

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Т.В. ДУТКЕВИЧ  
В.А. ТЕРЕЩЕНКО

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З  
УЧНЯМИ**

Кам'янець-Подільський

2010

УДК 159.922.6:371.13

ББК 88.5.Я73

Д84

**Рецензенти:**

- **Бондарчук О. І.**, доктор психологічних наук, завідувач кафедри психології управління Університету менеджменту освіти АПН України, м. Київ
- **Томчук М.І.**, доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової роботи інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, м.Вінниця
- **Шинкарюк А.І.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Д84**

**Дуткевич Т.В., Терещенко В.А.**

**Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями:** Монографія / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2010. – 160 с.

У монографії обгрунтовано поняття інтерактивної взаємодії; показано особливості цієї взаємодії у контексті педагогічного спілкування; розроблено теоретичну модель психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями; визначено критерії та показники цієї готовності; розкрито особливості та чинники психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

На основі запропонованої теоретичної моделі досліджуваної готовності розроблено та впроваджено програму її формування.

Для спеціалістів у галузі психології та педагогіки.

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.  
Протокол №12 від 28.12. 2009 р.*

**ISBN 978-966-2937-86-2**

## ПЕРЕДМОВА

Вимоги до професійної діяльності та особистості вчителя зумовлені соціальними пріоритетами та ідеалами, що зазнають трансформацій разом з розвитком суспільства. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у Державній програмі “Вчитель” визначається завдання формування особистості вчителя відповідно до потреб практики, сучасних змін, що відбуваються в країні та світі. Зрозуміло, що цей процес має бути забезпечений концептуально. Тому дослідження проблем професійної підготовки сучасного вчителя є актуальним і невідкладним завданням.

Ефективність сучасної освіти напряму залежить від утілення в ній демократичних засад, цінностей партнерства та співпраці між педагогом і учнями. В основу більшості інноваційних педагогічних технологій покладено підвищення якості взаємодії вчителя з учнями у напрямку її більшої паритетності й духовності, дієвості й активності. Інтерактивна взаємодія в освітньому процесі, метою якої є об’єднання вчителя і учнів навколо виконання спільної діяльності, відзначається високим рівнем взаємопов’язаності її суб’єктів, інтенсивним обміном діями, мотивами, знаннями між ними. Втім, аналіз педагогічної практики свідчить, що забезпечення інтерактивної взаємодії педагога з учнями та між самими учнями в освітньому процесі наштовхується на низку труднощів. Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями відзначається фрагментарністю і не охоплює весь навчально-виховний процес. Учителі включають у роботу з учнями лише окремі епізоди з насиченою інтерактивною взаємодією.

Поширені форми взаємодії в освітньому процесі школи, як то взаємоперевірки, змагання, конкурси, дискусії, не завжди забезпечують потрібну згуртованість між учнями та вчителем і лише частково відповідають вимогам особистісного підходу до навчання. Інтерактивна взаємодія у навчально-виховному процесі виключає автоматичне її виникнення внаслідок простого спільного перебування учнів і вчителя в

єдиному просторі та часі, а вимагає цілеспрямованої організації з боку вчителя. Існуючі навчальні плани та програми у системі вищої педагогічної освіти спрямовані в основному на відпрацювання комунікативних навичок майбутнього вчителя, важливих у системі суб'єкт-суб'єктних взаємин. Як наслідок, звужується широкий спектр розвивальних можливостей інтерактивної взаємодії, що розгортається у системі суб'єкт-об'єкт-суб'єкт, коли спілкування опосередковане предметом спільної діяльності вчителя і учнів.

Підготовка педагога переважно орієнтує майбутнього фахівця на взаємодію з окремим учнем, а не з учнівським колективом, що блокує використання розвивальних можливостей взаємодії між учнями. Випускники педагогічних спеціальностей недостатньо спрямовані на спілкування і взаємодію з учнями, слабо володіють відповідними технологіями. Це актуалізує необхідність посилення єдності теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога, формування у нього здатності на практиці реалізовувати задекларовані принципи педагогічного спілкування і взаємодії. У зв'язку з цим постає проблема спеціальної роботи з формування у майбутніх учителів психологічної готовності до конструювання та реалізації інтерактивної взаємодії з учнями.

У психологічній науці накопичено достатньо теоретичних й експериментальних напрацювань, що можуть слугувати теоретичною основою розробки проблеми формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Проблеми психологічної готовності до педагогічної діяльності знайшли відображення у дослідженнях особистості вчителя та її формування (Ф.М.Гоноболін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, В.О.Сластьонін, А.І.Щербаков та ін.), педагогічного професіоналізму та майстерності (Н.Ю. Волянчук, Н.В. Гузій, І.А. Зязюн, А.К. Маркова, О.Г. Мороз, В.П. Омеляненко, Н.М. Тарасевич та ін.). У низці праць отримали ґрунтовне висвітлення питання психологічної підготовки до професійної

діяльності педагога (Г.О.Балл, К.М. Дурай-Новакова, В.Ф.Моргун, В.А. Семиченко, Я.Л. Коломенский та ін.), її особливості у ситуації оновлення системи освіти (М.В. Кларін, П.В. Лушин, В.Л. Олійник та ін.)

Проблема професійно-педагогічного спілкування та психологічної готовності розроблялась у працях Н.П. Волкової, О.О. Бодальова, В.А. Кан-Каліка, О.О. Леонтьєва, Л.О. Савенкової, Т.С.Яценко та ін. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлені у роботах О.І. Бондарчук, Н.Р. Вітюка, Л.В. Долинської, М.М. Заброцького, О.Г. Коваленко, М.О. Коць, А.С.Москальової, Н.С. Орлової, С.Д. Максименка, Т.Д. Щербан, та ін. Значно рідше досліджувалась психологічна готовність до педагогічної взаємодії з учнями (Л.К. Велітченко, Л.В. Долинська, Л.В.Дяченко, Л.В.Кондрашова, О.М. Легун, В.Г. Маралов та ін.).

Суттєве значення в осмисленні особливостей інтерактивної взаємодії вчителя з учнями мали теоретичні положення про природу, механізми, чинники соціальної взаємодії й спілкування (Б.Г. Ананьєв, Г.М.Андрєєва, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.В. Москаленко, В.М. Мясіщев); результати досліджень психологічних основ педагогічного спілкування і взаємодії (О.О. Леонтьєв, І.Д. Бех, І.П. Булах, Л.В.Долинська, В.А. Кан-Калік, С.Д. Максименко, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, Т.Д.Щербан, Т.С. Яценко).

Проведені дослідження переконливо свідчать про те, що посилення інтерактивного характеру освітнього процесу за рахунок змістовно насиченої й продуктивної взаємодії між його учасниками належить до актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Водночас, психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями не була предметом окремих досліджень.

Відтак, проблема інтерактивної взаємодії вчителів з учнями відзначається актуальністю й практичною значущістю поряд з її недостатньою науковою розробленістю, що і зумовило вибір теми нашого дослідження: **«Психологічна готовність майбутніх учителів до**

### **інтерактивної взаємодії з учнями».**

Загальний напрям роботи пов'язаний з колективною темою дослідження кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – «Психологія вищої освіти».

Результати проведеного дослідження висвітлено у трьох розділах монографії.

Перший розділ «Теоретичні передумови дослідження психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями» присвячено висвітленню психологічних особливостей інтерактивної взаємодії та її форм у педагогічному процесі; аналізу системи вимог до особистості вчителя у ролях організатора й учасника інтерактивної взаємодії; обґрунтуванню моделі психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями.

У другому розділі «Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями» розкривається методична база та основні етапи констатувального дослідження, визначаються критерії психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями; аналізуються отримані кількісні дані щодо розподілу студентів за рівнями цієї готовності, виявляються її особливості на різних рівнях виявлення; розкривається вплив зовнішніх та внутрішніх чинників досліджуваної готовності.

- У третьому розділі «Умови формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями» обґрунтовано принципи побудови формувального експерименту, його програма, аналізуються результати реалізації експериментальної підготовки майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за допомогою спеціального практикуму.

Висловлюємо щирю вдячність за доброзичливе ставлення, цінні поради та зауваження щодо представленої роботи докторам психологічних наук,

професорам В.А.Семиченко, Н.Ю. Воляннюк, М.В.Савчину, кандидату психологічних наук, професору В.Ф. Моргуну.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

Перший розділ присвячено висвітленню психологічних особливостей інтерактивної взаємодії та її форм у педагогічному процесі; аналізу системи вимог до особистості вчителя у ролях організатора й учасника інтерактивної взаємодії; обґрунтуванню моделі психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями.

#### ***1.1. Поняття інтерактивної взаємодії у психологічній науці***

Виявлення особливостей інтерактивної взаємодії як соціально-психологічного явища передбачає проведення аналізу поняття взаємодії. Цим поняттям фактично охоплюється ряд значень, які наразі не знайшли термінологічного розмежування, а саме:

- всеохоплюючий взаємозв'язок явищ і процесів дійсності – знаходить відображення переважно у філософії, природознавстві [216, 64];
- глобальний взаємозв'язок між людьми та їх об'єднаннями у межах людського суспільства (між державами, міждержавними утвореннями) – поширене у людинознавчих та суспільствознавчих дослідженнях [3, 55];
- взаємозв'язок між людьми у межах окремих великих спільнот (держав, суспільних класів, партій) – вживається переважно у соціології, економіці [67, 182], політології [168, 47];
- зв'язки між людьми у малих соціальних групах у процесі спільної діяльності та спілкування (міжособистісна взаємодія) – досліджується у соціально-психологічних роботах [175, 206].

Найширше трактування взаємодії притаманне для філософських досліджень, де вона розглядається як вираження зв'язків між усіма явищами і процесами дійсності (Н.Є Навроцький) [150]. У психології мова йде про



взаємодію між людьми, яка є інтегруючим людські спільноти фактором та позначається як міжособистісна (К.К.Платонов) [165].

У психологічній літературі можна знайти три варіанти тлумачення міжособистісної взаємодії: по-перше, як обміну діями, спрямованого на організацію спільної діяльності, (Г.М. Андрєєва [6, 129-132], Н.Ю. Бутенко [25, 375], Л.Е.Орбан-Лембрик [157, 216], по-друге, як взаємовпливу (В.Г. Маралов [172], О.М. Степанов [173, 433], по-третє, як процесу конструювання міжособистісного простору (Н.Ю. Бутенко [25, 115]. Найбільш продуктивним, на нашу думку, є тлумачення, якого притримується В.В.Москаленко [146, 170-174], наголошуючи, що міжособистісна взаємодія виступає водночас і обміном діями, і взаємовпливом. Соціальна дія є водночас і предметною дією, і такою, що викликає реакцію у поведінці інших. Провести межу між соціальним (взаємовпливом) і несоціальним (предметними діями) у взаємодії дуже непросто.

Взаємодія між людьми виявляє їх взаємопов'язаність та полягає у тому, що одна людина своєю дією вносить зміни у поведінку і діяльність іншої та водночас сама змінює свою поведінку внаслідок дій свого партнера (Б.Ф.Ломов [122]). Тобто у взаємодії вирізняються зовнішня – спостережувана – сторона, яка дозволяє людям сприймати дії та поведінку один одного, а також внутрішня, що полягає у психологічних змінах індивіда внаслідок сприймання дій іншого.

Міжособистісна взаємодія – це водночас ланцюжок взаємопов'язаних індивідуальних дій її учасників. Індивідуальна дія у взаємодії відзначається двома функціями. Одна з них – це предметні перетворення, включені у ланцюжок спільних дій. Друга – полягає у тому, що індивідуальна дія має своїм призначенням не тільки предметне перетворення, але й адресується партнеру, розрахована на відгук у його психіці та викликає зміни у його поведінці. У такій своїй функції індивідуальна дія виступає впливом. Кожен учасник взаємодії одночасно і об'єкт, і суб'єкт психологічного впливу.

Процес обміну впливами у ході спілкування називають взаємовпливом. Вплив водночас є елементом взаємовпливу.

Відповідно до своїх двох головних функцій міжособистісна взаємодія, як відзначає більшість її дослідників, відзначається структурною дихотомією. Так, В.В.Москаленко, аналізуючи праці М.Вебера, П.Сорокіна, Р.Бейлза, вирізняє у структурі міжособистісної взаємодії дві сторони: предметну і соціальну [146, 169-172].

Неоднозначність підходів до трактування психологічного поняття взаємодії значною мірою зумовлюється різною широтою його тлумачень, що впливає і на підходи до визначення співвідношення із категоріями спілкування і діяльності, серед яких ми виділили психолого-методологічний, конкретно-психологічний та ситуативний напрями.

Широке тлумачення соціальної взаємодії характерне для філософсько-психологічного підходу, розкритому у працях Б.Г.Ананьєва [3; 4], Л.С.Виготського [35], О.М.Леонтьєва [116], Б.Ф.Ломова [121; 166], В.М.Мясіщева [149] та ін. У цьому підході взаємодія вважається глобальним явищем, яке пов'язує людину з різноманітними сферами дійсності. Процес життя кожної людини можна розглядати як взаємодію, з одного боку, в процесі праці з предметами праці, з іншого, в процесі спілкування з іншими людьми. Механізмом взаємодії в першому випадку є знаряддя праці, у другому – знак. Ці два типи взаємодії (з предметами праці та з іншими людьми) проходять не паралельно, а у діалектичному взаємозв'язку. Спілкування відбувається з метою вирішення задач, які виникають в процесі праці, що має суспільний характер. Знак необхідний для оволодіння знаряддям праці, але в той же час тільки розвиток знарядь праці міг призвести до появи знаку та його використання людиною.

Реалізація та розвиток людських взаємин відбувається у праці, спілкуванні, навчанні, грі та інших видах діяльності. Через працю, спілкування і пізнання здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя особистості (Б.Г.Ананьєв) [4, 322].

Поведінка людини розглядається, з одного боку, як комплекс видів соціальної діяльності, з іншого, як спілкування, практична взаємодія з людьми у різних соціальних структурах [3, 160].

В.М.Мясіщев [149] підкреслював важливість нерозривного зв'язку напрямків психологічних досліджень у системах «людина-предмет» та «людина-людина» й зробив значний внесок у розкриття механізмів впливу соціальної взаємодії та умов спілкування на психічні процеси особистості (їх активність, динаміку, продуктивність).

Таким чином, у філософсько-психологічному підході взаємодія тлумачиться не тільки як соціальне явище (зв'язки між людьми, їх спільнотами), а виходить на системи людина-природа, людина-предметний світ.

Звужене тлумачення взаємодії як міжособистісного явища властиве для досліджень, присвячених вирішенню питання про співвідношення поняття взаємодії із поняттями спільної діяльності та спілкування. Ми позначили цей підхід як конкретно-психологічний. У ньому взаємодія розглядається або переважно як складова спілкування і спільної діяльності, або як родове поняття стосовно спілкування і діяльності, а останні виступають її формами.

Взаємодія як одна зі сторін структури спілкування знаходить висвітлення у працях Г.М.Андрєєвої [6], Б.Ф.Ломова [121], Б.Д.Паригіна [160], Н.І.Шевандріна [229]. На думку цих вчених, спілкування включає у себе, крім інтерактивного компонента (взаємодії), ще й комунікативний та перцептивний. Інтерактивний компонент тлумачиться як обмін діями, спрямований на організацію й збагачення спільної діяльності. Підкреслюється, що люди спілкуються не просто при виконанні соціальних функцій, а завжди у процесі певної діяльності, «з приводу» неї. У свою чергу, в спільній діяльності формується потреба в спілкуванні, засвоюються та вдосконалюються його засоби. Тобто, інтерактивний компонент спілкування набуває особливої виразності в умовах виконання спільної діяльності групою людей.

Особливості взаємодії як компоненту спільної діяльності детально аналізуються у працях Є.І. Головахи [43], О.І.Донцова [60; 61], О.М.Дубовської та І.М. Улановської [60], О.Л.Журавльова і П.М.Шихірева [200], М.М.Обозова [155; 156]. Спираючись на структуру діяльності, розроблену О.М.Леонтьєвим, дослідники порівнюють її компоненти з компонентами спільної діяльності. Підкреслюється, що дія як елемент діяльності у структурі спільної форми її виконання, повинна розглядатись у взаємозв'язку дій її учасників, тобто як взаємодія. Важливою особливістю (яку слід підкреслити у контексті нашого дослідження) міжособистісної взаємодії у ситуаціях спільної діяльності є те, що вона не тільки забезпечує організацію цієї діяльності, але й утворює сам її зміст.

З іншого боку, поняття взаємодії розглядають як ширше відносно понять «спільна діяльність» і «спілкування». Взаємодія як родове щодо спілкування поняття знаходить трактування у працях М.С.Кагана [78], О.В.Киричука [83], Я.Л.Коломінського [89], Л.Е.Орбан-Лембрик [157], Н.С.Орлової [159], В.А.Семиченко [191] та ін. Згідно цього підходу категорія взаємодії охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання). Поняття «взаємодії» має міждисциплінарний статус, а тому його слід розглядати вихідним. Дана категорія широко використовується у межах людинознавства для позначення найрізноманітніших типів і рівнів безпосереднього і опосередкованого обміну діяльностями, в якому так чи інакше беруть участь усі люди. Саме в цьому широкому розумінні його використовують у соціологічній, економічній, історичній, політичній науках тощо, іноді – як синонім поняття «соціальний зв'язок». За психологічними моделями деяких психологів (Р.С.Немов [151], О.В.Сидоренко [193]) спільна діяльність і спілкування є частиною, засобом активізації міжособистісних взаємодій.

Водночас, ряд психологів підкреслює особливий статус спілкування порівняно із взаємодією, що характерна для спільної діяльності. Люди вступають у стосунки не лише для обміну діями або заради вирішення

професійних завдань, а й для задоволення своїх потреб у спілкуванні, яке знімає психологічне напруження, заради досягнення духовної спільності, що цінна сама по собі. Потреба спілкуватись трактується як основна, фундаментальна потреба людини, її родова сутність (Б.Ф.Ломов [171], А.Маслоу [132], О.В.Киричук [83]). Спілкування необхідне людині, щоб поділитися з іншими почуттями і переживаннями, отримати їхні оцінки, досягти з ними взаєморозуміння, а на цій основі – духовної спільності. Відомо, що підлітків спонукає до спільних дій сильна потреба у спілкуванні. Депривація потреби у спілкуванні призводить до важких психічних розладів, до руйнування особистості, що виявляються як споживацьке ставлення, користоловність, самозанурення у світ ілюзій, а у результаті – наближає індивіда до тваринного існування. (Г.А.Цукерман [224; 225]). Таким чином, спілкування для людини має особливу цінність, яку не можна звести до значущості спільної діяльності. Чи має місце міжособистісна взаємодія у цих випадках спілкування? На нашу думку – так, але це буде якісно відмінна взаємодія від тієї, що спрямована на організацію спільної діяльності. Адже взаємодія пронизує всі аспекти людського життя, але у різних ситуаціях вона відзначається особливостями функцій, динаміки, структури тощо. Щоб легше вирізнити ці різні види міжособистісних взаємодій, їх варто було б позначити відповідними термінами. Наявні терміни, як то «соціальна взаємодія, міжособистісна взаємодія, педагогічна взаємодія, діалогічна взаємодія» тощо не охоплюють всього розмаїття якісно своєрідних видів взаємодії людей. Відсутня і єдина психологічна класифікація видів соціальної взаємодії, потреба у якій відчувається чимдалі гостріше.

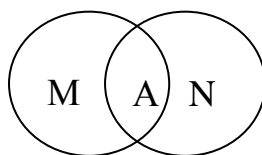
Подолання суперечності у вирішенні питання про співвідношення понять міжособистісної взаємодії та спілкування як ширшого та вужчого намічено у ситуативному підході, що розробляється О.О. Леонтьєвим [115]. Цей автор вирізняє два різновиди спілкування, а саме: модальне та диктальне. Модальне спілкування має місце у ситуаціях, коли метою спілкування є психологічний контакт, психологічні взаємини, а мотиви

спілкування перебувають в його межах. У такому випадку спілкування виступає як самоцінний процес. Якщо цілі спілкування інші (зокрема, налагодження спільної діяльності), то мотиви спілкування перебувають за його межами, що характерне для диктального спілкування.

У цих двох типах ситуацій спілкування виникають і різні види міжособистісної взаємодії. У першому типі ситуацій, що розгортаються за схемою суб'єкт-суб'єкт, предмет спілкування носить ідеальний характер, спонукають до спілкування насамперед духовні потреби, а міжособистісна взаємодія за основним своїм змістом та призначенням є взаємовпливом. Провідними є вербальні засоби спілкування. При цьому міжособистісна взаємодія у своїй функції організації спільної діяльності прямо не проявляється.

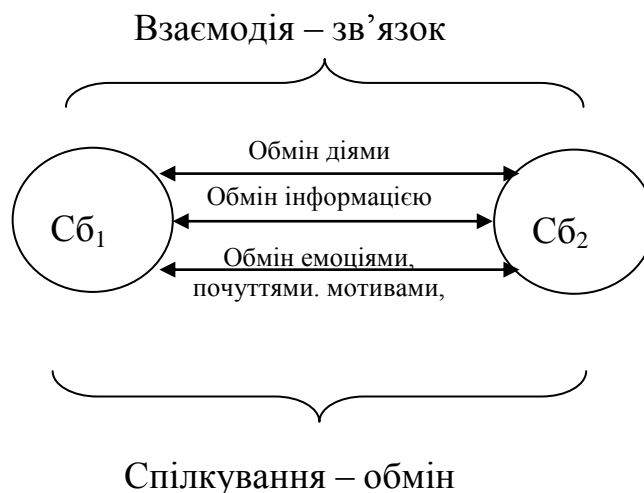
Взаємодія як обмін діями в інтересах організації спільної діяльності виходить на перший план тоді, коли спілкування поєднане зі спільною діяльністю і спрямовується практичними потребами. Спілкування при цьому відіграє допоміжну роль щодо досягнення цілей спільної діяльності та розгортається за схемою суб'єкт-об'єкт-суб'єкт. У ситуаціях другого типу, предметна дія виступає засобом спілкування. Кожен учасник спільної діяльності сприймає, розуміє, оцінює дії іншого та будує під їх впливом свої дії.

Більш чітко, на наш погляд, зрозуміти співвідношення понять взаємодії та спілкування допомагає логічна категорія множини. У логіці множини тлумачать як «набір, сукупність, зібрання певних об'єктів, що володіють спільною для них усіх властивістю» [93, 353]. За допомогою кругів Ейлера це можна зобразити наступним чином (рис. 1.1). Якщо всі властивості взаємодії позначити як множину  $M$ , а всі властивості спілкування – як множину  $N$ , то випадки, коли властивості взаємодії та спілкування виступають в єдності, відображає перетин множин  $M$  і  $N$ , позначений  $A$ .



**Рис. 1.1. Співвідношення властивостей взаємодії та спілкування**

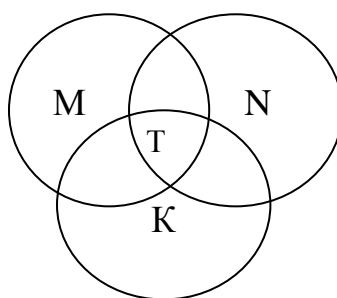
З цього випливає, що є підстави вважати взаємодію особливим випадком спілкування, а спілкування – особливим випадком взаємодії. Не всі явища взаємодії можна водночас вважати і спілкуванням. У деяких випадках взаємодія, виступаючи у певних формах і набуваючи відповідного змісту, включається у спілкування. Також і спілкування, як певна множина властивостей, лише частково збігається з множиною властивостей взаємодії: у цілісній структурі спілкування взаємодія виступає окремою стороною. Взаємодія і спілкування, утворюючи єдність, не вичерпують цілком своєрідності ні першого, ні другого, тобто не є тотожними. Так, якщо взаємодію тлумачити як зв'язок, то спілкування виступає особливим різновидом такого зв'язку і, таким чином, є особливою взаємодією. Якщо ж поставити питання, чи буває взаємодія без спілкування, то відповідь буде залежати від широти тлумачення цих понять. Взаємодія у соціальному світі завжди є стороною спілкування, бо передбачає контакт і обмін між своїми суб'єктами. Але взаємодія неживих об'єктів і тварин існує самостійно і вже не є спілкуванням. У філогенетичному плані взаємодія виступає передумовою спілкування, а спілкування – вищим рівнем у розвитку взаємодії, притаманним людському суспільству. Якщо тлумачити взаємодію як будь-який зв'язок, а спілкування як обмін (тобто максимально розширено), то поняття ці взагалі виступають як дві сторони одного глобального явища дійсності, оскільки зв'язок передбачає обмін (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Співвідношення спілкування як обміну та взаємодії як зв'язку**

Таким чином, і у спілкуванні, і у діяльності відбувається міжособистісна взаємодія. Втім, ці два процеси у житті людини становлять окремі цінності, у деяких випадках вони чітко диференціюються. Логічно зробити висновок про те, що міжособистісна взаємодія виступає у двох відносно самостійних формах: одна – включена у процес спілкування, інша – у структуру спільної діяльності. У структурі спілкування взаємодія розгортається на рівні безпосередніх контактів за схемою суб'єкт-суб'єкт, а у контексті спільної діяльності реалізується суб'єкт-об'єкт-суб'єктні зв'язки. Ми приєднуємось до ситуативного підходу (О.О.Леонтьєв) про співвідношення понять міжособистісної взаємодії та спілкування, який, на наш погляд, дозволяє більш гнучко підійти до вирішення цього складного питання. Як видно з проведеного аналізу, у психологічних працях зафіксовано наявність особливого різновиду міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією спільної діяльності та на рівні фактичного здійснення цієї діяльності. Особливості цієї взаємодії зумовлюються перетином властивостей трьох феноменів: спілкування, взаємодії та спільної діяльності (рис. 1.3).





**Рис.1.3 Міжособистісна взаємодія (Т), зумовлена перетином властивостей спілкування (М), взаємодії (N) та спільної діяльності (К)**

Зазначений різновид міжособистісної взаємодії розглядався переважно у зв'язку із проблемами або спільної діяльності, або спілкування, але окремої розробки не отримав. Це слугувало для нас підставою для більш докладного з'ясування особливостей цієї взаємодії. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати міжособистісну взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання. Звідси впливають особливості міжособистісної взаємодії, що відображають динамічний процес, який починається утворенням соціальної групи з метою виконання нею спільної діяльності, а завершується самою спільною діяльністю та отриманням загального її результату. У цьому процесі взаємодія містить діловий та духовний компоненти. Ділова сторона такої взаємодії спрямовується на зростання взаємопов'язаності учасників спільної діяльності, на визначення і вдосконалення розподілу ділянок роботи і функцій, на посилення узгодженості у взаємодоповнюваних діях учасників. Духовний компонент полягає у тому, що завдяки міжособистісній взаємодії спільна діяльність набуває додаткового особистісного значення, пов'язаного із задоволенням потреб її виконавців у самовиявленні, прагнення «бути особистістю» (тобто впливати на інших, за А.В. Петровським). Рухаючись від початкових етапів процесу організації спільної діяльності до завершальних, взаємодія розвивається у напрямку посилення зв'язків між її учасниками – тобто зростає її інтерактивний компонент.

Наше розуміння особливостей поняття «інтерактивної взаємодії» у порівнянні із загальним поняттям взаємодії відображає наступна схема (рис. 1.4).

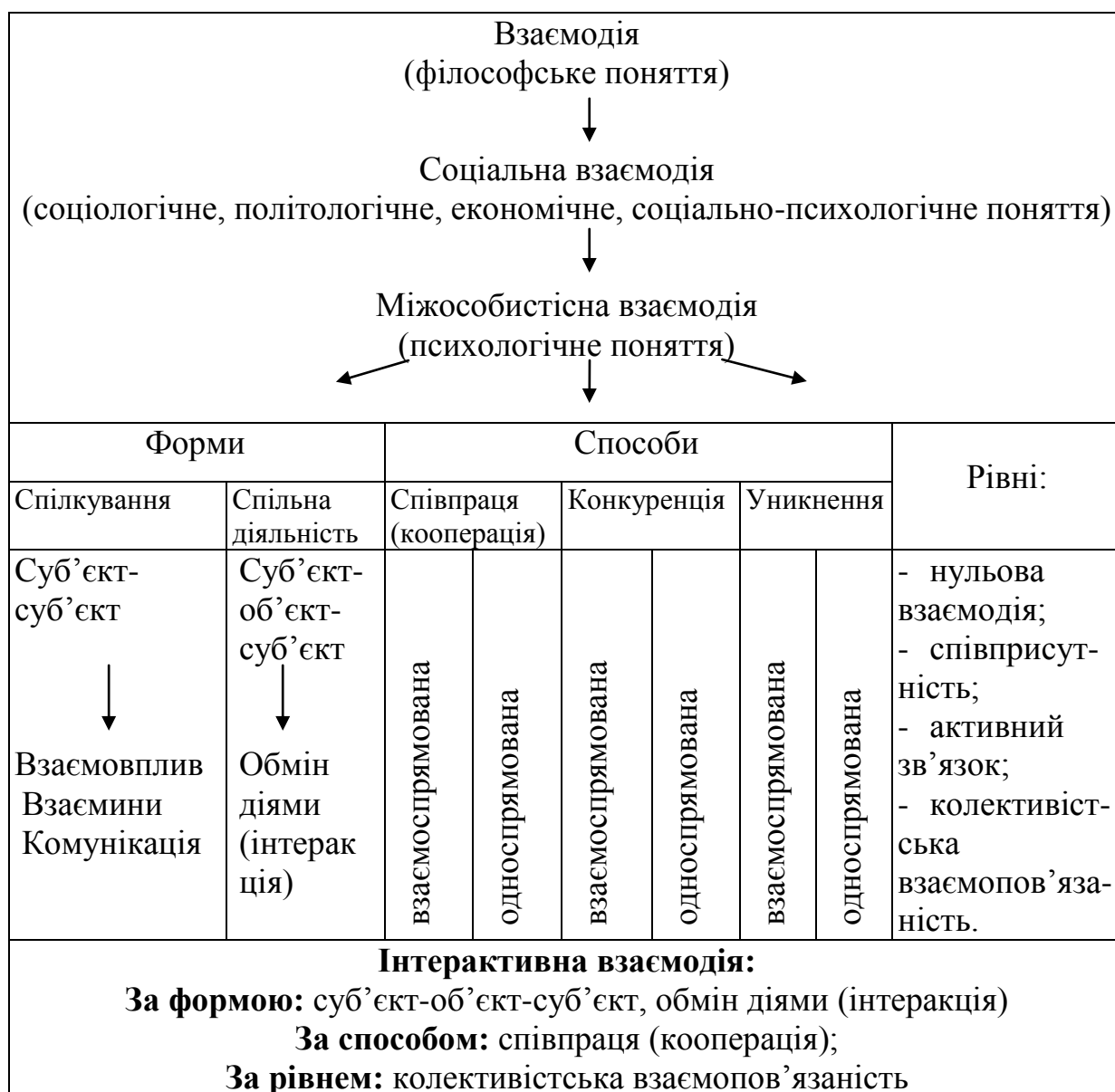


Рис. 1.4. Особливості поняття «інтерактивна взаємодія» у співвідношенні із поняттям взаємодії

Проведений аналіз співвідношення понять взаємодії, спілкування, спільної діяльності дає можливість запропонувати наступне означення інтерактивної взаємодії.

**Інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємоузгодженості, взаємопов'язаності, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників.**

Предметом нашого дослідження виступає, насамперед, та міжособистісна взаємодія, що має місце у ситуаціях спільної діяльності вчителя з учнями, тому саме на цьому виді взаємодії зупинимось детальніше.

Враховуючи те, що інтерактивна взаємодія має місце при ефективному виконанні спільної діяльності, ми вважали за доцільне розглянути відповідні дослідження. У низці робіт отримано дані стосовно структури і форм спільної діяльності (Г.М. Андрєєва [6], Є.І. Головаха [43], А.І. Донцов [60; 61], О.М. Дубовська і І.М. Улановська [60], А.Л. Журавльов [200], М.М.Обозов [155]), її психологічних й соціально-психологічних умов (А.В.Петровський [163], Т.Г. Хащенко [220]), вікових особливостей її розвитку (Я.Л. Коломінський [200], В.В. Рубцов [183]), її впливу на психічний та особистісний розвиток дитини (В.В. Давидов [54], Б.А. Ільюк [74], Є.Д. Маргуліс [129], А.К. Маркова [48; 130], Т.О. Матіс [130; 133], О.Б. Орлов [130]).

Основними психологічними ознаками спільної діяльності, що дозволяють відрізнити її від інших форм міжособистісної взаємодії, виступають такі характеристики: єдина мета, що передбачає необхідність участі кожного з членів групи; мотивація спільного виконання; розподіл та узгодження дій між учасниками; взаємооцінка та взаємоконтроль в групі; спільний простір і час виконання [200, 23-25].

За особливостями ціннісних орієнтацій та мотивації учасників у ході спільної діяльності вирізняються такі основні типи взаємодії, як кооперація (співпраця) й конкуренція (суперництво) (Г.М. Андрєєва [6], М.Н. Корнев і А.Б. Коваленко [99], Л.Е. Орбан-Лембрик [157], Н.І.Шевандрін [229] та ін.).

Інтерактивна взаємодія спрямовується на організацію кооперації, яка є водночас і метою, і складовою інтерактивної взаємодії. Для неї властива така міра функціональної взаємозалежності сторін, де успіх і винагорода окремого індивіда зумовлені успіхом всіх інших членів, що вимагає від них узгоджених дій. Між учасниками виникає довіра і симпатія, діалог і взаєморозуміння. Особливостями кооперації є: цілеспрямованість та спільна мотивація; структурованість та спеціалізація дій суб'єктів; регуляція та управління діями суб'єктів; координація спільних та індивідуальних дій; продуктивність (результативність) дій суб'єктів; єдність умов (просторових та часових). Кооперативна взаємодія буде ефективною при певному співвідношенні індивідуальних якостей учасників (їхніх освітніх та інтелектуальних рівнів, емоційно-вольових особливостей, комунікативних позицій) у середині групи [166; 203; 218; 220].

Боротьба й суперництво також є різновидами взаємодії між людьми, проте дії кожної зі сторін спрямовуються не на підтримку та сприяння один одному, а, навпаки, – на блокування активності опонентів. У цьому випадку сторони виступають не як партнери, а як опоненти, суперники, що не сприяють виконанню спільної діяльності. Інтерактивна взаємодія передбачає партнерські відносини і не може відбуватись як боротьба, хоча і включає певні елементи змагальності й суперництва. Втім, останні не носять глобального характеру, а спрямовані на активізацію спільної діяльності.

В.Г.Маралов зі співробітниками [172] вирізняють глобальне та конкретне поняття взаємодії. Як глобальне явище взаємодія пронизує всі сторони життєдіяльності групи осіб, коли вони займають особливе положення один щодо одного на фоні позитивного взаємосприйняття й взаєморозуміння. Це партнерське ставлення один щодо одного, готовність у будь-який момент розпочати співпрацю між собою. Воно визначається особистісною позицією людини, її світоглядними орієнтирами. І – навпаки – характер взаємодії визначається структурою спільної діяльності, коли остання є окремим елементом життєдіяльності групи осіб при наявності

спільної мети і обмежується взаємодією від моменту постановки до моменту досягнення цієї мети.

Успішність взаємодії передбачає інтерсуб'єктність, оскільки певною мірою залежить від узгодження уявлень комунікантів про обставини взаємодії, від сумісності їх психічних якостей. Виявлення залежності між діями і ментальними та емоційно-вольовими станами індивідів є основою встановлення загальних принципів ефективної взаємодії.

Кооперативна взаємодія буде ефективною при певному співвідношенні індивідуальних якостей учасників (їхніх освітніх та інтелектуальних рівнів, емоційно-вольових особливостей, комунікативних позицій) у середині групи [141; 203]. Несприятливе співвідношення психологічних та особистісних якостей учасників групи розгортається у двох основних варіантах. Або учасники групи зберігають прагнення досягти спільної мети, але внаслідок психологічної несумісності не можуть об'єднати зусилля і починають конфліктувати. Або всі разом «дружно» відмовляються від досягнення спільної мети, зберігаючи між собою добрі стосунки.

В.Г.Маралов особливо відзначає роль співвідношення інтерактивних позицій партнерів при організації співпраці [172, 13]. У вирішенні цього питання найбільш відомою та популярною є концепція Е. Берна [16]. Відповідно до неї, якщо один учасник обирає позицію «критичного батька», а інший знаходиться у позиції «дитини», то співпраця або взагалі не відбудеться, або буде панувати конфліктність. Для співпраці сприятливою є об'єднання учасників з однаковими позиціями (найкраще – «дорослих»). Якщо у групі об'єднуються позиції «дітей», то співпраця набуває ігрового забарвлення.

Характеризуючи міжособистісну взаємодію як форму кооперації людей варто визначити її особливості. Вони полягають у цілеспрямованості та спільній мотивації; структурованості дій суб'єктів; спеціалізації відповідних дій; регуляції та управлінні діями суб'єктів; у координації спільних та індивідуальних дій; продуктивності (результативність) дій суб'єктів; в

умовах (просторових та часових).

Інтерактивна взаємодія групи формується поступово – як перехід від менш активної до більш тісної взаємодії за типом співпраці. Наявність інтерактивної взаємодії у групі призводить до становлення спільності, єдності її учасників. Водночас, на будь-якому етапі становлення соціальної взаємодії залишається справедливе твердження про те, що «діяльність особистості у рамках групи відмінна від здійснюваної діяльності за межами групи» [43, 48].

При аналізі інтерактивної взаємодії особливо важливо враховувати рівень її активності, що виявляється як міра взаємопов'язаності учасників, їх взаємозалежності у процесі виконання діяльності. Будь-який безпосередній соціальний зв'язок передбачає контакт між людьми, на основі якого взаємодія може розгортатись, а може і ні. Контакт може бути самостійним явищем, що не переростає у подальшу взаємодію. Він є першою сходинкою реальної взаємодії. Власне взаємодія полягає у зв'язаності дій її суб'єктів, у низці актів, у яких дія одного виступає відповіддю на дію іншого. Вчинок одного індивіда змінює певні психічні утворення (соціальні установки, рефлексивні очікування, самооцінку) та поведінку іншого і цим викликає зворотні дії в останнього, які у свою чергу змінюють установки, очікування та поведінку першого. Отже є сенс говорити про різну міру активності взаємодії між людьми.

Питання про активність взаємодії у соціальній групі отримала своє висвітлення у психологічних дослідженнях І.С. Булах [23; 24], О.В.Винославської [36], Л.В. Долинської [23], Й.Лінгарта [119], Ж.Нюттена [154], М.М.Обозова [156], Л.І.Уманського [210] та ін. У результаті було виділено декілька рівнів взаємопов'язаності та взаємозалежності між учасниками спільної діяльності. Так, М.М.Обозовим [156, 131-132] запропонована узагальнена та найбільш повна класифікація взаємопов'язаності від нульової до максимальної. У цю класифікацію входять наступні рівні.

1. Ізольованість (фізична та соціальна). Відсутність взаємопов'язаності, як правило, має відносний характер.
2. Очікувана взаємопов'язаність. Відомо, що не лише реальна взаємодія та спілкування між людьми змінюють їх ставлення один до одного, але останнє може відбуватися в результаті очікування спілкування, тобто при очікуванні взаємодії людина оцінює інших людей в залежності від передбачуваної ситуації.
3. Взаємозв'язок типу «мовчазна присутність», тобто присутність інших осіб при виконанні людиною якоїсь індивідуальної діяльності. Цей тип взаємозв'язку виступає найбільш елементарною формою спільності при виконанні діяльності.
4. Взаємозв'язок за типом «вплив та взаємовплив», здійснювана з допомогою вербальних та невербальних засобів впливу, наприклад через думки та оцінки учасників спільної діяльності
5. Активний, або дієвий взаємозв'язок людей через засоби спільних дій. Цей вид взаємопов'язаності включає широкий діапазон видів спільної діяльності. Дієва взаємодія може мати різну ступінь прояву, від часткової або мінімальної, до повної, або максимальної, коли дії одного учасника стають неможливими без дій інших.
6. Колективістська взаємопов'язаність являє собою якісно нову сходинку розвитку. Взаємозв'язок цього рівня, по-перше, може включати в себе особливості попередніх рівнів, по-друге, характеризується найбільшим зближенням особисто значущого, групового та суспільного цінного змісту спільної діяльності. При цьому особисте та групове у змісті спільної діяльності підпорядковані суспільно значущим цілям.

Москаленко В.В. вирізняє такі рівні активності взаємодії між учасниками соціальної групи, як мовчазна присутність один одного; взаємовплив, що передбачає включення механізмів копіювання, навіювання, конформності. Найвищий рівень взаємодії відповідає такій взаємопов'язаності учасників, коли діяльність одного неможлива без

діяльності іншого. Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), а у поведінці переважає пасивна взаємодія [146, 172].

Л.І. Уманський [195], зважаючи на ознаку активності взаємодії, вирізняє три структури спільної діяльності учнів:

- група виконує спільне завдання одночасно, але кожен учасник робить свою ділянку спільної роботи незалежно;
- спільне завдання виконується шляхом послідовного обміну діями (спільно-послідовна діяльність);
- завдання виконується при одночасній взаємодії кожного члена групи зі всіма іншими її учасниками з груповими обговореннями, узгодженнями тощо.

О.В. Винославська [36] розмежовує поняття ефективної та неефективної взаємодії, розуміючи під першою такі міжособистісні стосунки, які сприяють просуванню кожного з партнерів до своєї мети.

І.П. Булах та Л.В. Долинська [23] розглядають моделі міжособистісних взаємодій у вищому навчальному закладі, що також розкривають міру активності взаємодії:

- спільно-індивідуальна діяльність (коли кожний учасник здійснює свою частину спільної справи незалежно від інших);
- спільно-послідовна діяльність (коли спільне завдання виконується послідовно кожним учасником);
- спільно-взаємодіюча діяльність (коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими).

При організації міжособистісних взаємодій у вищому навчальному закладі викладачеві важливо вміти регулювати й координувати усі три моделі спільної діяльності студентів. Особливий акцент треба робити на організації третьої моделі діяльності.

Бельгійський психолог Ж.Нюттен [154] у ході експериментальних досліджень доводить гіпотезу про те, що різні за рівнем взаємодії та



спілкування ситуації мають вплив на переробку досліджуваними інформації, яка до них надходить. Залежно від ситуації спілкування взаємодія може включатись в ізолювану діяльність (особистість виконує завдання сама); у спільну діяльність (виконання спільного завдання групою осіб); у суміщену діяльність (індивіди або групи працюють одночасно, в одній кімнаті, але незалежно один від одного та над схожим завданням) Саме суміщена діяльність має місце при фронтальних та індивідуальних формах роботи педагога з класом. Кожен учень, наприклад, працює над вправою, але процес їх роботи, отримання результату, його якість у кожного індивідуальні.

Більшість авторів підкреслює, що активність взаємодії залежить від форм організації спільної діяльності, які можуть бути наступними:

- група виконує спільне завдання одночасно, але кожен учасник робить свою ділянку спільної роботи незалежно (паралельне виконання);
- спільне завдання виконується шляхом послідовного обміну діями (спільно-послідовна діяльність);
- завдання виконується при одночасній взаємодії кожного члена групи зі всіма іншими її учасниками з груповими обговореннями, узгодженнями тощо (спільно-розподілена діяльність).

Інтерактивна взаємодія відповідає найвищому рівню взаємопов'язаності учасників, коли діяльність одного неможлива без діяльності іншого. Вона виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), а у поведінці переважає пасивна взаємодія [146, 172].

Крім параметру активності взаємодії, слід також враховувати її дієвість. З цього погляду, міжособистісна взаємодія може бути ефективною та неефективною, У першому випадку міжособистісні стосунки сприяють просуванню кожного з партнерів до своєї мети (О.В. Винославська [36]).

Таким чином, інтенсивність міжособистісної взаємодії залежить від того, наскільки взаємозумовлена активність індивідів за формою своєї організації наближається до кооперації, співпраці, спільної діяльності.

Інтерактивна взаємодія формується поступово – у міру того, як складається спільна діяльність та зростає міра взаємопов'язаності її виконавців. Наявність інтерактивної взаємодії у групі призводить до становлення спільності, єдності її учасників як необхідних умов досягнення спільних результатів.

Ми розуміємо інтерактивну взаємодію, як той рівень взаємопов'язаності учасників, що позначений різними авторами як колективістська взаємопов'язаність (М.М.Обозов), спільна діяльність (Ж.Нюттен); виконання завдань при одночасній взаємодії кожного члена групи зі всіма іншими її учасниками (І.С.Булах, Л.В.Долинська, Л.І.Уманський); ефективна взаємодія (О.В.Винославська).

Інтерактивна взаємодія забезпечує виконання групою людей соціально значущої спільної діяльності, передбачає їх об'єднання навколо спільної мети, процес досягнення якої відбувається у формі взаємоузгодження та взаємообміну діями учасників.

Цікавим поняттям у зв'язку з вищерозглянутим тлумаченням інтерактивної взаємодії є «інтерактивність», що розглядається як спеціально організована пізнавальна діяльність з яскраво вираженою соціальною спрямованістю (Н.П. Волкова [39, 248]). На нашу думку, інтерактивна взаємодія – це той засіб, який дозволяє досягти інтерактивності у спільній навчально-пізнавальній діяльності вчителя з учнями.

Таким чином, важливими положеннями стосовно спорідненості понять спільної діяльності та взаємодії є наступні:

1. Спільна діяльність за змістом становить форму міжособистісної взаємодії.
2. Структура спільної діяльності визначається через структуру і форми взаємодії її учасників.
3. Взаємозв'язок розуміється як характеристика структури спільної діяльності.

4. Структура спільної діяльності характеризується через форми кооперації.
5. Процес спільної діяльності розуміється як взаємодія функціонально-рольових позицій учасників.
6. Процес спільної діяльності складається з координації дій і операцій учасників.

Виконання спільної діяльності передбачає об'єднання її учасників, що і відбувається у ході інтерактивної взаємодії. Вирізняють такі механізми об'єднання як взаєморозуміння, координацію, узгодження (Н.Ю. Бутенко [25]). Їх водночас можна розглядати як механізми інтерактивної взаємодії, характеристика яких подається у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

### Характеристика механізмів інтерактивної взаємодії

Механізм	Мета	Психологічні передумови	Способи впливу
Взаєморозуміння	Формування загального значеннєвого поля, об'єднання інтересів, вироблення подібного бачення	Когнітивні процеси, обмін інформацією	Уточнення, перепитування, повтор, перефразування, обговорення
Координація	Спільність у діях, погодженість в операціях	Співвіднесення, порівняння дій, їх результативності, послідовності	Заклик, наслідування, прохання, вимога
Узгодження	Згода з метою, змістом спільної діяльності	Емоційні процеси, мотиви, потреби	Переконання, заклик, навіювання

У зв'язку із проблемою інтерактивної взаємодії постає питання про її зв'язок із міжособистісними взаєминами. Поняття міжособистісних взаємодій та міжособистісних взаємин становлять єдність суперечностей об'єктивного та суб'єктивного. Міжособистісні взаємодії розкривають об'єктивну сторону людських контактів, виражаються у конкретному

предметному результату, отриманому внаслідок обміну діями, оцінками, знаннями, смислами між її суб'єктами.

Міжособистісні взаємини становлять суб'єктивну сторону людських контактів – це той внутрішній «залишок», що особистість набуває і зберігає після певного досвіду міжособистісної взаємодії. Функції цього внутрішнього утворення налаштовують особистість на наступні акти взаємодій, формують у неї готовність до взаємодії певної якості, що може принести користь, задоволення, успіх, чи – навпаки – загрожують втратами, негативними переживаннями тощо. Зрозуміло, що такий «утриманий» досвід попередніх взаємодій впливає на актуальні міжособистісні взаємодії, зумовлюючи їх спрямування, зміст, активність, глибину, тривалість тощо.

Існуючі між конкретними людьми взаємини О.В. Киричук [83] пропонує поділяти на діалогічні, антидіалогічні та індіферентні. Діалогічні взаємини завжди є одночасно суб'єкт-суб'єктними і суб'єкт-об'єктними, а індіферентні й антидіалогічні – тільки суб'єкт-об'єктними.

Інтерактивна взаємодія передбачає діалогічні взаємини її учасників – тоді, коли один партнер переживає свою спільність з іншим, сприймає його цілісний образ, зараховує і партнера, і себе до деякої спільноти. Звідси випливає, що сторони інтерактивної взаємодії утворюють колективний суб'єкт.

Антидіалогічні взаємини – це такі, коли партнери (або принаймні один з них) розглядають один одного лише як об'єкт, річ, принципово відкидаючи наявність будь-якої спільності із собою і тим самим заперечуючи можливість виникнення діалогу. Антидіалогічні взаємини допускають взаємодію сторін, проте відзначаються нерівноправністю або невизнанням будь-яких правил взаємодії.

Індіферентні взаємини виникають при відсутності зацікавленості партнерів у взаємодії, як у співробітництві, так і у боротьбі. За певних зовнішніх обставин індіферентні взаємини розгортаються як формальні

контакти, обмін репліками, що обмежуються стандартними формами ввічливості й несуть мінімальну інформацію.

**Проведений аналіз понять соціальної та міжособистісної взаємодії, спілкування, спільної діяльності, комунікації, взаємин дає можливість виділити основні ознаки інтерактивної взаємодії, а саме:**

- інтерактивна взаємодія об'єднує людей для виконання спільної діяльності та забезпечує сам процес її реалізації, передбачає кооперацію виконавців спільної діяльності, яка є водночас її метою та кінцевим етапом.
- інтерактивна взаємодія відзначається високою мірою взаємопов'язаності її суб'єктів, що досягається за допомогою таких механізмів як взаєморозуміння, координація та узгодження;
- за змістом інтерактивна взаємодія включає обмін між її суб'єктами діями (діловий компонент) та мотивами, цінностями, ідеями, оцінками (особистісно-емоційний, духовний компонент);
- інтерактивна взаємодія будується за схемою суб'єкт-об'єкт-суб'єкт і цим самим носить опосередкований характер.
- умовою інтерактивної взаємодії виступають діалогічні й партнерські взаємини між її суб'єктами.

## **1.2. Особливості інтерактивної взаємодії у педагогічному процесі**

У педагогічному процесі, що включається у широкий соціальний контекст, явища спілкування, взаємодії, співпраці, міжособистісних взаємин займають центральне місце в його змісті та виступають запорукою ефективності. Водночас спілкування і взаємодія вчителя з учнями в тих ситуаціях педагогічного процесу, коли ставиться задача створення умов для забезпечення спільної діяльності вчителя з учнями, набувають своїх неповторних особливостей, посилюється їх інтерактивна складова. У цьому сенсі є підстави для використання такого терміну, як інтерактивна взаємодія.

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями – це така єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, яка спрямована на об'єднання учнів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту і яка забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти психолого-педагогічних цінних результатів.

Інтерактивна взаємодія між учителем і учнями, між самими учнями є водночас продуктивною у тому сенсі, що дозволяє успішно вирішувати розвивальні завдання, а саме: сприяє становленню учнівського колективу в цілому, формуванню в кожного школяра рис творчої особистості. Фактично виховне значення інтерактивної взаємодії вчителя з учнями вперше було обгрунтоване у працях А.С.Макаренка, де розкривався принцип паралельної виховної дії. Згідно з останнім, виховні впливи повинні одночасно здійснюватись у трьох напрямках: безпосередньо на кожного окремого учня, на учнівський колектив, в якому той перебуває та опосередковано на потребно-мотиваційну сферу учня з метою стимулювання його самовиховання.

Низка досліджень переконливо свідчить про те, що налагодження співпраці вимагає активізації взаємодії між вчителем та учнями та виступає умовою для становлення таких сфер особистості учня, як:

1. Формування системи взаємин учня на основі партнерства, гуманності, моральних норм (Г.О. Балл [12], І.С. Булах [23; 24], М.Д. Віноградова та І.Б. Первін [31], Л.В. Долинська [23], О.В. Киричук [83], та ін.).
2. Розвиток самостійності й творчості особистості (І.Д.Бех [17], Б.А.Ільюк [74], А.К. Маркова, Т.О. Матіс, О.Б.Орлов [130], О.М. Матюшкін [135], Г.І.Сорока [201], Т.Д. Щербан [234] та ін.).
3. Розвиток специфічних властивостей навчально-пізнавальної діяльності: діалогічності і стереоскопічності мислення, вмінь аргументувати, заперечувати, доводити, пояснювати тощо (Є.С. Белова [15], В.В. Давидов і А.К. Маркова [54], В.В. Рубцов [183], Г.А. Цукерман [224; 225], Т.Д.Щербан [234] та ін.).

Дослідження продуктивності (розвивального значення) інтерактивної взаємодії проведено у 80-90 рр. ХХ ст. за кордоном. В роботах В.Дойза, Г.Магні, А.-Н. Перре-Клермон [162], де показано, що внутрішня психічна структура учнів розвивається як функція їх міжособистісної взаємодії. Центральним механізмом психічного розвитку виступає соціо-пізнавальний конфлікт, що спрацьовує у тих ситуаціях, коли генеруються різні підходи до певної проблеми. Конфронтація, що виникає при зіткненні різних підходів, дає у результаті новий, більш узгоджений, змістовно більш повний та відпрацьований підхід. Іншими словами, інтерактивність виступає умовою психічного розвитку учнів. Не випадково інтерактивна взаємодія слугує психологічною основою для більшості освітніх інноваційних технологій, які апелюють до особистості учня, до максимального виявлення його можливостей і здібностей, що спрямовані на активізацію участі дитини в освітньому процесі, на її саморозвиток.

Аналіз психологічних досліджень з питань педагогічної взаємодії свідчить про обґрунтованість і доцільність утвердження такого поняття, як інтерактивна педагогічна взаємодія. Це поняття дозволяє акумулювати ознаки окремого різновиду педагогічної взаємодії, до числа яких відносяться: діалогічний і партнерський характер, висока міра взаємопов'язаності учасників (вчителя і учнів та учнів між собою), кооперативність (як змістова основа), суб'єкт-об'єкт-суб'єктна структура, інтенсивний взаємообмін діями, мотивами, цінностями, ідеями.

Дослідження взаємодії у педагогічному процесі ведуться у двох основних напрямках. По-перше, питання взаємодії вчителя і учнів висвітлюються у дослідженнях педагогічного спілкування й комунікації (Н.Ю. Бутенко [25], Н.П. Волкова [39], В.С. Грехнев [47], Л.В. Долинська [59], М.М. Заброцький і С.Д. Максименко [70], В.А. Кан-Калік [80], Я.Л.Коломінський і Є.О. Панько [90], С.В. Кондратьєва [95], О.О. Леонтєв [114; 115], Н.С. Орлова [159], В.М. Федорчук [214], Т.Д. Щербан [233; 234] та ін.

По-друге, вирізняється група досліджень, безпосередньо присвячених вивченню педагогічної взаємодії. Різні її аспекти виступають самостійним предметом у дослідженнях таких психологів, як В.В. Андрієвська [8], Г.О.Балл [8; 12], І.С.Булах [24], О.В. Винославська [36], О.О. Грейліх [46], Л.В. Долинська [58], В.К. Дьяченко [64], Л.В. Дяченко [66], Г.А.Китайгородська [84], Я.Л. Коломенський [89], О.М. Легун [113], В.Я.Ляудіс [123], М.М. Рибаківа [180], В.А. Семиченко [190] та ін.; знаходять своє висвітлення у працях педагогів О.В. Киричука [83], М.В.Кларіна [85], Л.В. Кондрашової [97], В.Г. Маралова [172], С.О. Сисоєвої [194] та ін.

Останнім часом спостерігається інтеграція понять педагогічного спілкування, взаємодії та спільної діяльності. Так, якщо перше запропоноване означення педагогічного спілкування (О.О. Леонт'єв [114]) пропонувало його тлумачення як різновиду професійного спілкування вчителя з учнями, то сьогодні акцент перенесено на більш широкий соціально-психологічний контекст. Зокрема, запропоновано наступне визначення: «педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнями, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» (Н.П. Волкова [39, 27]).

У змісті педагогічного спілкування взаємодія вчителя з учнями має особливі ознаки, а саме:

- обов'язковість, оскільки без взаємодії у ході педагогічного спілкування неможливе досягнення цілей навчання та виховання;
- педагогічна цілеспрямованість, яка означає, що взаємодія вчителя з учнями завжди переслідує цілі різноманітних та ефективних педагогічних впливів на учнів;
- організованість, що проявляється у продуманості і плануванні вчителем наперед з визначенням його цілей та відбором засобів і способів;



- позиція учителя по відношенню до учнів, полягає в тому, що вчитель і учень, з одного боку, – партнери з різним запасом досвіду, а тому нерівноправні (асиметричні) учасники спілкування, а з іншого, передбачається особистісна рівноправність партнерів, чого і повинен прагнути педагог;
- взаємодія вчителя з учнями спирається на використання певних технологій, які є змістом професійної підготовки й удосконалення вчителя;
- виконує специфічні функції обміну інформацією, насамперед, про особистості учасників спільної діяльності, обмін ролями, співпереживання, самоствердження.

Аналіз сучасних досліджень дозволив встановити посилення інтерактивності вчителя з учнями в умовах так званого діалогічного спілкування і взаємодії за рахунок усунення комунікативних бар'єрів, зростання взаєморозуміння між ними (В.В. Андрієвська [7; 8], С.П. Архіпова [9], Г.О. Балл [8], Е.С. Белова [15], О.О. Бодальов [18], А.М. Грись [49], О.В.Киричук [83], Н.С. Орлова [159], Н.М. Тарасевич [205], М.В. Тоба [208] та ін.). Його ознаками є позитивне взаємospриймання учнів і вчителя, доброзичливі взаємини, взаєморозуміння, потреба і можливість виявити свою неповторність кожним з учасників.

Необхідною умовою діалогічного спілкування є апробована в так званій „педагогіці співробітництва” (Ш.О.Амонашвілі [2]) орієнтація вчителя на учня як на рівного собі учасника спілкування. Обмін цінностями в процесі педагогічної взаємодії здебільшого асиметричний, нерівнозначний, обмежений певними нормами, якими визначається її напрям: один виступає як донор, а інший – реципієнт. Вчитель віддає, учень – приймає. Проте у діалогічній взаємодії цей процес поєднує ознаки асиметричності та симетричності, коли партнери стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб'єкти.

Виникає питання, як можна обґрунтувати таку позицію вчителя? Адже

частіше увага акцентується на тому, що відрізняє вчителя і учня: вчитель – старший, умілий, авторитетний тощо, а учень – недосвідчений, слухняний, залежний. Водночас, те, що об'єднує вчителя і учня, залишається прихованим, а саме те, що і вчитель, і учень – особистості з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей. І вчитель, і учні наділені потребами у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самостверженні, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим. Наявність цих потреб, а також здатність людини задовольняти їх способами, прийнятними для суспільства, є обов'язковими й провідними ознаками вихованості. Тому у спілкуванні із учнем вчитель повинен сприяти розвитку цих якостей, а не ігнорувати їх як це характерно для нерівноправних стосунків.

Результатом процесу діалогічної педагогічної взаємодії повинна стати духовна спільність вихователя і вихованця. Соціально-психологічна ситуація може вимагати від партнерів по спілкуванню різних типів педагогічної взаємодії, які визначають ставлення один до одного як до суб'єкта або як до об'єкта, як до мети або як до засобу. Інструментальне ставлення до партнера як до засобу досягнення своїх власних цілей так само, як і ставлення до себе як до засобу задоволення потреб партнера, робить зв'язок між партнерами функціональним, рольовим, тимчасовим. Лише визнання термінальної (тобто кінцевої, а не проміжної) цінності себе та іншого в соціально-психологічній ситуації надає педагогічній взаємодії ту позарольову і позачасову характеристику, що має стати нормою [83, 33].

Поняття діалогічної взаємодії акцентує увагу на знятті бар'єрів у педагогічному спілкуванні, інтерактивна взаємодія використовує діалогічну взаємодію як засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

Педагогічні спілкування і взаємодія, реалізується в індивідуальному варіанті, зумовленому особистістю вчителя. Такі індивідуальні варіанти мають спільні ознаки, що дозволяють вирізняти стилі педагогічного

спілкування: спілкування в процесі спільної творчої діяльності; спілкування на основі дружніх відносин; спілкування – дистанція; спілкування – залякування; спілкування – загравання (В. О. Кан-Калік) [80]. Інтерактивна взаємодія у педагогічному процесі співвідноситься з індивідуальним стилем учителя як зміст і форма.

Досягнення вчителем мети інтерактивної взаємодії з учнями – об'єднання учнів навколо виконання спільної діяльності та отримання її загального результату – може здійснюватись різними способами, залежно від індивідуально-психологічних особливостей учителя. У цьому сенсі є підстави говорити про стиль інтерактивної взаємодії учителя з учнями. Методи сучасних освітніх технологій не уніфікують процес інтерактивної взаємодії вчителя з учнями, а – навпаки – урізноманітнюють його репертуар, породжуючи якісно своєрідні форми інтерактивної взаємодії.

У психологічних дослідженнях зустрічається поняття навчального спілкування, що, на наш погляд, є різновидом педагогічного, а саме такого, що відбувається у процесі навчання. Навчальне спілкування знаходить своє тлумачення через поняття взаємодії, що відбувається за схемою «суб'єкт – предмет – суб'єкт» і має властиві тільки їй способи передачі, відображення, розуміння і доведення інформації, лінії зв'язку (прямі й зворотні). Навчальне спілкування – засіб об'єднання заради спільних дій, розуміння одним одного, утворення громадської думки, формування світогляду (Т.Д. Щербан [234]).

Спілкування і діяльність у процесі навчання тісно пов'язані. Специфічна особливість навчального спілкування полягає у тому, що воно відбувається як інформаційний процес, що пронизує діяльність учня, в єдності інформаційного обміну, погодження, координації й самоорганізації дій; регулятивної функції, взаємопізнання, взаємотворчості. Акцент на обміні інформацією у процесі навчального спілкування відрізняє його від інтерактивної взаємодії, де провідну роль відіграє обмін діями. З іншого боку, інтерактивну взаємодію можна розглядати як складову навчального спілкування, як його надзадачу, оскільки спільна діяльність вчителя з учнями

та між самими учнями не є самоціллю, а спрямована на формування особистості учня, його світогляду.

Педагогічне спілкування невіддільне від взаємодії, включає останню у свою структуру і тісно пов'язане із навчальною діяльністю. Навчальна діяльність учнів спрямовується на певний об'єкт (тип задачі, закон, правило тощо) і передбачає спільність дій вчителя і учнів, що виникає тільки у процесі їх взаємодії. Інтерактивна взаємодія між учнем і педагогом, між самими учнями відбувається як низка контактів, внаслідок яких здійснюється обмін діями, спрямованими на спільне опанування об'єктом учіння.

Педагогічна взаємодія є особливим типом соціальних взаємодій, на повне розкриття властивостей якої спрямовуються інтерактивні педагогічні технології. Сучасне розуміння педагогічної взаємодії, характеристики якої досліджуються у багатьох працях, виступає спробою розробки ідеальної моделі, що забезпечує ефективне особистісне зростання і учнів, і педагога – кожного у своїх формах, змісті, напрямках. На жаль, у педагогічній практиці іноді виникає взаємодія, далека від ефективної, а іноді навіть і руйнівна для особистості.

Провідною ознакою педагогічної взаємодії виступає цілеспрямованість її внутрішніх складових – впливів. У цьому сенсі педагогічна взаємодія слугує контекстом послідовної реалізації цілей виховання, навчання, стимулювання активності та індивідуального розвитку учнів, забезпечує одночасний моніторинг цих процесів з погляду їх наближення до вирішення проблем навчально-виховного процесу [83].

У працях психологів зазначається, що не тільки педагог впливає на дитину, але й – навпаки, що означає наявність зустрічного процесу, зворотній зв'язок, узгодженість суб'єктів взаємодії. Напрямки, у яких учні впливають на педагогів, – це зміни особистості й поведінки педагога в результаті врахування ним вікових та індивідуальних особливостей дітей; внаслідок набуття педагогічного досвіду, оволодіння майстерністю, поглибленого самопізнання й самовдосконалення; це перебудова форм,

методів впливу на вихованців на основі аналізу ефективності роботи, корекції діяльності.

До відмітних рис взаємодії педагогів і дітей відносять:

1. суб'єктами взаємодії виступають вчитель і учень;
2. у процесі педагогічної взаємодії між педагогом і учнями виникає суперечність, що полягає у розходженні цілей і задач, які ставить учитель, і тих планів, які має сам учень;
3. у процесі педагогічної взаємодії можливі різні стилі керівництва діяльністю дітей;
4. вирізняються якості особистості дитини, які вчитель схвалює, заохочує, а зміст цих якостей буває різним залежно від типу педагогічної взаємодії (особистісного, ліберального, виконавського);
5. характер педагогічної взаємодії пов'язаний із оцінкою значущості взаємодіючих сторін – вчителя та учнів; у традиційній системі навчання провідна роль надається діяльності вчителя; у інтерактивних технологіях навчання важливості набуває як діяльність педагога, так і діяльність учнів.

На основі вище перелічених ознак вирізняються типові моделі педагогічної взаємодії (навчально-дисциплінарну, особистісно-орієнтовану та ліберальну), які по-різному впливають на активність учня [172, 11-12].

Експериментальна робота психологів, проведена під керівництвом М.Г.Маралова підтверджує, що педагогічний процес в умовах примушення, навчально-дисциплінарної моделі взаємодії знижує рівень ініціативної активності, викликає в учнів агресивність, імпульсивність, відмову від діяльності [172, 24]. Інтерактивна взаємодія у педагогічному процесі дозволяє формувати особистість дитини – такі її якості, як демократизм, вміння спілкуватись з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [169, 9].

В.Я.Ляудіс [123] запроваджує поняття провідного типу навчальної взаємодії. Його основним критерієм є забезпечення творчої продуктивної

діяльності учня з початкового етапу засвоєння навчального матеріалу і на протязі всього навчання. Ознаками провідного типу навчальної взаємодії виступають:

- розв'язання продуктивних задач з початку засвоєння предметного змісту на основі співпраці учителя та учнів між собою;
- розвиток механізмів саморегуляції поведінки та особистості учня, забезпечений динамікою взаємодії та співпраці у ході вирішення продуктивних задач;
- формування в учнів механізмів смислоутворення та цілепокладання у ході спільного розв'язання продуктивних задач.

Традиційна організація навчання на основі наслідування зразкам вчителя має низку негативних для розвитку учнів наслідків:

- знижується рівень їх активності, творчості;
- збіднюються соціальні зв'язки;
- звужується спектр мотивів навчальної діяльності, оскільки вона має суто пізнавальну спрямованість, позбавлену особистісного сенсу;
- ігноруються соціальні характеристики навчальної діяльності.

Ефективність взаємодії вчителя з учнями, на думку Л. В. Кондрашової [97, 79], залежить від низки умов: а) відповідність педагогічної задачі інтересам і можливостям учнів; б) врахування актуального рівня спілкування з класом, принципів управління спілкуванням; в) врахування індивідуальних особливостей учнів; г) врахування вчителем індивідуальних особливостей своєї особистості, методів спілкування та впливу.

Внутрішніми умовами педагогічної взаємодії виступають сформованість особистісної спрямованості, життєвої позиції, психологічного стану особистості. Зовнішніми – позитивний психологічний клімат у класному колективі та у колективі педагогів.

Цікавий підхід до педагогічної взаємодії розробляється у працях В.А.Семиченко [190, 315]. Педагогічна система розглядається як динамічна

суб'єкт-об'єктна система, в якій ролі суб'єкта і об'єкта виконує і педагог, і учні. Залежно від співвідношення їх суб'єктності вирізняються три випадки: учень – об'єкт, вчитель – суб'єкт; вчитель – об'єкт, учень – суб'єкт, який бере ініціативу у свої руки; збалансований розподіл суб'єкт-об'єктних позицій між вчителем і учнем.

Провідним засобом педагогічної взаємодії виступає діалог. Формально діалог будується як послідовний обмін репліками (або діями, жестами, іноді й мовчанкою) двох і більше людей, а змістовно — як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів.

Водночас, навчальне спілкування між вчителем і учнем не носить симетричного характеру з погляду специфічних функцій виконуваних педагогом, що полягають в організації взаємодії; у визначенні цілей, змісту і форм спілкування. Фактично мова йде про управлінську роль вчителя у міжособистісній взаємодії, що має місце у навчальному процесі. Специфічна особливість навчального спілкування полягає у тому, що воно відбувається як інформаційний процес, що пронизує діяльність учня, в єдності інформаційного обміну, погодження, координації й самоорганізації дій; регулятивної функції, взаємопізнання, взаємотворчості.

Діалогічна взаємодія опосередкована предметом діалогу. За цією ознакою діалогічні взаємини дещо умовно поділяють на міжособистісні (міжгрупові) та функціонально-рольові (О.В. Киричук [83], В.Г.Маралов [172]). Для перших предметом діалогу є самі діалогічні відносини (їхнє виявлення, розуміння, інтенсифікація і т.п.), для других — предметна діяльність.

Рольові позиції педагога й учня визначають функціональний аспект взаємин, що становить об'єктивну сторону педагогічного процесу. Особистісні й рольові установки педагога актуалізуються в єдиних поведінкових актах, але перевага однієї з них зумовлює характер впливу на особистість. Функціонально-рольова сторона взаємин впливає переважно на

перетворення когнітивної сфери учнів, особистісна сторона впливає, передовсім, на мотиваційно-сміслову сферу [172, 37].

Виховний процес передбачає міжособистісну (модальну) взаємодію, що, ґрунтуючись на духовній спільності, особистому контакті, внутрішній солідарності, спрямовується на задоволення (основної потреби людини в іншій людині). Предметом цієї модальної взаємодії є самі міжособистісні стосунки. Вони виступають як механізм, за допомогою якого особистість формується як суспільний суб'єкт.

Модальна діалогічна взаємодія — це діалектичний процес, сторонами якого є ідентифікація і відособлення. В ньому знаходять вияв моменти співдружності і суперництва, схвалення і заперечення, згоди, і суперечки. Найбільш ефективно така діалогічна взаємодія реалізується за умови додержання правил у разі суперечки або змагання, дотримання рівноправності партнерів у розкритті своїх творчих можливостей, взаємної поваги, визнання цінності кожного учасника діалогу, наявності внутрішньої духовної спільності [83].

Педагогічна взаємодія – зустрічний процес, який відбувається за участі принаймні двох учасників, кожен з яких повинен володіти певними якостями. **У зв'язку з цим виникає питання про те, чи готовий учень середньої школи до інтерактивного спілкування з педагогом.** Для відповіді на це питання важливо, насамперед, з'ясувати наявність у підлітків відповідної потреби.

Особливості спілкування і взаємодії підлітків досліджені у працях Л.С. Виготського [35], І.С. Кона [98], К.Н. Поліванової [167], Х.Ремшмідта [178], М.М. Рибаківної [180], Д.І. Фельдштейна [176] та ін.

Провідною діяльністю, в якій формуються центральні новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з дорослими, так і з ровесниками. Проте в



реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості.

Підліток усвідомлює своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка – прагнення до спільної діяльності з оточуючими й бажання бути ними визнаним, прийнятим. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших – користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння з оточуючими.

Розглянуті вище вікові особливості психіки та особистості підлітка, дають підставу зробити висновок про те, що в них наявна орієнтація на розкриття внутрішнього світу свого та іншої людини, а тому вони прагнуть до партнерських, особистісних взаємин із старшими. Це становить мотиваційну основу для інтерактивної взаємодії підлітка з учителем.

Використання інтерактивної взаємодії під час навчання передбачає створення інтерактивного середовища у класі, де у систему спілкування і взаємодії залучаються всі учні під керівництвом учителя. Включення навчального матеріалу в якості предмету спілкування і взаємодії надає останнім навчально-пізнавальний зміст, засвоєння якого відбувається більш ефективно, а відтак посилюється розвивальний вплив навчальних

занять.

У дослідженнях педагогічної взаємодії сформувалось два підходи до трактування її інтерактивності. У першому з них стверджується, що педагогічна взаємодія є завжди інтерактивною (Ш.О.Амонашвілі [2], В.О.Киричук [83], В.Г.Маралов [172]). Прихильники другого підходу зауважують спеціальний характер інтерактивної взаємодії у контексті педагогічної (Н.П.Волкова [39], В.Я.Ляудіс [123], В.А.Семиченко [190]).

**Так, колектив дослідників під керівництвом В.Г. Маралова визначає педагогічну взаємодію як «взаємний вплив педагогів та дітей один на одного, у результаті чого здійснюється процес їх особистісного зростання і зміни» [172, 10].** При цьому спілкування набуває підпорядкованої ролі, що виявляється у розумінні структури педагогічної взаємодії, утвореної зі спілкування, взаємовідносин, навчання і виховання.

Основу педагогічної взаємодії вчителя і учнів складає двосторонній і взаємоспрямований процес: педагогічний вплив і позитивна реакція учня у відповідь. Саме обмін мотивами, почуттями, ставленнями, цінностями, знаннями між вчителем і учнями забезпечує двосторонній рух у педагогічному спілкуванні, духовний зв'язок педагога з учнями, без якого ефективність засвоєння-передачі досвіду між поколіннями значно послаблюється. Формування в учня довіри до педагога, впевненості у власних силах та у підтримці з боку вчителя відбувається у процесі становлення товариських, партнерських взаємин учителя й учнів [97, 65].

В.Я.Ляудіс [123] наполягає на необхідності виділення різновидів педагогічної взаємодії, зокрема, навчальної взаємодії у різних своїх типах. Провідним типом повинна бути така взаємодія, що забезпечує творчу продуктивну діяльність учня з початкового етапу засвоєння навчального матеріалу і на протязі всього навчання.

Види педагогічної взаємодії розмежовують переважно з погляду їх ефективності для досягнення освітніх цілей. Так, вирізняють навчально-

дисциплінарну, особистісно-орієнтовану та ліберальну моделі педагогічної взаємодії, які по-різному впливають на активність учня [172, 11-12].

В.А. Семиченко розглядає педагогічну систему як динамічне суб'єкт-об'єктне утворення, в якому ролі суб'єкта і об'єкта виконує і педагог, і учні. Залежно від співвідношення їх суб'єктності вирізняються три випадки: учень – об'єкт, вчитель – суб'єкт; вчитель – об'єкт, учень – суб'єкт, який бере ініціативу у свої руки; збалансований розподіл суб'єкт-об'єктних позицій між вчителем і учнем [190, 315]. Для інтерактивної педагогічної взаємодії характерні ті педагогічні ситуації, в яких забезпечується взаємообмін суб'єкт-об'єктними позиціями вчителя й учнів.

У своїй роботі ми притримуємось другого підходу і вважаємо, що педагогічна взаємодія набуває інтерактивного характеру залежно від поставлених педагогічних цілей. Психологічною помилкою – і вельми поширеною – є називати будь-яку взаємодію в класі інтерактивною на тій лише підставі, що педагог і учні перебувають одночасно в одному приміщенні, відповідно спілкуються та контактують. При цьому кожен учасник педагогічного процесу діє відокремлено від інших за власною програмою, а поява незапланованої взаємодії, обміну думками між учнями розцінюється як порушення дисципліни. Безумовно, це дуже поверхнева точка зору і цілком природно, що така класна робота недостатньо реалізує можливості повноцінного навчального спілкування і взаємодії. А це у свою чергу призводить педагогів до скептичного висновку про те, що використання форм інтерактивної взаємодії не приносить очікуваного позитивного ефекту.

Бесіди з вчителями, проведені у дослідженні А.К. Маркової, Т.О.Матіс А.Б. Орлова [130, 78] у школах і на заняттях в інститутах удосконалення, показали, що прихильників використання інтерактивної взаємодії серед них порівняно мало. Своє небажання вчителі звичайно пояснюють, по-перше, насиченістю навчальних програм, які не дозволяють відволікатися на «сторонні речі»; по-друге, організаційними труднощами проведення подібної

роботи (потрібно пересаджувати учнів, зсовувати і розсовувати парти і т. п.); по-третє, негативним впливом (як їм задається) на дисципліну в класі (шум, вільне пересування, безладдя і т. п.). Наприклад, висловлюючись про колективні форми роботи вчителі зауважують: «колективні форми, але навіщо вони? Марна трата часу і сил. Пробувала я їх проводити. Але у мене не виходить. Можливо, щось не так роблю, хоча стараюся в усьому слідувати рекомендаціям... Не моє це, напевно... Але головне – і дітям це не подобається.... Вони не хочуть так працювати».

Найбільш поширеним у педагогічній практиці способом використання інтерактивної взаємодії є спільна учбова діяльність школярів при роботі з відстаючими. Багато вчителів активно використовують на уроках взаємоконтроль і взаємооцінювання робіт і відповідей учнів. Ці форми взаємодії на уроках дуже симпатичні вчителям, оскільки (на їх думку) дозволяють оцінити не тільки того, кого перевіряють, але й перевіряника. За тим, як дитина проконтролювала роботу товариша, скільки і яких помилок у ній знайшла, на що звернула увагу при оцінюванні, видно й її рівень знань. Крім того, такі завдання дуже цікаві дітям, пожвавлять урок, сприяють розвитку уваги школярів, оскільки учень, що знайшов помилки у товариша, більше бачить недоліків і у себе (Г.А.Цукерман [225]).

Втім, більш інтенсивне використання взаємодії учасників навчально-виховного процесу можна здійснити вже в рамках існуючих програм, методичних настанов, шкільного режиму. Водночас, програмовий матеріал вимагає адаптації з метою створення завдань інтерактивного характеру. В умовах інтерактивної взаємодії зміщуються акценти в діяльності вчителя. Він виступає одночасно в ролях і організатора, і учасника взаємодії своєї із учнями та учнів між собою. При цьому головним змістом діяльності вчителя є планування і моделювання розв'язання навчальних завдань у активній взаємодії – при підтримці, взаємодопомозі, взаємоузгодженні учнями один одного та учнів з учителем. Зміст завдання передбачає поділ його на окремі взаємопов'язані ділянки, призначені для індивідуальної роботи при

необхідності її координації з партнерами. Взаємозв'язок ділянок роботи вимагає від виконавців обговорення, взаємодопомоги, взаємоперевірки, взаємооцінки, взаєморозуміння. Спілкування та взаємодія між учнями становить умову розв'язання навчального завдання, отримання кожним навчальних досягнень. Задача вчителя — забезпечити якомога активніший обмін цінностями, мотивами, думками між учнями. Недостатньо продумане планування призводить до гальмування взаємодії між учнями. Вчитель вимушений відповідати на питання, давати інструкції, втручатись у конфлікти. Той результат, якого група повинна досягати самостійно, виступатиме як наслідок втручання педагога.

Таким чином, послаблення інтерактивної взаємодії вчителя з учнями у шкільній практиці зумовлене складнощами її організації, слабкою методичною розробленістю конкретних видів занять, побудованих на основі інтерактивних методів. Завдання в шкільних підручниках, методичні рекомендації орієнтовані в переважній більшості на індивідуальне навчання окремого школяра. Все це свідчить зрештою про зниження уваги педагогів до створення інтерактивного середовища у класі. Процес переходу вчителя на особистісно орієнтовані інтерактивні форми навчання й виховання уповільнюється і внаслідок відсутності спеціальної програми підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах.

Підвищення інтерактивності педагогічної взаємодії М.В.Кларін пов'язує зі здатністю вчителя ставити учнів у позицію дослідника, розширювати звичні межі навчального пізнання, включати у нього насичене повноцінне спілкування. Тим самим передбачається і здатність учителя самому займати таку позицію, розвивати в собі цю здібність, що є умовою його інтерактивності [85, 217-218].

Інтерактивність може відігравати різну за своєю значущістю роль у педагогічній взаємодії. В одному випадку вона становить можливу, але не обов'язкову ознаку. В іншому – інтерактивність виступає необхідною умовою педагогічного процесу.

На думку М.В.Кларіна [85, 218-220], у педагогічній практиці сформувались технологічна й пошукова моделі (в авторській редакції – метафори) навчання. Порівняння ознак цих моделей важливе для нас з огляду на те, що кожна з них різною мірою орієнтовані на рівень інтерактивності педагогічного процесу. Технологічна метафора навчання більшою чи меншою мірою сприяє інтерактивності педагогічної взаємодії. Натомість, у пошуковій метафорі навчання інтерактивність педагогічної взаємодії є необхідною умовою її реалізації. Засвоєння метафор навчання педагогами пов'язані з різними ціннісними системами, відображають різні типи науково-педагогічної свідомості. Технологічна метафора відображає сциєнтисько-технократичну свідомість, забезпечує проєкцію соціально-інженерної ідеології на сферу дидактики, розглядає навчання як цілковито конструйований процес із жорстко планованими, фіксованими результатами, орієнтує педагогів та учнів на дотримання пред'явлених еталонів, на засвоєння заданих зразків. Вони відповідають двом різним орієнтаціям у культурі – технократичній (технологічній) та гуманістичній.

Різне місце інтерактивності у педагогічній взаємодії залежно від прийнятої моделі навчання розкривається у Таблицях 1.2 - 1.4.

Таблиця 1.2

Характеристика моделей навчання залежно від ролі в них інтерактивності педагогічної взаємодії

<i>Технологічні моделі навчання (навчання як засвоєння)</i>	<i>Пошукові моделі навчання (навчання як організація самостійного пошуку учнів)</i>
Ефективність навчання	Рішення проблем
Конкретизація навчальних цілей	Навчальне дослідження
Критерії засвоєння (еталонні результати)	Висування та перевірка гіпотез
Коригуючий зворотний зв'язок	Експеримент
Формуюча й підсумкова оцінки	Творче, рефлексивне, критичне мислення
Надання інформації та еталонів засвоєння	Прийняття рішень, аргументація;

Навчальні процедури	Моделювання
Тестування	Розвиток сприйнятливості
Критеріальний контроль	Рольове розігрування
Повне засвоєння знань та вмінь	Пошук особистісних смислів
<b>Інтерактивність як можлива характеристика навчання</b>	<b>Інтерактивність як необхідна умова навчання</b>

Таблиця 1.3

Основні характеристики навчання, залежно від місця у ньому інтерактивності педагогічної взаємодії

<i>Інтерактивність – можлива ознака</i>	<i>Інтерактивність – умова</i>
<i>Характер навчання</i>	
Засвоєння заздалегідь заданих, фіксованих зразків досвіду	Засвоєння нового, не до кінця окресленого досвіду
<i>Роль учителя</i>	
Позиція помічника-консультанта, оператора дидактичних засобів, координатора	Позиція помічника-натхненника, «диригента», «тренера»
<i>Роль учня</i>	
Позиція того, кого навчають (ініціатива належить вчителю)	Позиція «самостійного учня» (ініціатива передається учням)
<i>Характер мотивації учнів</i>	
Переважно зовнішня	Переважно внутрішня
<i>Предмет організуючих зусиль педагога</i>	
Навчальні дії учнів	Навчальна діяльність учнів

Таблиця 1.4

Загальнокультурні ціннісні орієнтації педагогів, що визначають роль інтерактивності педагогічної взаємодії

<i>Інтерактивність – можлива ознака</i>	<i>Інтерактивність – умова</i>
Навчальний процес – механізм	Навчальний процес – організм
Особистісна нейтральність навчання щодо вчителя і учнів	Особистісна включеність вчителя і учнів
Функціонування	Розвиток

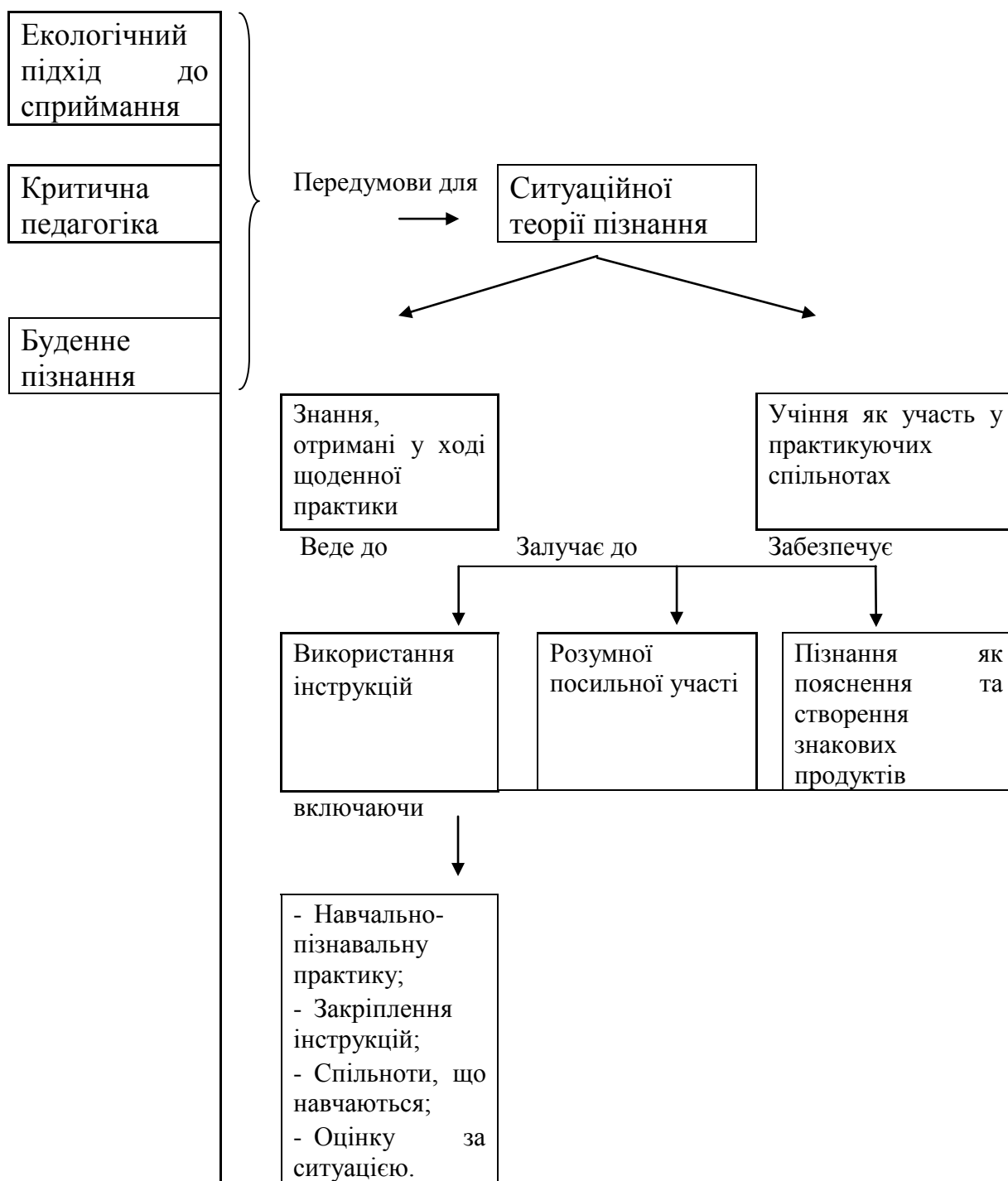
Пошукова модель побудови навчального процесу передбачає

інтерактивну взаємодію вчителя з учнями, оскільки забезпечує достатній рівень ініціативності, творчості та самостійності учня, його партнерську позицію у навчанні, підвищує навчально-пізнавальну мотивацію.

У працях дослідників США також досліджуються характеристики таких моделей навчання, де інтерактивність виступає його необхідною умовою. Обґрунтовується характеристика ідея якомога ширшого використання у процесі навчання соціальних механізмів передачі досвіду від покоління до покоління, що тлумачиться як процес самовідтворення суспільства. Проводиться порівняння освіти із тим процесом, що відбувається при практичному освоєнні, наприклад, професії кравця у ході інтерактивної взаємодії учня із більш досвідченими майстрами, які і показують, і пояснюють, і допомагають одночасно. Подібні механізми спрацьовують і в умовах інтернатури, де теоретичні знання новачків відшліфовуються при виконанні практичної роботи під керівництвом спільноти досвідчених професіоналів. Психологічною основою ефективності такого практичного навчання є включення учня в активні соціальні зв'язки, у практикуючі спільноти, де створюється інтерактивне середовище. Передбачається, що активізація соціальних зв'язків в умовах теоретичного навчання також повинна мати позитивний ефект.

Теоретичними підходами для організації навчання у ході безпосередньої взаємодії між учасниками спільнот, що навчаються, слугують екологічний підхід до сприймання як вихідного пізнавального процесу особистості (Gibson, Clancey); критична педагогіка, що націлює враховувати національно-культурні особливості статусу учня (Damarin); дослідження переваг так званого буденного пізнання (Rogoff, Gladwin) [228, 160]. Згідно із згаданими теоретичними підходами пізнання виступає як процес включення особистості у складне мереживо соціальних ситуацій, що забезпечує найкращу адаптацію особистості до їх умов. Концепція навчання, побудованого згідно із ситуаційною теорією пізнання, зображена на рис. 1.6.





*Рис. !.1.1. Концепція навчання, побудованого на включенні у спільноти, що співпрацюють*

Участь у спільнотах, які співпрацюють під керівництвом досвідченого майстра, значно посилює цілеспрямованість та мотивованість учня, розвиває його цілісне уявлення про виконувану діяльність. Важливу роль відіграє не тільки взаємодія із майстром, але і між ровесниками. Спілкування із ровесниками призводить до того, що потрібна інформація поширюється швидко та ефективно [228, 166].

У дослідженні Р.Е.Маєра [232, 207-233], присвяченому аналізу різних

типів навчання, вирізняється такий тип як навчання через створення навчально-пізнавальної практики у класі (Teaching by Creating Cognitive Apprenticeship in Classrooms). До цього типу навчання належать такі його різновиди: взаємонавчання (reciprocal teaching), кооперативне учіння (cooperative learning), спільне моделювання (participatory modeling).

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями має місце, коли вчитель об'єднує учнів заради виконання спільної діяльності навчально-виховного змісту. В індивідуальній та фронтальній формах педагогічної роботи може ставитись задача організації спільної діяльності вчителя з окремими учнями, але між самими учнями взаємодія навчального-виховного змісту не передбачається, тому, як ми вважаємо, тут має місце взаємодія з відмінними від інтерактивної характеристиками. Таким чином, впливи педагога в інтерактивній взаємодії відзначаються двоспрямованістю: по-перше, на кожного окремого учня, по-друге, на взаємодію між учнями (рис. 1.5).

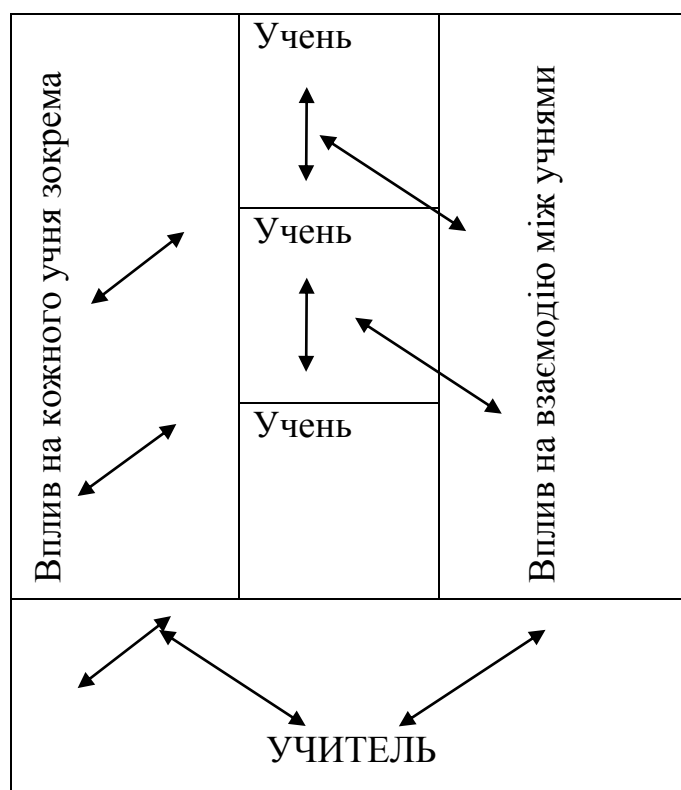


Рис. 1.5. Напрями педагогічних впливів в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями

У процесі інтерактивної взаємодії вчителя з учнями вирізняється два основних етапи: створення умов для початку спільної діяльності та забезпечення її успішного виконання. При цьому вчитель є водночас і учасником, і організатором спільної діяльності з учнями.

Структура інтерактивної взаємодії вчителя з учнями включає наступні складові:

1. Налагодження довірливих стосунків з усіма учнями на основі індивідуально-особистісного підходу до них;
2. Згуртування учнів між собою шляхом:
  - актуалізації установки на партнерство;
  - постановки спільних цілей;
  - визначення ділянок роботи кожного з учнів та актуалізації потреби в їх координації та узгодженні;
  - забезпечення адекватної атрибуції відповідальності за спільні дії та результат.
3. Подолання бар'єрів міжособистісної взаємодії за допомогою:
  - демонстрації зразків продуктивного вирішення проблем, пов'язаних із відсутністю взаєморозуміння, ворожістю, антипатією, зниженою успішністю індивідуальних дій;
  - включення у взаємодію між учнями у випадку загрози для її перебігу (конфлікт, суперечка);
4. Структурування навчального матеріалу у формі, найбільш придатній для спільного опрацювання учнями.

Інтерактивна взаємодія слугує психологічною основою для більшості освітніх інноваційних технологій, які апелюють до особистості учня, до максимального виявлення його можливостей і здібностей, які спрямовані на активізацію участі дитини в освітньому процесі, на її саморозвиток. Водночас методи сучасних освітніх технологій не уніфікують процес інтерактивної взаємодії вчителя з учнями, а – навпаки – урізноманітнюють його репертуар, породжуючи якісно своєрідні форми інтерактивної взаємодії.

## **ФОРМИ інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі**

**Дослідження психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями передбачає з'ясування питання, у яких формах відбувається ця взаємодія у навчально-виховному процесі. Здійснення психологічного аналізу форм інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі було завданням наступної частини нашої роботи.**

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями характеризується значною варіативністю, оскільки виникає у навчально-виховних ситуаціях, що передбачають різне співвідношення емоційно-особистісних та предметних складових спільної діяльності вчителя з учнями. Різноманітні форми інтерактивної взаємодії вчителя з учнями мають місце в умовах навчальних та виховних дискусій, евристичних бесід, «круглого столу» і «мозкового штурму», під час навчальної співпраці у малих групах, рольових і ділових ігор. Нам вбачається важливим проаналізувати особливості інтерактивної взаємодії у різних методах взаємодіючого навчання, оскільки саме їх будуть використовувати майбутні вчителі у своїй професійній діяльності.

Аналіз робіт, присвячених психологічним особливостям форм інтерактивної взаємодії, що використовуються у навчально-виховному процесі, дозволив нам запропонувати їх класифікацію, яку доцільно враховувати при визначенні основних напрямів підготовки вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями.

Провідною психологічною ознакою інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі є тісне поєднання й цілеспрямований характер спілкування та діяльності його учасників – вчителя й учнів. Таке поєднання призводить до створення у класі інтерактивного середовища, в якому відбувається інтенсивний обмін, з одного боку, розумовими діями та їх продуктами, а, з іншого – предметними діями та їх результатами. Спілкування переважно включає обмін думками, смислове перетворення

навчального матеріалу шляхом розумових експериментів, ідеального моделювання. Виробляється спільний духовний продукт: нове знання, розумові навички й уміння, вибір певного рішення. Натомість у ході діяльності відбувається предметне перетворення вихідного матеріалу: створюється матеріальний продукт (прилад, макет, текст, аплікація, малюнок тощо). У цьому випадку спільний результат взаємодії має предметне вираження.

Пропоноване розмежування не має абсолютного характеру, адже у всіх формах інтерактивної взаємодії працює схема «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт». Але в одній частині форм інтерактивної взаємодії на перший план виходить зв'язок «суб'єкт – суб'єкт» і переважає обмін думками, смислами тощо, а в інших – більшої ваги набуває опосередкованість взаємин предметом спільних дій і переважає обмін діями, об'єднання яких призводить до спільного предметного результату. Отже, з врахуванням відносності будь-якого розмежування, форми інтерактивної взаємодії доцільно поділяти на дві групи: по-перше, з перевагою навчального спілкування, по-друге, – з перевагою навчальної співпраці.

До першої групи належать форми, де провідну роль відіграє діалог учасників. Ці форми характерні для таких методів навчання, як дискусія, диспут, полеміка, «круглий стіл», рольові ігри, ігри-інсценізації, імітаційні ігри.

До другої групи слід віднести форми, в яких діалог виступає у підпорядкованій ролі, доповнює спільну навчальну діяльність з перетворення єдиного предметного матеріалу. Ці форми інтерактивної взаємодії виникають в умовах навчальної співпраці у мікрогрупах, дидактичних ігор з наявністю спільного предметного матеріалу.

Деякі форми інтерактивної взаємодії займають середнє місце між зазначеними групами і однаковою мірою поєднують навчальне спілкування і співпрацю. Це, зокрема, метод проектів, де включається етап обговорення з перевагою діалогу і наявний спільний предметний результат – проект.

Подібні ознаки інтерактивної взаємодії виникають під час організації мозкової атаки, деяких ігрових методів (театралізована гра, гра-драматизація).

Навчальна співпраця учнів у мікрогрупах (3-5 осіб) включає роботу над певною темою у команді, кооперативне навчання; групову дослідницьку роботу; виконання спільних навчальних завдань (проектів).

Аналіз існуючих досліджень спільної навчальної діяльності у мікрогрупах дозволяє охарактеризувати відповідну їй форму інтерактивної взаємодії педагога з учнями та між самими учнями. Найбільш поширені такі поняття: групова навчальна (пізнавальна) діяльність, колективна, кооперативна навчальна діяльність тощо.

Групова робота – це безпосередня взаємодія, що виявляється в спільній погодженій діяльності (Х.І. Лійметс [118]). Спільна навчальна діяльність визначається як обмін способами предметних перетворень (Т.О. Матіс [133]). Колективну пізнавальну діяльність характеризують такі моменти, як наявність загальної мети, раціональний поділ праці та функцій тощо (М.Д.Віноградова, І.Б. Первін [31]).

Принципами організації інтерактивної взаємодії у ході спільної навчальної діяльності є такі положення:

- забезпечення особистісних внесків, де кожен бачить свою участь та розуміє її значущість;
- актуалізація зіткнень та координації різноманітних позицій членів групи, які неминуче призводять до їх співставлення та дискусії, внаслідок чого учні точніше розуміють зміст та характер задач, критичніше оцінюють запропоновані шляхи вирішення;
- використання засобів для закріплення за кожним учасником певної моделі поведінки, які у цілому взаємодоповнюють одна одну і забезпечують цілісність. Розподіл моделей поведінки між учнями спрямований на актуалізацію обміну діями і на засвоєння повної

структури групової роботи кожним з учасників (А.-Н. Перре-Клермон [162], В.В. Рубцов [183]).

Принцип особистісних внесків полягає у тому, що у спільній діяльності дефіцит певних індивідуальних якостей в одних учасників компенсується за рахунок достатнього розвитку цих якостей в інших учасників (О.Д. Божович та М.Є. Пітанова [19]).

Інтерактивна навчальна взаємодія включається у розвивально-рольову форму співпраці учнів (С. Є.Злочевський [71]). Ця форма спрямована на суттєве розширення спектру видів діяльності учнів, динамічний їх розвиток та поєднання; здійснення навчальної діяльності школярів у їх міжособистісному спілкуванні; на трансформацію навчальних цілей у мотиви учіння. Учням передаються деякі традиційні функції педагога – ролі (контрольні, оцінюючі, інформаційні, організаційні тощо). Найбільш важливим результатом розвивально-рольової форми організації навчального процесу є соціальний розвиток учня, зростання його активності у процесі навчання, посилення позитивної мотивації учіння.

Форми інтерактивної взаємодії вчителя з учнями та між учнями під час їх навчальної співпраці набули поширення і за кордоном, зокрема у таких різновидах (М. Niesiołbiedzka, J. Soja-Sularz [247]):

- Учіння у команді (Student Team Learning) – університет Дж. Хопкінса, США.
- Кооперативне учіння (Cooperative Learning) – Е.Аронсон, С. Каган, Р.Е.Славін, США.
- «Вчимося разом» (Learning Together) – Міннесотський університет, США.
- Навчання у малих групах (Small Group Teaching) – Ш.Шаран, І.Шаран, Тель-Авівський університет.

Аналіз інтерактивної взаємодії у різних модифікаціях групової роботи у мінігрупах учнів показує, що в них взаємодія носить предметний характер з виразною схемою суб'єкт-об'єкт-суб'єкт. Водночас, педагогічне спілкування

невіддільне від взаємодії, включає останню у свою структуру і тісно пов'язане із навчальною діяльністю. Навчальна діяльність учнів у випадку групової роботи спрямовується на певний об'єкт (тип задачі, закон, правило тощо) і передбачає об'єднання дій вчителя і учнів, тобто їх взаємодію. При цьому інтерактивна взаємодія між учнем і педагогом, між самими учнями відбувається як низка контактів, внаслідок яких здійснюється обмін діями, спрямованими на спільне опанування об'єктом учіння.

Психологічною основою різних модифікацій навчальних дискусій є дещо інша форма інтерактивної взаємодії. Дослідники відзначають її діалогічну побудову, творчий характер, що розвиває в учнів критичність мислення у єдності з толерантністю до думок, відмінних від власної, здатність до пошуку як основного різновиду навчально-пізнавальної діяльності. Взаємодія, що виникає у процесі дискусії, має на меті зіставлення різних поглядів, пошук спільності між ними, вироблення спільної думки, єдиного рішення. Цим дискусія відрізняється від диспуту, дебатів, полеміки.

Психологічними основами організації дискусії на уроках виступають закономірності спілкування, міжособистісних взаємин, а також їх впливу на інтелектуальну діяльність особистості, яка за обставин дискусії набуває неповторних і цінних ознак (В.А.Кольцова [92], Г.М. Кучинський [111], Б.Ф.Ломов [171] та ін.).

Необхідність організації групових дискусій диктується самою специфікою пізнання, що спирається на внутрішній діалог. Мислення – це не тільки спеціальна форма взаємодії суб'єкта з об'єктом, але і особливий діалог як взаємодія кількох смислових позицій, що висловлюються або співрозмовниками у зовнішньому діалозі, або самою мислячою людиною у внутрішньому діалозі. Внутрішній діалог формується у процесі інтеріоризації зовнішніх, якими наповнюється дискусія.

Таким чином, природною потребою школярів, психологічно, соціально та дидактично обґрунтованою, є встановлення між ними і вчителем



ефективної взаємодії в процесі проведення групових дискусій в навчальному процесі, основним змістом якої є обмін позиціями, цінностями, мотивами.

Необхідно підкреслити, що інтерактивна взаємодія під час групових дискусій значною мірою визначається рівнем активності мислення, що у свою чергу, залежить від рівня самостійності, проблемності й пошуковості навчання (С.Ю. Курганов [110]). Підтримання активності дискусії відбувається за рахунок соціальної та особистісної мотивації, взаємооцінювання учнів у її процесі (Н.О. Михальчук [140]).

Діалог також має місце і у бесідах з учнями, зокрема в евристичній бесіді, де учнів спонукають до пошуку відповіді на проблемне питання шляхом логічних міркувань. Діалогічною природою відзначається також взаємодія під час «круглого столу», «мозкового штурму», «кейс-методу».

Наприклад, мозковий штурм передбачає обговорення певної проблеми з метою вироблення найбільш доцільного її рішення. Цей метод проводиться з 6-12 учасниками, які мають різний досвід, погляди, але однаковий рівень кваліфікації. Умовою обговорень поставленої проблеми є можливість для кожного без критики з боку партнерів висловлювати будь-які ідеї. Ведучий – ставить задачу, питання, спрямовує на їх вирішення висловлення групи.

Проектний метод за способом свого проведення займає проміжну позицію між навчанням у малих групах і дискусією. Результати роботи над проектами, на відміну від дискусії, мають матеріальне оформлення (відеофільм, газета, звіт, доповідь, комп'ютерний сайт).

Інтерактивний характер носить і більшість ігрових методів, оскільки передбачає розподіл ролей, функцій між кількома учасниками, гру у командах.

Слід зауважити, що найбільш активне спілкування та взаємодія між учнями відбувається саме на ігровій основі. Гра являє собою модель соціальної взаємодії, засіб засвоєння соціальних установок. Окрім властивих їй загальних ознак діяльності, гра відзначається інтерактивністю, тобто передбачає спілкування й взаємодію її учасників (Д.Б.Ельконін). Очевидно,

що поза контактами, взаємодією, взаєморозумінням між людьми жодної гри бути не може.

Набула поширення класифікація ділових ігор інтерактивного типу, запропонована А.А. Балаєвим: імітаційні ігри, операційні ігри, рольові ігри, ігри-інсценізації, психодрами й соціодрами [10, 49-50]. Ділові ігри використовуються у навчанні як школярів, так і студентів, у системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації.

Ігри, що використовуються у навчальному процесі, називають «навчально-педагогічними» (П.М. Щербань [235]), що відображає педагогічну спрямованість таких ігор, багатогранність їх застосування.

Гра у навчальному процесі може використовуватись як додатковий засіб, що не змінює всієї будови навчання. В іншому випадку гра набуває характеру імітаційного моделювання, що отримало поширення у світовій педагогічній практиці у 60-80 рр. В основі імітаційного моделювання – аналіз конкретних ситуацій, глибоке й детальне дослідження реальної або імітованої ситуації, здійснюване для того, щоб виявити її окремі та (або) загальні характерні якості.

Учасники імітаційного моделювання займають активну позицію завдяки зацікавленості обговоренням реальної життєвої ситуації. У цій методиці важливу роль відіграє група. Вироблені під час обговорення й запропоновані рішення є продуктом спільних зусиль. Важливим є етап ознайомлення із досліджуваними фактами, для чого вчитель презентує його за допомогою розгорнутого чи скороченого варіанту, фільму або відеоматеріалу, випадку з життя, випадку, запропонованого учасником, випадку, що виник у діалозі, аналізу рішення.

Імітаційні ігри включають поєднання елементів інших інтерактивних методів. Зокрема, після презентації учасникам фактів відбувається їх обговорення у групах. Можуть використовуватись і інші форми взаємодії, наприклад, у процесі дискусії, мозкового штурму, брейн-стормінгу.

Педагог виступає партнером і виконує моніторинг пошукового процесу учнівської групи: роз'яснює постановку проблеми; допомагає висувати припущення та здійснювати їх перевірку; виробляти критерії рішення тощо [85, 162].

Впровадження інтерактивних методів навчання передбачає достатню компетентність педагога у сфері педагогічного спілкування і взаємодії. Технологія організації інтерактивного навчання вимагає чіткого дотримання низки психологічних умов, без чого неможливо створити інтерактивне середовище у класі, а відтак відбувається підміна інноваційних методів роботи з класом на принципах діалогізму та партнерства традиційними способами прямого управління діяльністю учнів.

Різні форми інтерактивної взаємодії вчителя з учнями забезпечують такий спосіб навчання, що розгортається як органічна єдність спілкування та діяльності вчителя з учнями та між самими учнями, наповнених пізнавальним і виховним змістом. Предметом і діяльності, і спілкування при цьому виступає навчальний матеріал.

### **1.3. Проблема готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у психологічних дослідженнях**

Психологічна готовність педагога до професійної діяльності становить різновид готовності особистості до праці зі своїми специфічними особливостями, що спеціально досліджуються психологічною наукою. Педагогічна діяльність належить до найскладніших гуманітарних професій, містить взаємопов'язану систему складових.

Сучасне вирішення проблем професійно-важливих якостей особистості педагога спирається на психологічну характеристику педагогічної професії, розроблену у працях Ф.М. Гоноболіна [44], В.А. Крутецького [107], Н.В.Кузьміної [108], М.Д.Левітова [112].

Вагомий внесок у розробку підходів до розробки моделі особистості педагога становлять праці про формування особистості вчителя В.О.Сластьоніна [196], О.І. Щербакова [232]. Методологічно важливим у згаданих роботах було положення про те, що виконання вчителем педагогічної діяльності вимагає від нього засвоєння структури цієї діяльності, відповідних професійних мотивів, володіння ним певною системою педагогічних здібностей. З погляду змістових компонентів педагогічної діяльності у масиві досліджень психологічної готовності до професії вчителя, на наш погляд, доцільним є виділення наступних напрямків.

По-перше, роботи, спрямовані на вивчення загальних питань психолого-педагогічної готовності до педагогічної діяльності: Г.О. Балл [13], А.А.Деркач [55], О.А. Дубасенюк [207], К.М. Дурай-Новакова [62; 243], М.І. Дьяченко і Л.О. Кандибович [65], Т.В. Іванова [73], Л.М.Карамушка [81], Я.Л. Коломінський [88], Ю.Н.Кулюткін і Г.С.Сухобська [141], А.Ф. Линенко [120], В.О.Моляко [142], В.Ф. Моргун [143], С.О. Ніколаєнко [152], П.С. Перепелиця [13], Н.М. Савельєва [184], В.А.Семиченко [187], В.О.Сластьонін [198], Л.Ф. Спирін [202], О.С.Тарнавська [206], О.П. Федик [213], О.В. Хрущ-Ріпська [222] та ін.

По-друге, дослідження різних аспектів психолого-педагогічної готовності педагога до організації навчання: Д.І. Бородій [21], В.Й. Бочелюк [22], А.М. Грись [49], М.В. Кларін [85], Є. Мегем [136] та ін.

По-третє, вивчення різних аспектів психолого-педагогічної готовності вчителя до проведення розвивально-виховної роботи: В.П. Бездухов [14], Н.З. Словая [68], Г.А. Зотєєва [72], В.М.Король [100], С.В. Красікова [106], В.І. Фадєєв [212], О.М. Хлівна [221], І.М. Чорна [227] та ін.

По-четверте, дослідження формування, розвитку та саморозвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх педагогів: Н.Р. Вітюк [32; 33], О.І. Галян [42], Т.Є. Гура [53], І.А.Зязюн, О.М. Пехота [164], Е.І.Ісаєв, С.Г.Косарецький, В.І Слободчіков [76] О.М. Коқун [87,

Л.З.Кондибіна [94], В.О.Сластьонін [198], Л.І. Шевченко, І.С. Дмитрик, Б.Д. Красовський [230], О.П.Щотка [237] та ін.

При розробленні нашої теми ми орієнтувались на те, що інтерактивна взаємодія педагога з учнями охоплює такі форми взаємодії, що включаються у процеси педагогічного спілкування і взаємодії та відзначаються високою мірою взаємопов'язаності учасників, активністю, дієвістю, наявністю спільних цілей, цінностей, інтересів. Тому до вище зазначених напрямків досліджень психологічної готовності педагогів до професійної діяльності слід додати ще два, які мають безпосереднє значення при розробленні проблеми психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, а саме – дослідження психологічної готовності до педагогічного спілкування та до педагогічної взаємодії.

Психологічна готовність до різних ситуацій спілкування педагога була предметом досліджень у роботах Н.Р. Вітюка [33], Л.В. Долинської [59], М.М. Заброцького і С.Д. Максименка [70], О.Г. Коваленко [86], М.О. Коць [103], С.С.Макаренко [124], А.С.Москальової [147], О.О.Орлової [158], І.І.Риданової [181], М.В. Тоби [208], І.С. Тодорової [209], Т.Д. Щербан [233], Т.С. Яценко [240] та ін.

Значно рідше, ніж питання комунікативної готовності, виступають предметом спеціальних досліджень проблеми психологічної готовності до взаємодії вчителя з учнями (Л.К. Велітченко [27], Л.В. Долинська [58], Л.В.Дяченко [66], Л.В. Кондрашова [97], О.М. Легун [113], В.Г. Маралов [172] та ін.).

У більшості праць, присвячених питанням психологічної готовності до професійної діяльності, відзначається два основних значення відповідного поняття. По-перше, поняття готовності позначає функціональний стан організму, близький до понять «оперативного спокою» та «передстартового стану». У цьому значенні готовність тісно пов'язана із поняттям установки, що співвідноситься із загальною активацією організму.

Поняття психологічної готовності у другому значенні відображає результат підготовки особистості до певного виду діяльності. Відповідно до цього підходу готовність включає стійкі характеристики особистості, її діяльності, які утворюють систему, включаючи мотиваційні, інтелектуальні, емоційні, виконавські компоненти. Стійка готовність особистості відображає вимоги, зумовлені характером, змістом, умовами діяльності.

К.К.Платонов [165, 105-106] тлумачить психологічну готовність до праці переважно як суб'єктивний стан особистості, який більш чи менш точно відображає об'єктивну підготовленість до діяльності.

Так, поняття професійної готовності має наступне означення: суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і яка прагне її виконувати. А професійна підготовленість – це оптимальний результат професійної підготовки та навчання особистості.

Водночас, останнім часом спостерігається зближення цих двох підходів до тлумачення психологічної готовності до діяльності. М.І.Дьяченко, Л.О. Кандилович [65], Л.О. Савенкова [185] доводять єдність особистісної (тривалої) та функціональної (ситуативної) готовності. Перша з них носить стійкий, довготривалий характер, включає засвоєні особистістю установки, знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності. Тимчасовий (ситуативний) стан готовності – це актуалізація особистісної готовності, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Л.О. Савенкова стверджує, що дослідження психологічної готовності до педагогічного спілкування повинно спиратись на особистісний підхід до розуміння сутності психологічної готовності. Цей вид готовності є результатом спеціального формування у процесі професійної підготовки фахівця. Довготривала (особистісна) готовність майбутніх викладачів до педагогічного спілкування, як зауважує Л.О.Савенкова, виступає необхідною базою для виникнення ситуативної готовності.

Готовність вчителя до професійної діяльності иакож розглядається як

загальна та спеціальна. Так, В.О. Сластьонін [198] вважає психологічну готовність одним із складників загальної готовності до педагогічної діяльності, що включає систему компонентів, близьку за своїм змістом до структури педагогічних здібностей. Основними критеріями підготовленості до вчительської професії при цьому виступають: сформована, чітка й виразна спрямованість на педагогічну діяльність, установка на працю в школі, розвинений інтерес до дитини і до навчального предмету, потреба у професійній самоосвіті.

О.В.Хрущ-Ріпська [222] характеризує готовність як взаємопов'язану єдність складових: цільова орієнтація (ставлення до професії), засоби (операційно-виконавча, процесуальна ланка) і оцінка (результативна ланка) цілі.

К.Дурай-Новакова [243, 14] робить висновок про те що поняття професійної готовності може бути використаним як категорія теорії діяльності (стан і процес), як категорія теорії особистості (її установок та позицій), як категорія теорії професійної підготовки вчителів до педагогічної діяльності.

У тлумаченні поняття психологічної готовності ми притримуємось особистісного підходу, згідно із яким, за визначенням Л.М.Карамушки, «готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [81, 94].

Поряд із визначенням сутності, окремих видів та рівнів психологічної готовності до педагогічної діяльності, у дослідженнях зауважується відсутність остаточного вирішення цієї проблеми у зв'язку із постійною появою нових умов та вимог у діяльності педагога, зумовлених стрімким реформуванням системи освіти, що відповідно вносить нові аспекти у психологічну готовність учителів.

Низка дослідників висловлюють думку про недостатній рівень психологічної готовності вчителів до педагогічної комунікації та взаємодії (М.В. Артюшина [177], Л.В. Кондрашова [97], В.Г. Маралов [172], А.К.Маркова [131], Н.С. Орлова [159] та ін.). Це призводить до зниження ефективності виховної роботи, до скептичного ставлення працюючих учителів до інтерактивних форм навчання. Бесіди з вчителями, що проводяться як в школах, так і на заняттях в інститутах післядипломної педагогічної освіти, показали, що прихильників використання інтерактивної взаємодії серед них порівняно мало. Своє небажання вчителі звичайно пояснюють, по-перше, насиченістю навчальних програм, які не дозволяють відволікатися на «сторонні речі»; по-друге, організаційними труднощами проведення подібної роботи (потрібно пересаджувати учнів, зсовувати і розсовувати парти і т. п); по-третє, негативним впливом (як їм задається) на дисципліну в класі (шум, вільне пересування, безладдя і т. п.) [130, 78].

*У дослідженні Л.В.Кондрашової [97, 9-13] відзначаються такі недоліки підготовки вчителів до педагогічної взаємодії, як перевага інформативності у навчанні, недостатня увага до формування особистості студента, його інтелекту, моральних та духовних сил, необхідних для створення доброзичливих, демократичних відносин з учнями на засадах взаємоповаги та взаєморозуміння. При цьому у свою педагогічну практику вчитель переносить ті технології, які знайомі йому з досвіду свого вузівського навчання, а це призводить до пригнічення волі, самостійності, активності й самодіяльності школярів. Творчі якості особистості вчителя відіграють провідну роль у реалізації взаємодії з учнями на засадах партнерства і співтворчості, а також у становленні педагогічного професіоналізму. Тому у підготовці майбутнього вчителя до взаємодії з учнями головна увага повинна приділятися розвитку педагогічного мислення, гнучкості, оволодінню основами педагогічної етики, формування комунікативних якостей, терплячості, старанності, вимогливості тощо.*

*За дослідженнями Л.В.Кондрашової, на уроках лише 30% початкуючих*



*вчителів працює з окремим учнем, 60% – з частиною класу. Молодий учитель часто займає позицію, що відзначається прагненням все на уроці робити і контролювати самому, не делегуючи своїх «повноважень» самим учням. Коли кожен з учнів на уроці працює за своєю окремою програмою, не зв'язаною з програмами решти учнів, вчителю особливо складно розподіляти свою увагу. Аналіз 500 планів виховної роботи засвідчив, що 85% заходів проводиться у словесних формах з основним навантаженням на вчителя. Учням відводиться роль пасивних слухачів. Наведені дані виявляють слабкі місця у підготовці педагогічних кадрів, пов'язані зі здатністю ефективно розподіляти завдання у класі, визначати конкретний обсяг роботи для учнів та для вчителя, що у кінцевому рахунку забезпечує узгодження зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу при активній участі кожного.*

Втім, більшість «недоліків» інтерактивних (зокрема, групових) форм навчання, як зауважує М.В.Артюшина [177, 262], зумовлюється небажанням викладача їх попередити, його неготовністю до конструктивної взаємодії з учнями. У результаті аналізу колективом авторів під керівництвом В.Г.Маралова 500 планів виховної роботи виявлено, що 85% заходів проводиться у словесних формах з основним навантаженням на вчителя. Учням відводиться роль пасивних слухачів. Особливі труднощі у педагогів незалежно від стажу їх роботи викликає використання технології активних методів (дискусій; творчих робіт, бесід), здатність спонукати учнів до самостійної творчої діяльності, розвиток їх здібностей; індивідуальних нахилів. Дослідження, проведені у різних регіонах Росії, засвідчили, що 60-70% педагогів продовжують використовувати навчально-дисциплінарну модель взаємин з учнями [172, 27].

Особа вчителя, його здатність бути організатором і учасником інтерактивної взаємодії з учнями виступає головною запорукою повного розкриття можливостей відповідних форм роботи. Тому особливої уваги потребує вдосконалення педагогічної освіти, проведення спеціальної роботи

з формування у майбутніх педагогів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями.

Відзначаються такі проблеми педагогічної освіти, як перевага інформативності у навчанні, недостатня увага до формування особистості студента, його інтелекту, моральних та духовних сил, необхідних для створення доброзичливих, демократичних відносин з учнями на засадах взаємоповаги та взаєморозуміння (Л.В. Кондрашова [97]). Констатуючи серйозні вади у психологічній готовності вчителів до здійснення педагогічної комунікації, Н.С. Орлова [159, 67-69] вбачає одну з основних їх причин у програмах педагогічних навчальних закладів. Вчителів продовжують готувати як предметника-фахівця, добре обізнаного з якоюсь галуззю знань і методиками їх навчання.

При цьому у свою педагогічну практику вчитель переносить ті технології, які знайомі йому з власного досвіду вузівського навчання. Дослідження свідчать про те, що здатність до організації взаємодії з учнями не завжди формується навіть із накопиченням педагогічного досвіду [97, 100; 169, 18-19]. Тому без посилення інтерактивності процесу підготовки педагогічних кадрів неможливо вирішити проблему їх психологічної готовності до відповідної роботи з учнями.

Таким чином, послаблення інтерактивної взаємодії вчителя з учнями у шкільній практиці зумовлене складнощами її організації, слабкою методичною розробленістю конкретних видів занять, побудованих на основі інтерактивних методів. Завдання в шкільних підручниках, методичні рекомендації орієнтовані в переважній більшості на індивідуальне навчання окремого школяра. Все це свідчить зрештою про зниження уваги педагогів до створення інтерактивного середовища у класі. Процес переходу вчителя на особистісно орієнтовані інтерактивні форми навчання й виховання уповільнюється і внаслідок відсутності спеціальної програми підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах.

Формування психологічної готовності майбутніх учителів до їх професійної діяльності було предметом низки теоретичних й експериментальних досліджень, у яких відзначається необхідність цілісного, комплексного, системного підходу до процесу підготовки педагогічних кадрів (Б.М. Алексеєнко, Я.М. Кміт, Т.С.Яценко [241], К.Дурай-Новакова [243], Л.В.Кондрашова [97], М.О.Коць [103], С.Д.Максименко і Т.Д.Щербан [128], І.В.Секрет [186], В.А.Семиченко [188], В.О.Сластьонін [198] та ін.).

Цілісна й упорядкована система підготовки вчителя до професійної діяльності, у тому числі і до педагогічної взаємодії, представлена у роботах з формування педагогічної майстерності та професіоналізму (Н.Ю. Волянчук [40], Н.В. Гузій [52], І.А. Зязюн [161], В.Ф. Моргун [143], О.Г. Мороз, В.П.Омельяненко [144] та ін.), яке передбачає орієнтацію майбутніх учителів на врахування психолого-педагогічних умов майстерної взаємодії у педагогічному спілкуванні, оволодіння ними технологіями організації педагогічної взаємодії у процесі індивідуальної, фронтальної та групової форм навчально-виховної роботи. Показано, що у досягненні педагогічної майстерності важливу роль відіграють імідж учителя, його мовлення і комунікативна поведінка, образне мислення, використання техніки, властивої для театрального мистецтва (І.А.Зязюн). Викладання для студентів курсу «Педагогічної майстерності», як показали дослідження В.А.Семиченко (спільно з Е.С.Барбіною) [190, 124], дозволяє навчити майбутніх учителів не тільки красиво розмірковувати про високі істини, а сформувані у них здатність ефективно втілювати відповідні принципи у повсякденне життя.

Знаходить своє теоретичне обґрунтування та методичну розробку активна соціально-психологічна підготовка майбутніх вчителів до педагогічного спілкування (Б.Н. Алексеєнко, Я. М. Кміт, Т.С.Яценко [241]). Важливим принципом підготовки вчителя до педагогічного спілкування виступає формування цілісної особистості педагога, головними цілями якого є його партнерська позиція, готовність до діалогічного спілкування з учнями.

Підготовка майбутнього вчителя до взаємодії з учнями різного віку, на думку Л.В. Кондрашової [97, 5], переслідує виконання таких завдань, як:

- переконати майбутніх педагогів у тому, що основою педагогічної співпраці вчителя з учнями є високий рівень педагогічного професіоналізму;
- розкрити складові педагогічного професіоналізму; навчити технології педагогічної взаємодії;
- показати шляхи становлення педагогічного професіоналізму у ВНЗ; визначити можливості професійного самовиховання у підготовці студентів до співтворчості з учнями;
- переконати студентів в ефективності педагогічної взаємодії щодо психічного й особистісного розвитку учнів.

У підготовці майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з учнями позитивно зарекомендувало себе моделювання професійних ситуацій у вузівському процесі. Включення студентів у контекст цих ситуацій сприяє прийняттю ними професійних ролей педагога при вирішенні педагогічних задач, у процесі чого знаходить єдність їхня теоретична й практична підготовка.

В основі організації процесу навчання повинна бути активна діяльність студентів, характерна для таких форм моделювання ситуацій педагогічної взаємодії, як ділові та дидактичні ігри, комунікативний тренінг, драматизації, педагогічні й психологічні замальовки тощо. Крім того, включення студентів у педагогічні ситуації, що моделюють їх майбутню професійну діяльність, дозволяє діагностувати міру їх готовності до педагогічної роботи у відповідності із сучасними вимогами до гуманізації освіти [48].

Готувати студентів до інтерактивної взаємодії з учнями – значить моделювати таку взаємодію між самими майбутніми педагогами під час аудиторної та позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі. Різноманітні форми інтерактивної взаємодії виникають в умовах активних та інтерактивних методів навчальної роботи зі студентами. Розробленням

питань підготовки майбутніх фахівців з використанням активних та інтерактивних методів займались Г.О. Балл [13], А.А. Вербицький [28], О.А.Дубасенюк [207], Ю.М. Ємельянов [69], І.А.Зязюн і О.М. Пехота [164], М.О. Коць [103], Ю.Н. Кулюткін і Г.С. Сухобська [141], В.Я. Ляудіс [218], С.Д. Максименко і Т.Д.Щербан [128], Н.М. Савельєва [184], І.В. Секрет [186], С.О. Сисоєва [194], В.М.Федорчук [214], Т.С. Яценко [229] та ін.

Сутністю цих методів, на думку В.В. Власенка [38], є те, що вони передбачають організовану на спеціальних заняттях взаємодію учнів між собою та вчителів з учнями за алгоритмами, які забезпечують включеність у роботу з більшим чи меншим ступенем активності всіх її учасників. Використання інтерактивних методик у підготовці вчителів дозволяє сформувати в них позитивну професійну мотивацію до розв'язання проблем соціально-психологічної взаємодії у всіх аспектах своєї діяльності й прагнення до підвищення компетентності у комунікативних процесах; призводить до покращення їх ставлення до своєї майбутньої педагогічної професії, до вивчення психології. Оволодіння інтерактивними методиками включає засвоєння теоретичних знань і практичного досвіду. За думкою М.О.Коць [103], застосування інтерактивних методик у фаховій підготовці студентів призводить до покращення їх ставлення до своєї майбутньої професії, до вивчення психології.

У практиці підготовки майбутніх педагогів знайшли своє використання такі інтерактивні методи, як організація різних форм спільної діяльності студентів (з виходом на її вищу форму – колективну), психотехнічні вправи, спрямовані на формування професійно значущих особливостей (уваги, спостереження, інтуїції, уяви тощо), вправи на розвиток експресивного компонента, навчальний діалог, евристичні бесіди, дискусії, ігрові технології, розробка проектів, робота у командах.

Зокрема, проектно-технологічна підготовка майбутніх вчителів розглядається як ефективна форма спільної творчої діяльності студентів і викладачів (Є. Мегем [136]). Дидактичною основою проектно-технологічної

підготовки студентів в особистісно орієнтованому освітньому процесі слугує метод ідей. Саме в ідеї органічно поєднані образ певної ситуації із уявленням практичної мети. Крім того, в обговореннях ідеї можуть бути виражені стисло, змістовно, конкретно, і завдяки цьому процес інтеріоризації професійних знань у студентів помітно прискорюється. Специфіка педагогічної діяльності така, що ідеї проявляються і засвоюються опосередковано. Самі по собі вони не можуть прямо перейти у практичні дії, але вплітаються у його світогляд, впливаючи на прийняття професійних рішень у динамічному навчально-виховному процесі.

У використанні інтерактивних методів важливо організувати співтворчість студентів у формах спільної діяльності, з виходом на її вищу форму – колективну. Колективна творча діяльність майбутніх педагогів особливо значуща порівняно зі студентами інших спеціальностей, оскільки слугує моделлю для переносу засвоєних механізмів співпраці у майбутню професійну діяльність, готує студента до взаємодії з учнями, батьками, колегами. З позитивного боку зарекомендували себе такі форми колективної роботи студентів, як конкурси, науково-практичні конференції, фестиваль команд КВК, фестиваль поезії, соціально-психологічний експеримент «Чорна скриня», сюжетно-рольові ігри (А.Кочетова [104]). Успішність експериментального навчання персоналу освітніх установ роботі у команді показано у дослідженні О.А.Філь [217].

Важливість поєднання теоретичної та практичної підготовки педагогів за допомогою активних методів підкреслює польська дослідниця М.Лагуна [244, 21]. Головні цілі, які при цьому досягаються, полягають у формуванні психологічної компетентності, вмінь аналізувати соціальні явища, у розвитку компетентності інтерперсональних контактів.

Формування у педагогів орієнтованості на особистісну, а по суті партнерську, модель взаємин з учнями потребує визначення сприятливих та несприятливих факторів. Педагогічній взаємодії шкодять негативні установки вчителя (О.О. Леонтьєв [114]), соціально-психологічні бар'єри

(О.В. Киричук [83, 46]), бар'єри у вербальній комунікації (Н.Ю. Бутенко [25]), професійні деформації (В.А. Семиченко [190]).

Важливо, що більшість з цих несприятливих факторів можна успішно долати за умов спеціальної підготовки педагогів. Експериментальні дані (Г.Л.Федосова [215]) свідчать, що орієнтація педагогів на особистісну модель взаємодії з дітьми органічно пов'язана зі здатністю долати негативні педагогічні стереотипи, будувати оптимальні взаємини зі всіма учасниками освітнього процесу.

#### **1.4. Модель психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Згідно із прийнятим нами тлумаченням психологічної готовності, та внаслідок відсутності системної картини стосовно змісту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, необхідно визначити структуру такої готовності, складовими якої виступають певні особистісні якості педагога.

Проблеми особистісних якостей вчителя, важливих для успішності його фахової діяльності, розглянуто у дослідженнях педагогічного професіоналізму (Н.Ю.Волянчук [40], Н.В.Гузій [52], Н.В.Кузьміна [109], А.К.Маркова [131], В.О.Сластьонін [197] та ін.), професійної майстерності вчителя (О.Г. Мороз, В.П.Омельяненко [144], науковий колектив під керівництвом І.А.Зязюна [161] та ін.)..

Розроблення моделі психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями передбачає з'ясування питання про її структуру, як систему взаємопов'язаних складових. Аналіз праць, присвячених питанням структури психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності, показує неоднозначність їх вирішення. Запропоновані у цих роботах погляди щодо структури такої готовності розрізняються кількістю та змістом її складових. Складовими, на думку різних дослідників, виступають компоненти, підструктури, підсистеми.

Зокрема, до цієї структури різні дослідники включають такі складові:

- позитивне ставлення до діяльності; відповідні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно значущі особливості психічних процесів (М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович [65]).
- мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти психологічної готовності до виховної роботи (О.В.Винославська [37]).
- функціональну (мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти), емоційну (налаштованість на виконання педагогічних завдань, упевненість у собі як у педагогові, задоволення професією), особистісну (професійно значущі якості особистості) підструктури (О. С. Тарнавська [206]).
- мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-дійовий, емоційно-вольовий та оцінний компоненти у динамічній структурі ситуативної професійно-педагогічної готовності (С.О. Ніколаєнко [152]).
- педагогічна самосвідомість, емоційно-позитивне ставлення до діяльності, мотиви цієї діяльності, знання, вміння та навички, педагогічні здібності, професійно значущі якості особистості (А.Ф. Линенко [120]).
- професійно-педагогічна спрямованість, професійна самосвідомість особистості, професійно-педагогічні знання, вміння й навички, професійно важливі якості особистості (П.П. Горностай [45]).
- мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний компоненти довготривалої психологічної готовності керівників до управління закладами середньої освіти (Л.М.Карамушка [78]).

Низка праць розкриває структуру психологічної готовності вчителя до педагогічного спілкування або до його окремих сторін. Так, Л.О.Савенкова [185] розглядає готовність до педагогічного спілкування як складне особистісне утворення, структура якого включає функціонально пов'язані між собою мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційно-діяльнісний компоненти.

О.О. Орлова [158] складниками готовності майбутнього вчителя до



особистісно орієнтованого педагогічного спілкування з молодшими школярами вважає позитивне ставлення до педагогічної професії, позитивні мотиви педагогічного спілкування, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів, необхідні професійні знання, установки на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні навички й уміння.

Аналіз запропонованих різними дослідниками поглядів щодо структури психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності свідчить про можливість звести всі запропоновані компоненти до таких, як мотиваційні, когнітивні, операційні та особистісні складові.

Враховуючи дані вищепроведеного аналізу стосовно структури психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності, ми вважаємо, що серед комплексу особистісних якостей, важливих при організації інтерактивної взаємодії з учнями доцільно вирізняти більш широкі, узагальнені, які ми позначили як мотиваційні, а також конкретні якості-уміння, названі нами практичними. Ми також враховували роль когнітивної складової – системи знань учителя, що становлять теоретичну основу для реалізації ним інтерактивної взаємодії з учнями.

Проблеми особистісних якостей педагога, що забезпечують його включення в інтерактивну взаємодію з учнями, знайшли безпосереднє висвітлення у працях Т.В. Дуткевич [63], Г.А.Китайгородської [84], М.В.Кларіна [85], Л.В.Кондрашової [97], Н.В.Кузьміної [109], В.Я.Ляудіс [123], О.Я. Митник [139], М.Нісьобендської та Ю. Сойї-Сулаж [247], Н.С.Орлової [159], Л.В.Пироженко і О.І.Пометун [169], Н. Тамарської [204], О.Р.Шилової [231], Т.С.Яценко [240] та ін.

*Цілісність особистості вчителя слід розглядати з врахуванням співвідношення між її внутрішніми особливостями, виробленими якостями та суспільними вимогами, очікуваннями, пріоритетами щодо освітньої системи та її учасників.*

*Більшість дослідників спеціальних здібностей педагогів зазначають, що зміст та структура відповідних особистісних якостей вчителя*

відображають особливості постановки та вирішення конкретних задач його професійної діяльності. У нашому випадку слід визначити, які саме особливості інтерактивної взаємодії вчителя з учнями диктують вимоги до особистісних якостей педагога. По-друге, слід розглянути, якими саме є ці особистісні якості.

Беручи до уваги необхідність чіткого окреслення предмету дослідження у своїй роботі, ми хотіли б відзначити, що більшість досліджень особистісних якостей учителя стосується організації ним педагогічного спілкування і взаємодії у систем „вчитель-учень”. У реальній же практиці навчально-виховного процесу вчитель знаходиться у складній системі взаємодій, зумовлених переплетінням спілкування за лініями „вчитель-учень”, „вчитель-учні”, „учень-учні”, „учні-учні”. У кінцевому рахунку успіх педагогічної діяльності не може будуватись лише на психологічно обгрунтованому спілкуванні вчителя з окремими учнями, а породжується гармонізацією всіх вище зазначених ліній педагогічної взаємодії. Вміння вчителя налагодити спілкування з окремими учнями не можуть цілком забезпечити ефективного спілкування з класом як з єдиним цілісним організмом.

У низці робіт підкреслюється важливість здатності вчителя організувати взаємодії між учнями, роботу всього колективу (Н.П.Волкова [39], Г.А. Китайгородська [84], М. Нісьобендська та Й. Соїа-Сулаж [247], О.І.Пометун та Л.В.Пироженко [169], Н. Тамарська [204] та ін.). Як відзначають О.І.Пометун та Л.В.Пироженко, інтерактивна взаємодія змінює життя всього класу, а тому потребує підготовки, як самого вчителя, так і учнів [169, 17]. Педагогові необхідні спеціальні вміння в організації як спілкування з окремими учнями, так і спілкування з учнівськими групами. Вчитель повинен вміти налагодити співпрацю не просто з учнями, а забезпечити прогресивні розвивальні процеси у взаємодії самих учнів, вміти згуртувати їх на виконання спільних завдань та забезпечити їх успіх при цьому.

*Водночас, ще й сьогодні побутує інша думка, яка цілком справедлива, але, на наш погляд, неповна, бо однобічно відображає складну систему взаємодії вчителя. Так, розглядаючи психологічні проблеми підготовки вчителя до педагогічного спілкування, Т.С.Яценко підкреслює необхідність його звернення до кожного окремого учня, до його індивідуальності, вбачаючи особливу складність у тому, що вчитель має справу зі значною кількістю своїх вихованців. Автор вважає, що впливи педагога будуть ефективними тоді, коли спрямовані унікальним чином на певного учня, його індивідуальність: кожний вихованець повинен відчувати звертання саме до нього, а не до всіх разом” [ 240, 9].*

*Увага колективу авторів переважно акцентується на тому, що „вчителі часто непогано вміють працювати з цілим класом, але іноді просто не володіють методикою виховання й розвитку окремих учнів” [239, 9]. Цілком погодитись із цим твердженням не можна. Причин для цього кілька. По-перше, не цілком зрозумілим є об’єм поняття „вміння працювати з цілим класом”, яким оперує автор. Адже це вміння може означати як групову роботу учнів, так і діяльність „поряд, але не разом”, як навчальну співпрацю учнів, так і їх взаємодію при виконанні певних доручень педагога, передбачених виховною роботою. По-друге, завдання налагодити співпрацю між самими учнями не менш (а може і більш) складно реалізувати, ніж організувати співпрацю вчителя з окремим учнем. Підставою для того, що налагодження інтерактивної взаємодії між самими учнями є більш складною задачею є хоча б те, що педагогічний вплив у такому випадку носить більш опосередкований характер, педагог впливає на учнів через створення умов взаємодії між ними при виконанні навчальних задач.*

*Внаслідок вищезазначеного особливо важливою є націлена організації взаємодії у навчально-виховному процесі як провідного засобу для подолання розриву між розвивальними задачами отримання знань та процесом виховання. Процес засвоєння знань продовжує розглядатись як система суб’єкт-об’єкт, при цьому ігноруються міжособистісні взаємодії. У*

дослідженні В.Я.Ляудіс навчальна діяльність учнів вивчається як процес міжособистісної взаємодії – як з педагогом, так і з іншими учнями. Справедливо підкреслюється, що засвоєння знань зумовлюється особливостями позиції вчителя у системі взаємин з учнями, що водночас впливає і на мотивацію навчання учня.

Інтерактивність педагогічного процесу передбачає, що у навчанні повинні використовуватись процедури, які забезпечують формування пізнавальних дій учнів на основі управління взаємодіями та взаєминами у системах учень-учень, учень-учні.

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями помітно оптимізує педагогічне спілкування, підвищує його ефективність. У ньому виникає духовний зв'язок вихователя з вихованцем, який передбачає здатність вчителя до повного та безоцінного прийняття кожного окремого школяра, прийняття «якщо не таким, яким він є зараз, то таким, яким він може стати» (Т.С. Яценко [240, 12]).

Головні якості особистості, які забезпечують безумовне й безоцінне прийняття партнера по спілкуванню становлять блок своєрідної педагогічної проникливості в індивідуальний внутрішній світ учня.

Проникливість учителя дозволяє реалізувати педагогічний діалогізм, що виступає важливою складовою інтерактивної взаємодії вчителя з учнями [83, 42-45]. І проникливість, і педагогічний діалогізм породжуються потребою вчителя у співчутті, співпереживанні вихованцю. Суб'єктивно це переживається як любов до дітей, потяг до спілкування з ними, задоволення від реального спілкування, як відчуття радощів і болю своїх вихованців; як почуття обов'язку, особистої відповідальності за кожного з них; як тяжіння до емоційних контактів, довірливих стосунків; як настанова на терпимість, однакове, доброзичливе, гуманне ставлення до вихованців. Сукупність перелічених особливостей вчителя знаходить своє відображення у спеціальному понятті комунікативності, що тлумачиться як «професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні,

здатністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволеність від спілкування» [161, 130].

*Одним з провідних механізмів педагогічної проникливості та діалогізму є розвинуті у вчителя здатність **емпатії щодо вихованців та професійна рефлексія**. У цьому випадку він уміє поставити себе на позицію учнів без поспіху у висловленні оцінок, без прагнення до проголошення безапеляційних „педагогічних” вердиктів. Він розпізнає інтереси й пробуджує мотивацію учнів, активно і творчо діє. Професійна рефлексія – це здатність бачити й розшифровувати педагогічні проблеми й вирішувати їх, спираючись на підтримку вихованців у взаєморозумінні із ними. Розуміти своїх вихованців педагог зможе значно краще, якщо буде прагнути зрозуміти самого себе, якщо зможе забезпечити цілісність своєї особистості шляхом внутрішньої роботи, спрямованої на гармонізацію свого духовного світу (Ю. В. Громыко [51], Т.Є. Гура [53], С.В.Кондратьєва [96] та ін.).*

*Розвинуте почуття співпереживання, вміння проникнути у психологічні стани учня, у його мотивацію дозволяє педагогові надавати школярам емоційну й психологічну підтримку, допомагати у вирішенні їх особистісних проблем, турбуватися про них. Успішна взаємодія із учнями передбачає здатність педагога розуміти особливості „Я-образу” кожного з них та розпізнавати прийоми його „захисту”. Довіра до педагога з боку учнів виникає за умови його щирості, відкритості у спілкуванні з ними, вміння виявити своє безумовно позитивне ставлення до них.*

*Таким чином, аналіз питання про якості педагога, важливі для інтерактивної взаємодії з учнями, свідчить про недостатнє його вивчення, що проявляється у відсутності комплексного підходу до визначення змісту цих якостей та розробки системи їх формування у вищій педагогічній школі.*

*Слід підкреслити, що йдеться якраз про синтетичну здатність вчителя до створення інтерактивного середовища у класі. Синтетичний характер цієї здатності ґрунтується на єдності комунікативних процесів у ході навчального спілкування та взаємодії.*

*Втім слід відзначити, що якості вчителя, які забезпечують ефективну організацію педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії виступають фундаментом для розвитку у педагога тих специфічних властивостей, які визначають його підготовленість до інтерактивної взаємодії з учнями, у ході якої педагогічне спілкування та спільна діяльність утворюють своєрідну систему. Отже, підготовка вчителя до спілкування і співпраці з учнями не вичерпує проблему розвитку в нього здібностей до інтерактивної взаємодії з учнями, хоча й становить одну з головних його умов.*

*Педагогічне спілкування виступає провідним засобом в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями і, зокрема того випадку, коли вчитель організовує інтерактивну взаємодію самих учнів, включаючи його у ширший контекст своєї педагогічної взаємодії. Як засвідчує переважна більшість психологічних досліджень, спілкування становить відносно самостійний аспект професійної діяльності педагога, його не варто ототожнювати ані із спільною діяльністю, ані із інтерактивною взаємодією .*

*У свою чергу, формування у майбутніх педагогів готовності до інтерактивної взаємодії з учнями включається у контекст більш широкого завдання, що передбачає їх генералізовану здатність створювати інтерактивне середовище у школі. У нашій роботі досліджується лише окремий сектор загального інтерактивного середовища у школі. Втім, для глибшого розуміння проблеми, ми вважали за доцільне розглянути всю його систему. Інтерактивне середовище школи включає такі напрями, як спілкування в взаємодія вчителя з учнями, з колегами, батьками, громадськістю а також організація вчителем взаємодії між самими учнями, батьками, колегами. Різносторонність взаємодій педагога ставить завдання його психологічної готовності до створення інтерактивного середовища у школі. Різні аспекти цієї готовності відображає рис. 1.6.*

Психологічна готовність майбутнього вчителя до створення  
інтерактивного середовища у школі





Рис. 1.6. Складові психологічної готовності майбутнього педагога до створення інтерактивного середовища у школі.

Цілісне поле інтерактивного середовища передбачає виконання педагогом системи функцій, або точніше – функціональних ролей.

Н.С.Орлова [149] висвітлює зміст функцій педагога, що забезпечують створення інтерактивного середовища. Першою в цьому комплексі соціально-професійних функцій педагога залишається дидактична. Як фахівець-предметник, викладач, він так чи інакше «транслює» нормативний зміст навчання, організує діяльність учнів для засвоєння цього змісту. Зміст другої функціональної ролі: вихователь, фасилітатор (за К. Роджерсом), який допомагає учневі в особистісному розвитку, соціалізації, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, способів життя, гармонізації відносин з мікро- та макросередовищем. Неформальний авторитет особистості педагога становить сутність його наступної функціональної ролі, яка, виступаючи органічним продовженням попередньої, полягає в людських (неофіційних) стосунках а учнями. Наступною є функція вчителя як організатора та координатора комунікації школи та сім'ї, узгодження їх вимог, виховання шкільного та родинного.

Вчитель виступає членом різних спільностей – насамперед, учнівського колективу, педагогічного колективу конкретного навчального закладу, педагогічного співтовариства педагогів. У цьому аспекті він виконує функцію презентації і узгодження інтересів цих спільнот, виступає агентом

їх взаємодії.

Вчитель виконує важливу функцію як член конкретного педагогічного колективу. Є необхідним, зокрема, щоб учитель цілеспрямовано дбав про використання і примноження плідних традицій конкретної школи, про гуманізацію (зокрема, за допомогою гуманітаризації) змісту навчального процесу, про впровадження до нього комунікативних технологій тощо.

Ще одна функція педагога як комунікатора спрямована на нього самого, на забезпечення високого рівня самовимогливості, професійного самовиховання, як джерел вдосконалення педагогічної комунікації.

Системоутворюючим чинником, який дозволяє розробити структуру психологічної готовності вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, на наш погляд, є необхідність вирішення ним головної практично-професійної (технологічної) задачі при реалізації інтерактивної взаємодії з учнями, що полягає у його здатності одночасно приймати й виконувати ролі і як організатора, і як учасника цієї взаємодії. Про необхідність поєднання вчителем ролей організатора й учасника у взаємодії з учнями йдеться у низці робіт (Н.П.Волкова [39], І.А. Зязюн зі співавторами [161], М.В. Кларін [85], О.Я. Митник [139], Н.С. Орлова [159]).

Від усвідомлення цих ролей педагогом залежить конструювання ним змісту та відбір форм своєї педагогічної діяльності, визначення у ній провідних та другорядних задач, з'ясування критеріїв аналізу й оцінки, сприймання ролі та завдань учнів, розуміння їх місця у навчально-виховному процесі. Провідне значення при цьому має мотивація вчителя приймати і виконувати ці ролі, що і лежить в основі мотиваційної складової психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями.

Ми вважаємо, що мотиваційна складова психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями виконує провідну роль, визначаючи його орієнтованість на партнерську, суб'єкт-об'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями, що розгортається як спільна діяльність



вчителя з учнями, учнів між собою, змістом якої є навчально-пізнавальна діяльність, а метою – формування особистості учнів. Мотиваційна складова зумовлює особливості моделювання педагогом зв'язків своєї професійної діяльності, своїх професійних ролей із широким соціальним контекстом: із сучасними завданнями освіти, місцем вчителя у нинішньому світі, місією педагога перед своїм народом і людством загалом. Орієнтованість учителя на інтерактивну взаємодію з учнями відбиває розуміння педагогом стосунків з учнем, критерії оцінювання ним належного і неналежного у взаємовідносинах з учнем тощо. Як зауважує В.Г. Маралов зі співробітниками, орієнтація педагога на особистісну модель взаємодії передбачає визнання за дитиною права бути суб'єктом власної діяльності, заохочення її якостей активної особистості, обрання демократичного стилю керівництва, вирішення професійних суперечностей шляхом співпраці [172, 22].

Посилює згадану мотивацію вчителя те, що формам інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі властива значна варіативність і здатність до різних модифікацій, а це надає вчителю простір для його професійної творчості, для виявлення ним своїх індивідуальних здібностей. Творчий аспект взаємодії вчителя з учнями вивчали С.М. Дмитрієва [56], І.С.Дмитрик, Б.Д. Красовский, Л.І. Шевченко [230], Я.Л. Коломінський і Е.А. Панько [90], В.Г.Маралов [172], С.О. Сисоєва [194], Г.І. Сорока [201] та ін. Від творчості вчителя залежить повнота використання ним того широкого спектру можливостей, які надає інтерактивна взаємодія з учнями. Отже, у формуванні готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями слід відзначити творчий компонент. У кожному конкретному випадку педагог повинен, спираючись на свої знання, вміння, навички, розробляти унікальну психолого-методичну основу для навчальної співпраці з учнями, враховуючи не тільки індивідуальні особливості психіки й особистості окремих учнів, але й неповторного «соціально-психологічного ансамблю», що виникає в учнівській мікрогрупі та в шкільному класі.

Одним з провідних чинників у налагодженні інтерактивної взаємодії вчителя з учнями є вибір ним співпраці як моделі взаємодії з учнями та відмова від примушення. Інтерактивність навчально-виховного процесу є втіленням особистісно зорієнтованої моделі педагогічної взаємодії, коли вчитель прагне забезпечити дитині виразно суб'єктну роль «на рівних», відмовляючись від маніпулювання [172].

Мотиви вчителя перебувають у складному переплетінні із його знаннями; цей взаємозв'язок породжує систему переконань вчителя як могутніх рушійних сил активності його особистості. Фахові знання повинні бути дієвими, а тому відзначатись такими якостями, як структурованість, категоріальність, узагальненість, гнучкість, оперативність. Такі знання забезпечують інтелектуальну ініціативу вчителя в єдності її пізнавальних та мотиваційних компонентів, його готовність до самостійної інтелектуальної діяльності, здатність до самоорганізації та саморегуляції [137].

Отже, є суттєві підстави для включення у структуру психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями когнітивних складових. До їх числа, на нашу думку, слід віднести систему знань студентів з психології соціальної взаємодії, а також такі особливості мислительних процесів, які дозволяють учителю вирізняти та координувати різні погляди, розуміти думку учня та співвідносити її з власною. Такі якості особливо важливі у ході обговорень, дискусій, виконання спільних завдань. Втім, у традиційному навчанні (як шкільному, так і університетському) увага переважно зосереджується на єдиному правильній відповіді чи рішенні, недооцінюється розгляд різних поглядів і підходів. Тому при формуванні психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями важливо приділити спеціальну увагу розвитку таких якостей мислення студентів, як його гнучкість, швидкість, продуктивність.

Мотиваційна спрямованість майбутнього вчителя на інтерактивну взаємодію з учнями, підґрунтям якої є система його знань, практично реалізується тільки за умови володіння ним відповідними вміннями. Вміння

педагога, необхідні при організації інтерактивної взаємодії, доцільно вирізняти відповідно до виконання ним системи функцій, або точніше – функціональних ролей. Перед вчителем стоїть завдання поєднувати ролі організатора й учасника інтерактивної взаємодії, а при виконанні цих завдань йому необхідні відповідні вміння.

Важливо звернути увагу на те, що вміння вчителя налагодити спілкування з окремими учнями не можуть цілком забезпечити ефективного спілкування з класом як з єдиним цілісним організмом. Педагогові необхідні спеціальні вміння в організації як спілкування з окремими учнями, так і спілкування з учнівськими групами. Вчитель повинен вміти налагодити співпрацю не просто з учнями, а забезпечити прогресивні розвивальні процеси у взаємодії самих учнів, вміти згуртувати їх на виконання спільних завдань та забезпечити їх успіх при цьому.

У навчанні повинні використовуватись процедури, що забезпечують формування пізнавальних дій учнів на основі управління взаємодіями та взаєминами у системах учитель-учень; учень-учень. При цьому відбувається розширення функцій викладача, характерне для інтенсивного навчання. Викладач виконує функції джерела інформації, поєднує роль лідера колективу з роллю його члена, виступає носієм авторитету та етично-професійних зразків, організатором психологічного клімату, керівником міжособистісних взаємин.

Об'єднання (інтеграція) учнів у цілісний колектив передбачає вирішення педагогом таких задач, як створення особливого мікроклімату в групі, забезпечення її згуртованості, взаємоузгодженості її дій, подолання несприятливих соціально-психологічних явищ, які руйнують взаємодію (ворожість, конфліктність, суперечки тощо). Важливим також є вміння вчителя забезпечити доброзичливу взаємодію в ситуаціях розбіжностей у поглядах, під час дискусій.

Вчитель повинен знайти спосіб заохотити дітей до спільної роботи, що насичена навчально-виховним змістом, забезпечити відповідне завдання,

виконання якого вимагало б узгоджених дій всіх співучасників. Слід також врахувати, що при спілкуванні учня одночасно і з педагогом, і з ровесником пріоритетним співрозмовником є старша особа – педагог. Тому у процесі інтерактивної взаємодії з учнями вчителю важливо уникати зауважень, прямих вказівок і допомоги на адресу групи учнів або окремих її учасників. Така роль педагога можлива, якщо продумані і враховані основні умови організації спільної роботи – такі, як склад учасників групи та характер завдань для її роботи. Склад учасників групи важливо враховувати у кількісному та якісному відношеннях відповідно до поставлених виховних та дидактичних цілей.

М.В. Кларін [85] вирізняє ролі вчителя при організації групових обговорень проблемних ситуаційних завдань. Дослідник вважає недостатнім розробити якісні навчально-ігрові матеріали для того, щоб гра «спрацьовувала сама собою». Практика засвідчує, що навіть у випадку ідеально розробленої гри зберігається загроза появи емоційних бар'єрів на шляху осмислення ходу гри. Тому, крім очевидних організаційних функцій, вчитель виконує змістовно-орієнтуючі функції, виступаючи у кількох «ролях»: інструктора, судді-рефері, тренера, ведучого. Рольовий компонент має провідне значення у сучасних дидактичних іграх.

Значно менше у дослідженнях висвітлена роль вчителя як учасника інтерактивної взаємодії. Втім, саме виконання саме цієї ролі дозволяє вчителю забезпечити партнерство й діалогізм як принципи побудови інтерактивної взаємодії з учнями. Так, О.Р. Шилова [231], аналізуючи вимоги до особистості вчителя, працюючого за системою Л.В. Занкова, відзначає що педагог повинен стати учасником колективного процесу пізнання, справжнім другом та старшим товаришем для школярів.

Роль учасника інтерактивної взаємодії відпрацьовується вчителем і у процесі взаємин та взаємодії зі своїми колегами, які виступають своєрідним зразком для учнів та впливають на загальнопсихологічний клімат під час

виконання завдань навчання і виховання (О.О. Грейліх [46], В.О. Кан-Калік [80]).

При забезпеченні єдності ролей організатора та учасника інтерактивної взаємодії з учнями важливими є рефлексивні вміння, що дозволяють зберігати терпіння й самовладання, врівноваженість, емоційну стабільність, досягати своїх професійних цілей у складних ситуаціях інтерактивної взаємодії з учнями. Досвідченому педагогові властиві вміння поставити себе на місце учня, без поспіху у висловленні оцінок особистості учня або її вчинків, без прагнення до проголошення безапеляційних „педагогічних” вердиктів. Він може розпізнавати інтереси й пробуджувати мотивацію учнів, активно і творчо діяти. Розуміти своїх вихованців педагог зможе значно краще, якщо буде прагнути зрозуміти самого себе, якщо зможе забезпечити цілісність своєї особистості шляхом внутрішньої роботи, спрямованої на гармонізацію свого духовного світу.

Аналіз праць, присвячених особливостям професійної мотивації, знань та вмінь учителя у ролях організатора та учасника інтерактивної взаємодії з учнями, був проведений з метою обґрунтування теоретичної основи (моделі) для визначення шляхів формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Розробка цієї моделі спиралась на результати проведеного аналізу та узагальнення низки джерел, присвячених сучасному тлумаченню педагогічної професії, її завдань, перспектив розвитку, зумовлених провідними напрямками реформування у системі освіти, висвітлених у попередній частині роботи. За типом структури модель психологічної готовності педагога до інтерактивної взаємодії з учнями має ієрархічну будову, включаючи три взаємопідпорядкованих компоненти у послідовності «від загального до часткового»: мотиваційний, когнітивний та праксичний. Структуру моделі психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями розкриває рис. 1.6.

**Мотиваційний компонент** становить глибинну психологічну основу готовності педагога до інтерактивної взаємодії з учнями. Він спирається на загальні морально-етичні якості педагога, його професійну культуру, педагогічний світогляд, згідно з якими педагог бачить себе у системі суспільних зв'язків та розуміє свою місію як поєднання людей: дітей і батьків, старшого і молодшого поколінь, дітей і педагогів, дітей і громадян суспільства тощо.

Мотиваційний компонент включає орієнтованість майбутнього вчителя на партнерство, діалогічне спілкування і взаємодію з учнями, його позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями. Майбутній педагог розуміє вчителя як особу, що відзначається установками на партнерські стосунки з учнями, на створення інтерактивного середовища у процесі навчання й виховання.

Реалізація позитивного ставлення вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями пов'язана з вибором адекватних засобів навчання й виховання.

Важливо, щоб у цьому виборі вчитель орієнтувався на особистісні моделі педагогічної роботи, які спираються на активізацію взаємодії між учителем і учнями, надають простір для пізнавальної самостійності учня, виявлення його креативності. У ході продуктивного спілкування між учителем та учнями педагог повинен спонукати учнів до діалогічної взаємодії між собою, забезпечити учневі дослідницьку позицію, будувати навчання як цілісний творчий процес, наближений до ділової гри.

<b>ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВІСТЬ УЧИТЕЛЯ Мотиваційний компонент</b>	Орієнтованість на партнерство і взаємодію з учнями: повага до особистості учнів, схильність бути партнером для учнів, взаємодіяти з ними, прагнення якомога більше робочого часу відводити на інтерактивну взаємодію з учнями	<b>ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ – ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ –</b>
	↓	
	Позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями; висока оцінка значущості інтерактивної взаємодії для розвитку учнів	
	↓	
	Ціннісна орієнтація особистості на взаємодію з оточуючими	

<b>Когнітивний компонент</b>	Якості мислення, що дозволяють співвідносити різні смислові позиції учасників інтерактивної взаємодії: гнучкість, швидкість, продуктивність мислительних процесів		
	↓		
	Загальні знання особливостей педагогічних спілкування і взаємодії; відмінностей взаємодіючого навчання із традиційним		
	↓		
	Специфічні знання про інтерактивну взаємодію, її умови, про спільну діяльність; про їх вплив на розвиток психіки й особистості учнів		
	↓		
	<b>Практичний компонент</b>	Рефлексивні: вміння вирізняти особливості процесу інтерактивної взаємодії та його організації з метою його контролю й корекції	
↓			
Інтегративні вміння, як особливий різновид комунікативних: вміння домовлятися, знаходити спільну мову, відповідально виконувати свою роль, обмінюватись впливами з партнерами при виконанні спільних завдань, готовність до співпраці			
↓			
Вміння організатора інтерактивної взаємодії: готувати завдання для спільного виконання, розподіляти ділянки роботи, поєднувати індивідуальну роботу з колективною, допомагати партнерам в інтересах спільного виконання, залагоджувати суперечки між виконавцями			

**Рис. 1.7. Модель психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Вибір цих технологій забезпечує учневі активну і водночас партнерську роль у процесі педагогічної взаємодії та спілкування, посилює його особистісний потенціал у процесі самовдосконалення та саморозвитку, спрямовує його на поєднання спільної й самостійної навчально-пошукової діяльності по засвоєнню знань. У ході продуктивного спілкування між учителем та учнями педагог повинен спонукати учнів до діалогічної взаємодії між собою, забезпечити учневі дослідницьку позицію, будувати навчання як цілісний творчий процес, наближений до ділової гри.

Мотиваційний компонент визначає певну спрямованість майбутнього вчителя, яка набуває втілення за умови володіння ним конкретними й адекватними знаннями та вміннями.

**Когнітивний компонент** психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями включає ті якості мислення (гнучкість, швидкість, продуктивність), які дозволяють співвідносити між собою та узагальнювати різні погляди, підходи, думки, властиві учням. Майбутньому вчителю також необхідні загальні знання психологічних особливостей педагогічної взаємодії та педагогічного спілкування у різних їх напрямках, що охоплює цілісне інтерактивне середовище у навчально-виховному процесі. Одним із сегментів цього інтерактивного середовища виступає організація вчителем взаємодії між самими учнями у процесі їх навчальної співпраці. Відповідно той компонент готовності майбутнього вчителя, який дозволяє йому безпосередньо організувати інтерактивну взаємодію, передбачає, крім глибоких й систематизованих знань свого предмету, методики викладання, специфічні знання про психологію взаємодії та спілкування між учнями, їх навчальної співпраці, психологічних особливостей їх організації.

**Практичний компонент** психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями представлений як система вмінь і навичок педагогічної взаємодії, педагогічного спілкування, організації та рефлексії спільної діяльності з учнями та між учнями. Основою їх виступають рефлексивні якості, що забезпечують здатність майбутнього вчителя до осмислення ситуацій інтерактивної взаємодії з учнями, до виділення своїх умінь, важливих для організації такої взаємодії та участі в ній. Організація інтерактивної взаємодії з учнями передбачає наявність у майбутнього вчителя інтегративних умінь, які, на нашу думку, є таким різновидом комунікативних, що спеціально спрямовані на об'єднання учасників навчально-виховного процесу. До інтегративних умінь ми віднесли вміння домовлятися, знаходити спільну мову, відповідально виконувати



свою роль, погоджуючи її з іншими учасниками, вміння обмінюватись впливами з партнерами при виконанні спільних завдань.

Організація учителем інтерактивної взаємодії з учнями вимагає наявності у нього вмінь підготовки завдань для спільного виконання, у яких передбачено розподіл ділянок роботи і ролей між учасниками, вміння заздалегідь прогнозувати можливий розподіл ролей між виконавцями та гнучке їх коригування у процесі спільної роботи. Важливим є також вміння залагоджувати можливі суперечки між виконавцями у процесі виконання спільних завдань, які становлять бар'єр інтерактивній взаємодії.

Важливими внутрішніми чинниками психологічної готовності майбутнього педагога до інтерактивної взаємодії з учнями є соціально спрямовані якості студента, що дозволяють йому порозумітись з оточуючими, викликати їх симпатію, бажання спілкуватись, довіру й позитивну емоційну налаштованість.

На стан психологічної готовності до педагогічної діяльності також впливають умови професійної підготовки, акценти, які суспільство і викладачі вищих навчальних закладів розставляють в її процесі. Особливості професійної підготовки також включені у модель психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями в якості зовнішніх чинників.

Розроблена модель психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями була використана нами для визначення критеріїв та показників згаданої готовності у подальшому дослідженні актуального її рівня у студентів педагогічних спеціальностей в умовах традиційного навчання.

## Висновки до першого розділу

1. Поняття взаємодії належить до міждисциплінарних, досліджується у філософських, політологічних, економічних, природничих дисциплінах. У психології йдеться про взаємодію у людських спільнотах, між людьми. Ці випадки взаємодії позначаються як соціальна і, зокрема, міжособистісна.

2. Міжособистісна взаємодія тісно пов'язана із спілкуванням і діяльністю, але зв'язок цей неоднозначний. У структурі спілкування взаємодія розгортається на рівні безпосередніх контактів за схемою суб'єкт-суб'єкт, а у контексті спільної діяльності реалізується суб'єкт-об'єкт-суб'єктні зв'язки.

3. У психологічних працях зафіксовано наявність особливого різновиду міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією спільної діяльності та на рівні фактичного здійснення цієї діяльності. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати міжособистісну взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання.

4. Інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємоузгодженості, взаємопов'язаності, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників.

5. Інтерактивна взаємодія забезпечує виконання групою людей соціально значущої спільної діяльності, передбачає їх об'єднання навколо спільної мети. Механізмами інтерактивної взаємодії виступають взаєморозуміння, координація та узгодження.

6. У педагогічному процесі інтерактивна взаємодія включена у процеси педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії та виступає у трьох формах. У першій формі провідну роль відіграє діалог учасників (дискусія, диспут, полеміка, «круглий стіл», рольові ігри, ігри-інсценізації, імітаційні

ігри). У другій формі діалог відходить на другий план, доповнюючи спільну навчальну діяльність з перетворення єдиного предметного матеріалу (навчальна співпраця у мікрогрупах, дидактичні ігри з наявністю спільного предметного матеріалу). Третя форма включає види взаємодії, в яких однаковою мірою представлені спілкування і співпраця (метод проектів, мозкова атака, театралізована гра, гра-драматизація).

8. Психологічну готовність майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями доцільно розглядати у контексті поняття психологічної готовності до діяльності, яка становить стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості; включає такі її властивості, що відповідають вимогам, змісту та умовам діяльності та дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність

9. Впровадження інтерактивної взаємодії у педагогічний процес передбачає здатність вчителя до виконання ролей організатора і учасника такої взаємодії з учнями. Теоретичний аналіз досліджень, що виявляють якості вчителя, необхідні для виконання ним ролей організатора і учасника інтерактивної взаємодії з учнями, дозволив нам побудувати модель психологічної готовності вчителя до такої взаємодії. Компонентами цієї моделі виступають мотиваційні, когнітивні та практичні компоненти. У модель також включені внутрішні (соціально спрямовані якості особистості) і зовнішні (особливості професійної підготовки) чинники психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

У цьому розділі розкривається методична база та основні етапи констатувального дослідження, визначаються критерії психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями; аналізуються отримані кількісні дані щодо розподілу студентів за рівнями цієї готовності, виявляються її особливості на різних рівнях виявлення; розкривається вплив зовнішніх та внутрішніх чинників досліджуваної готовності.

#### ***2.1. Методична база емпіричного вивчення психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями***

Проведення емпіричних досліджень у психологічній науці підпорядковане певним принципам, які враховують особливості психічних явищ (Б.Г.Ананьєв [3], Л.С.Виготський [35], Г.С.Костюк [102], С.Д.Максименко [127], С.Л.Рубінштейн [182] та ін.). Специфіка предмету психологічних досліджень визначає й особливості використання емпіричних методів.

За своєю структурою кожний емпіричний метод психологічної науки являє собою сукупність прийомів та операцій, спрямованих на вивчення реальних проявів тих чи інших психологічних явищ. Головними принципами при цьому виступають такі положення: об'єктивність вивчення психічних явищ; вивчення психічних явищ у їх розвитку; аналітико-синтетичний підхід до вивчення психічних явищ.

Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії передбачає проведення дослідницької роботи в єдності констатувального й формувального експериментів. Констатувальний експеримент спрямований на виявлення тих особливостей психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями, які забезпечуються

в умовах традиційної системи підготовки у вищому навчальному закладі, а також факторів, актуалізація яких могла б підвищити рівень згаданої готовності.

Відтак, програма констатувального дослідження була спрямована на:

- виявлення структури психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, що розкривається як співвідношення рівнів розвитку її складових;
- здійснення аналізу особливостей психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії на різних рівнях її виявлення у студентів;
- встановлення зовнішніх і внутрішніх чинників психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії.

**Методами** констатувального етапу дослідження виступили: анкетування майбутніх педагогів (Додатки А, Б); самооцінка і взаємооцінювання студентів (Додаток В); метод аналізу документів (журналів академічної успішності, особових даних студентів і магістрантів); окремі шкали методики Л.М.Собчик «Стандартизований багатofакторний метод дослідження особистості» (СМДО) [199]; методики «Властивості характеру» (Т.Лірі) [174, 112-117], «П'ять факторів» (П.Т. Коста, Р.Р.Маккре) [5, 398-401], «Ціннісні орієнтації особистості» [228]; кількісна та якісна обробка отриманих даних.

Констатувальним дослідженням було охоплено 350 осіб, з яких 91 особа – студенти першого курсу, 120 осіб – студенти четвертого курсу, 139 осіб – магістранти. Усі досліджувані проходять підготовку за педагогічними спеціальностями. Констатувальний експеримент проводився під час консультативної роботи зі студентами та магістрантами. Констатувальний експеримент включав три змістових етапи, спрямованих на досягнення окремих дослідницьких завдань. Коротка характеристика етапів та використаних на кожному з них методів представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

### Етапи констатувального експерименту

Мета етапу	Використані методики
<b>I етап</b>	
Виявлення рівня психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкета «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»</li> <li>2. Опитувальник «Ціннісні орієнтації особистості»</li> <li>3. Анкета «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»</li> <li>4. «Реальна продуктивність інтелекту» (шкала №95 методики СМДО)</li> <li>5. Аналіз документів обліку академічної успішності студентів</li> <li>6. Самооцінювання і взаємооцінювання інтегративних та організаторських умінь</li> <li>7. Шкала «Готовність до співпраці» методики «П'ять факторів»</li> </ol>
<b>II етап</b>	
Виявлення чинників психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Властивості характеру» (Т.Лірі);</li> <li>2. Шкала № 77 «СМДО» (ворожість);</li> <li>3. Шкала № 162 «СМДО» (упередженість);</li> <li>4. Шкала № 182 «СМДО» (соціальна відчуженість);</li> <li>5. Шкала «Невротизм» («П'ять факторів»);</li> <li>6. Шкала «Екстраверсія» («П'ять факторів»);</li> <li>7. Шкала «Відкритість новому» («П'ять факторів»);</li> <li>8. Шкала «Сумлінність» («П'ять факторів»);</li> <li>9. Аналіз документів (особових даних студентів і магістрантів).</li> </ol>
<b>III етап</b>	
Аналіз та інтерпретація результатів	Методи кількісного та якісного аналізу, методи унаочнення емпіричних результатів

Розкриємо зміст кожного з етапів констатувального експерименту.

На першому етапі, спрямованому на виявлення структури психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями, взяли участь 120 студентів четвертого курсу факультетів іноземної філології, української філології та журналістики, історичного і природничого. У майбутньому ці студенти будуть працювати з учнями середніх класів загальноосвітньої школи, як це передбачає отриманий ними кваліфікаційний рівень бакалавра. Тобто фактично досліджувалась психологічна готовність педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями підліткового віку (5-9 класи). Четвертий курс був обраний для дослідження з

урахуванням наступних обставин. Студентів четвертого курсу можна вважати досить підготовленими до своєї професійної діяльності: вони засвоїли навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу; проходять активну педагогічну практику, фактично виконуючи функції вчителя. Водночас спеціальної підготовки до інтерактивної взаємодії з учнями ці студенти не отримали, що і пояснює актуальність відповідної роботи з ними.

При дослідженні окремих критеріїв психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями були використані наступні методики (табл. 2.2).

**Анкетування** студентів педагогічних спеціальностей проводилось за допомогою розроблених нами анкет «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями» (Додаток А) та «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями» (Додаток Б). Розробка анкет для студентів спиралась на модель психологічної готовності вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, аналіз якої представлений у розділі 1.3.

**Анкета «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»** включає 30 закритих питань, що відображають структуру моделі психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. Ця анкета була використана з метою виявлення таких критеріїв психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, як: орієнтованості на партнерство і взаємодію з учнями (питання 1-10), наявності спеціальних знань щодо особливостей використання інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі (питання 11-20), рефлексивних умінь студентів, що визначають їх здатність регулювати процес інтерактивної взаємодії з учнями (питання 21-30). Анкетування проводилось у письмовій формі.

**Методики, використані при дослідженні компонентів психологічної  
готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Компо- нент	Критерії	Показники	Методики
I	II	III	IV
<b>Мотиваційний</b>	Орієнтованість на партнерство і взаємодію з учнями	Повага до особистості учнів, схильність бути для них партнером, взаємодіяти з ними, висока оцінка якостей вчителя бути уважним і терплячим, вмінь бути партнером, знань особливостей взаємодії; прагнення якомога більше робочого часу відводити на інтерактивну взаємодію з учнями; прийняття інтерактивної взаємодії з учнями як необхідної умови успіху в професії вчителя	Питання 1-10 анкети «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»;
	Ставлення до інтерактивної взаємодії	Позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями; висока оцінка значущості інтерактивної взаємодії для розвитку учнів	Анкета «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»
	Тип ціннісної орієнтації особистості	Орієнтація на взаємодію з оточуючими	Методика «Ціннісні орієнтації особистості»

Таблиця 2.2. (продовження)



I	II	III	IV
<b>Когнітивний</b>	Якості мислення, що дозволяють співвідносити різні смислові позиції	Гнучкість, швидкість, продуктивність	«Реальна продуктивність інтелекту» (шкала №95 методики Л.М.Собчик)
	Загальні знання про педагогічну взаємодію та педагогічне спілкування	Рівень академічної успішності з психолого-педагогічних дисциплін	Аналіз документів обліку академічної успішності студентів
	Спеціальні знання особливостей використання інтерактивної взаємодії	Володіння поняттям інтерактивної взаємодії; Повнота, систематизованість знань; розуміння відмінностей взаємодіючого навчання із традиційним	Питання 11-20 анкети «Самооцінка готовності до інтерактивної взаємодії з учнями»
<b>Практичний</b>	Рефлексивні вміння	здатність регулювати процес інтерактивної взаємодії	Питання 21-30 анкети «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»
	Інтегративні вміння	Вміння домовлятися, знаходити спільну мову, відповідально виконувати свою роль, взаємодіяти з партнерами при виконанні спільних завдань	Шкала «Готовність до співпраці» методики «П'ять факторів»; Самооцінювання і взаємооцінювання студентами вмінь інтерактивної взаємодії
	Організаторські вміння	Вміння планувати і контролювати діяльність групи у цілому, розподіляти ролі, залагоджувати суперечки у процесі спільної роботи	Самооцінювання і взаємооцінювання студентами вмінь інтерактивної взаємодії.

Кожен критерій психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, відображений у їх самооцінці і виявлений при анкетуванні, оцінювався з використанням трьохбальної шкали. Рівень кожного із зазначених критеріїв оцінювався у межах від 10 до 30 балів відповідно із ключем. Підсумковий результат за трьома критеріями варіював у діапазоні від 30 до 90 балів.

**Анкета «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями»** включала десять питань, до яких пропонувалось по три варіанти відповідей, що відображали позитивне, невизначене та негативне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями. За вибір варіанта позитивного ставлення студент отримував 3 бали, за відповідь із невизначеним ставленням – 2 бали і за відповідь, яка свідчила про негативне ставлення – 1 бал. Сума балів, які студенти могли отримати за даною методикою, варіювала у діапазоні від максимальних 30 до мінімальних 10. Діапазон був розділений нами на три рівні: 10-16 балів свідчили про негативне ставлення до інтерактивної взаємодії; 17-24 бали – про невизначене ставлення; 25-30 балів – про позитивне ставлення.

**Методика «Ціннісні орієнтації особистості» (ЦОЛ)** дозволяє виявити спрямованість особистості на себе, на взаємодію та на справу. Вона була використана з метою виявлення мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії, як орієнтованість на партнерство і взаємодію. Опитувальник складається з 30 тверджень, до кожного з яких подано три можливих варіанти відповіді. Опитуваний спочатку обирає відповідь, з якою згоден найбільше, а потім відповідь, з якою найбільше не згоден. Характер спрямованості визначається за допомогою ключа. Якщо за результатами методики ЦОЛ виявлялось, що опитуваний має переважаючу спрямованість на взаємодію, то йому зараховувалось три бали; спрямованість на справу оцінювалась у два бали; спрямованість на себе – в один бал. Якщо студент виявляв однаково виражену спрямованість і на взаємодію, і на справу, то отримував 2,5 бали.

Якщо однаково вираженою була спрямованість і на справу, і на себе, то студенту зараховувалось 1,5 бали.

**Методика «Реальна продуктивність інтелекту»** являє собою додаткову шкалу № 95 стандартизованого багатофакторного методу дослідження особистості Л.М.Собчик. Вона була використана з метою виявлення такого критерію когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, як якості мислення. Ця методика розроблена у 1968-1984 рр. на основі адаптації та рестандартизації методики ММРІ. Вона дозволяє отримати різнобічний психологічний портрет людини, у тому числі і її когнітивних якостей. Всього у методиці 10 основних шкал та 212 додаткових. Шкала «Реальна продуктивність інтелекту» включає 59 питань і спрямована на виявлення культури мислення, гнучкості, продуктивності і швидкості мислительних процесів. Ці якості дозволяють людині розуміти і співвідносити різні погляди, узагальнювати їх, що відіграє важливу роль у випадку обговорень, дискусій як обов'язкових явищ спільного пізнання. У результаті групових обговорень вдається отримати більш зважене, продумане спільне рішення. Якщо ж майбутній учитель не володіє достатньою гнучкістю, швидкістю, продуктивністю мислення, то у нього проявляється своєрідний консерватизм, ригідність, а як наслідок – виникають труднощі у сприйнятті позицій інших учасників, знижується спроможність конструктивно обговорювати їх та збагачувати спільне рішення шляхом узагальнення різних підходів. Такий студент замикається на власних думках, які вважає остаточно правильними. Тому ми і вважаємо ці якості мислення майбутніх учителів важливими показниками психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Оцінка результатів для чоловіків: низький – до 36,8 балів; середній – від 36,9 до 47,7; високий – від 47,8. Для жінок: низький – до 34,3; середній – від 34,4 до 45,3; високий – від 45,4.

Наступним важливим показником когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з

учнями виступає рівень їх академічної успішності з психолого-педагогічних дисциплін. Цей рівень розкриває обізнаність студентів із загальних питань спілкування і взаємодії вчителя і учнів, так і спеціальних, які стосуються безпосередньо поняття інтерактивної взаємодії, її значення для навчально-виховного процесу, способів її організації. Такі знання студенти отримують переважно при вивченні психології, педагогіки. Особливо глибоко питання соціальної взаємодії вивчаються під час проходження студентами модуля «Соціальна психологія». Враховуючи ці міркування, ми вважали за потрібне з'ясувати рівень академічної успішності студентів з психології (загальної, вікової та педагогічної), педагогіки, з модуля «Соціальна психологія», що входить у вивчення психології. З цією метою ми скористались методом **аналізу документів** обліку навчальної успішності студентів, яка полягала у підрахунку суми балів, отриманих студентами за знання з психології (загальної, вікової та педагогічної) і педагогіки під час семестрових іспитів, а також оцінки за атестацію знань з модуля «Соціальна психологія». Сумарний результат кожного студента варіював від 9 до 15 балів. 9-10 балів свідчили про низький; 11-13 – про середній, 14-15 – про високий рівень загальних психолого-педагогічних знань студента.

Праксичний компонент психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями був виявлений на основі таких критеріїв, як рефлексивні, інтегративні та організаторські вміння. Вони дозволяють майбутньому вчителю забезпечити процес інтерактивної взаємодії з учнями, а саме: викликати і підтримати інтерактивну взаємодію з учнями та між учнями, забезпечити контроль її процесу, корекцію можливих відхилень у бік розірвання взаємодії, зниження її інтенсивності, дає можливість попередити виникнення факторів, що шкодять інтерактивній взаємодії з учнями (недоброзичлива критика, ворожість, егоїзм серед учасників тощо). Саме праксичний компонент визначає, чи матимуть реалізацію прагнення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, отримані ними знання. Визначення рівня критеріїв праксичного компоненту проводилось за

допомогою питань 21-30 опитувальника «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями», методики взаємооцінювання та шкали «Готовність до співпраці» методики «П'ять факторів».

Рефлексивні вміння, спрямовані на процес інтерактивної взаємодії з учнями, виявлялись за допомогою **21-30 питань анкети «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»**. Відповіді студентів свідчили про міру усвідомлення ними соціально-психологічних явищ, важливих для того, щоб викликати і підтримувати інтерактивну взаємодію з учнями. Таке усвідомлення важливе з того погляду, що студент розуміє, які свої якості слід посилити, виявити, задіяти, щоб процес інтерактивної взаємодії з учнями відбувся, а які з цих якостей можуть зашкодити, викликати бар'єри у взаємодії з учнями.

**Самооцінювання та взаємооцінювання** інтегративних та організаторських умінь студентами проводилось після виконання їх групою з 4-5 учасників кожного з трьох спільних завдань. Кожного учасника просили оцінити перелік інтегративних та організаторських умінь (Додаток В) у себе та своїх партнерів по групі за 3-х бальною шкалою: 1 – не володіє зазначеним умінням; 2 – посередньо володіє; 3 – добре володіє. Діапазон результатів може варіювати від 8 до 24 балів. Він розподілявся на три рівні: низький – 8-13 балів; середній – 14-19 балів, високий – 20-24 бали. Суму набраних кожним студентом балів за підсумком виконання трьох завдань ми ділили за кількістю завдань на 3 та отримували середній показник, який і свідчив про рівень інтегративних і організаторських умінь кожного студента.

Готовність до співпраці свідчить про наявність у студентів, насамперед, інтегративних умінь, тобто таких, які дозволяють згуртовувати групу, попереджати у взаєминах між студентами явища, які можуть знизити інтенсивність взаємодії між ними. Тому з метою виявлення інтегративних якостей студентам пропонувалась **шкала «Готовність до співпраці»** методики «П'ять факторів». Ця методика розроблена авторами п'ятифакторної теорії особистості П.Т. Костою і Р.Р. Маккре. Починаючи з

80-х рр., п'ятифакторна модель визнається однією з найбільш вдалих для ідентифікації та структурування особистісних властивостей. Існує два основних підходи до аналізу п'яти базових вимірювань особистості: модель Великої П'ятірки у лексикографічній традиції та П'ятифакторна модель (FFM – five factor model), побудована на психометричному підході. У лексичній моделі акцент зроблено на проєкції поведінкових особливостей п'яти факторів (Л.Голдберг, Р.Кеттелл, Л.Терстоун); натомість у п'ятифакторній моделі враховуються, що особистісні шкали розроблялись для вимірювання найбільш важливих (як це вважається в особистісних теоріях) індивідуальних відмінностей. Згідно з п'ятифакторною теорією особистості, всі дорослі люди характеризуються специфічною комбінацією особистісних рис, що впливають на патерни думок, почуттів, поведінки. Особистісні риси являють собою ендogenous базові тенденції, розвиваються у дитинстві та зберігаються (при умові достатньої соціальної адаптації) протягом дорослого життя. Всі досліджувані фактори мають високу конвергентну валідність, підтверджену значною кількістю експериментальних даних. Риси, які визначає опитувальник, можуть з успіхом використовуватись для аналізу особистості [117, 206-208].

Методика «П'ять факторів» дозволяє виміряти наступні властивості особистості: невротичність, екстраверсія, відкритість новому, готовність до співпраці, сумлінність. З них переважно біологічно детермінованими вважаються екстраверсія та невротичність, тоді як решта три фактори зумовлені впливом переважно змістовно інтерпретованих поведінкових тенденцій, у тому числі спрямованістю особистості. Методика «П'ять факторів» включає 60 тверджень, щодо яких опитуваний висловлює свою думку вибором одного з варіантів: «так» або «ні». Кількісна оцінка факторів варіює від 1 до 10 стенів. Результат у 1-3 стени оцінювався нами як показник низького рівня інтегративних умінь, 4-7 стенів – середнього, 8-10 – високого.

З метою виявлення рівня психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії використовувалась шкала «Готовність до

співпраці». З метою виявлення внутрішніх факторів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії використовувались всі шкали методики.

Сукупність даних, що дозволяють отримати анкети «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями», «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями», методики «Реальна продуктивність інтелекту», взаємооцінювання інтерактивних та організаторських умінь, «П'ять факторів», аналіз документів обліку навчальної успішності студентів узагальнювалась з метою виявлення кількісних та якісних особливостей психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Кожна з використаних методик мала свій діапазон кількісних значень, які розподілялись за рівнями: високим, середнім і низьким. Відповідність діапазону кількісних значень рівням вимірюваних властивостей розкриває табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

**Діапазон кількісних значень у методиках на визначення рівня психологічної готовності до інтерактивної взаємодії**

Методика	Високий	Середній	Низький
1. Анкета «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»	71-90 балів	51-70 балів	30-50 балів
2. Опитувальник «Ціннісні орієнтації особистості»	2,5-3 бали	1,5-2 бали	1 бал
3. Анкета «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»	25-30 балів	17-24 бали	10-16 балів

4. «Реальна продуктивність інтелекту»	для чоловіків		
	48-59 балів	37-47 балів	0-36 балів
	для жінок		
	46-59 балів	35-45 балів	0-34 балів
5. Аналіз документів обліку академічної успішності студентів	14-15 балів	11-13 балів	9-10 балів
6. Взаємооцінювання інтегративних та організаторських умінь	20-24 бали	14-19 балів	8-13 балів
7. «Готовність до співпраці»	8-10 стенів	4-7 стенів	1-3 стени

Процедура узагальнення кількісних результатів студентів за всіма методиками на визначення рівня психологічної готовності до інтерактивної взаємодії полягала у наступному. Високий рівень якостей за кожною з перелічених у табл. 2.2. методикою позначався 3 балами, середній – 2 балами; низький – 1 балом. Всього було використано сім методик. Тому за сукупними результатами максимальний бал становив 21 бал, мінімальний – 7 балів. Бали розподілялись на три рівні: 7-1 балів свідчили про низький рівень готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, 12-16 – про середній рівень цієї готовності та 17-21 балів – про високий рівень.

Якісна оцінка включала змістовий аналіз результатів студентів з виділенням наступних рівнів розвитку психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

**На високому рівні** психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями студенти виявляють виразну орієнтованість на партнерство і взаємодію, позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії; мають глибокі й повні знання з психології спілкування і взаємодії, з конкретних питань організації інтерактивної взаємодії з учнями; гнучкість, швидкість і продуктивність їх мислення дозволяє успішно співвідносити різні погляди та виробляти спільний; вони уміють бути як учасниками, так і організаторами інтерактивної взаємодії з учнями. Ці студенти повною мірою



осмислюють значення інтерактивної взаємодії для вирішення професійних завдань учителя. Це виявляється у розумінні студентами вчителя, як особи, що готує учня до самостійного життя, до продовження естафети поколінь; яка виступає для учнів партнером, поважає учня, враховуючи його особистісні потреби без нав'язування йому необхідних (на свою думку) знань, умінь, навичок шляхом спільної пошукової роботи. На думку таких студентів, інтерактивна взаємодія з учнями повинна охоплювати весь навчально-виховний процес. Найбільш важливими якостями вчителя студенти вважають здатність налагоджувати спілкування і взаємодію з учнями, бути уважними і терплячими до них. Вони мають виразне позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями, високо оцінюють її роль у досягненні навчально-виховних цілей. При цьому виявляється їх орієнтованість на взаємодію та взаємини з класом у цілому, а не з окремим учнем.

Високий ступінь орієнтованості студентів на партнерство і взаємодію виявляється у розумінні студентами вчителя як особи, що готує учнів до самостійного життя, до продовження естафети поколінь, виступає для учнів партнером. Характерним є прагнення студентів формувати особистість учня у процесі його навчання, переважну частку часу на уроках присвячувати інтерактивній взаємодії з учнями. Стосовно процесу навчання, то високий ступінь орієнтованості на партнерство з учнями, виявляється як найвища оцінка такими студентами спільного – разом з учнями – пошуку знань. Відповідно найвищі оцінки у цих студентів отримують такі якості педагога, які дозволяють йому забезпечувати інтерактивну взаємодію з учнями: бути уважним, терплячим, знати особливості спілкування і взаємин між учнями у класі, вміти бути партнером і згуртовувати учнів. Студенти з високим ступенем орієнтованості на партнерство також високо оцінюють ефективність інтерактивної взаємодії, як стосовно виховання, так і навчання учнів. На їх думку, організація інтерактивної взаємодії з учнями є необхідною умовою досягнення професійних успіхів учителя.

Майбутні педагоги з високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями мають здатність мислити гнучко, швидко, продуктивно, що дозволяє їм виділяти та узгоджувати різні підходи та погляди до тих чи інших питань, які виникають у процесі інтерактивної взаємодії. Вони володіють повними та глибокими знаннями з вікової, педагогічної та соціальної психології, а також і з педагогіки. Особливу роль при цьому відіграють знання з соціальної психології: щодо вікових особливостей взаємин у системах вчитель-учні: учні-учні; понять спілкування, взаємодії; структури і психологічних умов спільної діяльності. Студенти озброєні глибокими й повними знаннями про різноманітні форми навчальної взаємодії (такі як групова робота учнів, дискусії, ділові та рольові ігри), із їх розвивальними можливостями. Майбутні педагоги з високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями мають цілком сформовану теоретичну базу для її впровадження у навчально-виховний процес. Тобто володіють глибокими систематичними знаннями про психологічні особливості інтерактивної взаємодії з учнями, про умови її перебігу, про вплив такої взаємодії на психічний та особистісний розвиток учнів.

Студенти з високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями володіють усіма необхідними вміннями для реалізації такої взаємодії у своїй майбутній професійній діяльності. А саме: мають розвинені рефлексивні вміння, спрямовані на вирішення та адекватну оцінку своїх якостей, важливих для взаємодії (спостережливість, здатність співставляти різні погляди та знаходити спільне рішення. відповідальність, толерантність, терплячість, бажання допомогти). Чітко усвідомлюють необхідність вдосконалення названих якостей.

Зокрема, ці студенти відзначаються сформованими інтегративними вміннями. Вони вміють домовлятися, знаходити спільну мову, відповідально виконувати свою роль, обмінюватись впливами з партнерами при виконанні спільних завдань, долати соціально-психологічні явища, що шкодять

взаємодії (ворожість, непорозуміння, суперечки). Студенти вміють організувати інтерактивну взаємодію на основі володіння вміннями планувати форми взаємодіючого навчання, розробляти адекватні завдання, передбачати розподіл позицій між учасниками навчальної співпраці; правильно створювати підгрупи учнів; управляти взаємодією між ними; залагоджувати конфлікти й попереджати труднощі у спілкуванні.

**Середній рівень** психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями відзначається менш вираженою їх орієнтованістю на партнерство і взаємодію з учнями, наявністю окремих прогалин у знаннях стосовно інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Рівень їх професійно-важливих умінь не завжди дозволяє їм налагоджувати інтерактивну взаємодію з учнями. Роль вчителя студенти вбачають у тому, що він є старшим товаришем, зразком для наслідування і контролером успіхів учнів. Як наслідок, вони визнають, що учні повинні (хоча б інколи) отримувати знання від учителя у готовому вигляді, а не у результаті спільного пошуку. Найбільш ефективним, на їх думку, є навчання шляхом залучення учнів до самостійного пошуку знань. Студенти вважають, що більше уваги при навчанні слід приділяти не встановленню продуктивної взаємодії з учнями, а дотриманню вимог програми, шкільного розпорядку тощо. Характерне розуміння того, що інтерактивна взаємодія повинна фрагментарно, час від часу, вплітатись у навчально-виховний процес. Ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями переважно позитивне, але не стійке.

Середній ступінь орієнтованості на партнерство і взаємодію з учнями виявляється у розумінні студентами ролі учителя, як особи, що допомагає учневі у пошуках істини, виступає для учня старшим товаришем. На думку цих досліджуваних, формування особистості учня повинно підпорядковуватись інтересам навчальної програми; інтерактивна взаємодія на уроках повинна займати приблизно 40-70% робочого часу. Більшу увагу у навчанні потрібно приділяти не спільному (вчителя з учнями) вирішенню

завдань, а залученню студентів до самостійного пошуку знань. В особистості вчителя, на думку цих студентів, провідне місце повинні зайняти якості, що найкраще орієнтують на окремих учнів, а не їх колектив: знати індивідуальні особливості учнів, вміти переконувати кожного з них зокрема, знаходити шлях до порозуміння з кожним окремо. У таких студентів ефективність інтерактивної взаємодії з учнями отримує неоднозначну оцінку: більш важливою вона вважається ними для виховання, а не навчання; може бути іноді ефективною, іноді – ні. Водночас, ці студенти вважають, що більшість учителів охоче організують інтерактивну взаємодію на уроках.

Найбільш важливими для діяльності педагога вважають знання ним свого предмету, вміння працювати з окремими учнями, знати їх індивідуальні особливості. Водночас, інтерактивні якості педагога відходять на другий план. У цілому у майбутніх педагогів із середнім рівнем готовності до інтерактивної взаємодії з учнями виявляється недостатність партнерської, інтерактивної позиції, послаблення зорієнтованості на колектив учнів, прояви домінантності.

Середній рівень психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями представлений слабшими, менш точними і повними знаннями з проблем взаємин вчителя з учнями та між учнями. Особливості мислення цих студентів полягають у низці бар'єрів, які не завжди дозволяють їм розрізнити, співвідносити та узагальнювати кілька поглядів, думок, що виникають в умовах спільної роботи. До таких бар'єрів слід віднести недостатню гнучкість, швидкість і продуктивність мислення. Студенти мають середній рівень академічної успішності з психолого-педагогічних дисциплін. Зокрема, це виявляється як неповнота знань про структуру спільної навчальної діяльності, їх поверховість з перевагою зовнішніх ознак спільної навчальної діяльності (спільний результат, спільне місце і час роботи), а не ознак самого процесу взаємодії (спільна мета і мотивація, наявність взаємообміну, взаємоузгодження). Студенти

утруднюються визначити якості, вміння учнів, для формування яких є необхідною активна взаємодія з іншими учнями та з педагогом.

Майбутні вчителі із середнім рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями недостатньо володіють уміннями, які завжди дозволяли б їм реалізовувати інтерактивну взаємодію. У них менш виразно виявляються рефлексивні уміння власного досвіду участі в інтерактивній взаємодії. Вони не завжди адекватно спроможні оцінити власні можливості в організації інтерактивної взаємодії з учнями. Відтак, утруднюються у чіткій постановці цілей самовдосконалення стосовно рівня інтерактивної взаємодії з учнями. Більш важливим вважають наявність у себе вмінь контролювати і оцінювати взаємодію з учнями та між учнями. Це також відображає мотиви учителя бути зразком і контролером у взаємодії з учнями.

Наявні інтегративні уміння, що дозволяють об'єднувати учнів у єдину команду, відзначаються недостатньою стійкістю. У сприятливих умовах такі студенти вміють домовлятися, знаходять спільну мову з партнерами, відповідально виконують свою роль. В умовах перешкод, коли виникають суперечки, непорозуміння, їх інтегративні уміння послаблюються, не дозволяють зберегти активну взаємодію.

Організаційні уміння також виявляються залежно від обставин. Так, при організації добре відомих студентів форм інтерактивної взаємодії, робота вдається краще. Якщо постають задачі організації нових для студента форм інтерактивної взаємодії з учнями, то виявляються різноманітні помилки: непродуманість завдань стосовно можливостей розподілу ділянок роботи; створення підгруп учнів, які не спроможні працювати разом тощо.

**Низький рівень** психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями відзначається розумінням домінуючої ролі педагога; слабкими і формальними знаннями про спілкування і взаємодію з учнями; ригідністю мислення; неспроможністю організувати інтерактивну взаємодію з учнями. Вчитель для таких студентів – транслятор знань, умінь,

навичок; контролер навчання й поведінки учнів. Характерним є уявлення про жорсткий розподіл ролей педагога та учнів: вчитель робить свою роботу, а учень свою. Тому вони вважають, що найкраще засвоєння знань відбувається шляхом чіткого роз'яснення вчителем навчального матеріалу. Відповідно у якостях педагога провідну роль, на їх думку, повинні відігравати вміння зрозуміло пояснювати, робити зауваження, критикувати й контролювати. Інтерактивні вміння педагога цінуються такими студентами низько. Спостерігається негативне ставлення до інтерактивних форм роботи і небажання використовувати їх у майбутній діяльності.

Студенти з низьким ступенем орієнтованості на партнерство вважають головним призначенням учителя бути зразком для наслідування, контролювати стан навчання і виховання учнів. На їх думку, у навчанні головне – притримуватись навчальної програми. Інтерактивна взаємодія має з'являтися на уроках час від часу (30-50% загального обсягу часу). Для успішного навчання учнів вчителю достатньо чітко роз'яснювати навчальний матеріал. Серед якостей педагога найважливішими, з їх погляду, є вміння зрозуміло пояснювати, робити зауваження, критикувати, контролювати. бути авторитетним. Ефективність інтерактивної взаємодії для більшості учнів оцінюється такими студентами низько. Ефективною вона вважається лише стосовно найсильніших учнів. Вчителі, на думку цих студентів, не прагнуть до організації інтерактивної взаємодії з учнями.

Студенти з низьким рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями мало зацікавлені у вивченні психолого-педагогічних дисциплін, мають обмежені знання у питаннях спілкування, взаємин і взаємодії вчителя з учнями, особливостей та розвивального значення навчальної співпраці, умов її організації. Конкретні знання про інтерактивну взаємодію уривчасті, несистематизовані, не відображають її сутності, теоретична основа для реалізації інтерактивної взаємодії не сформована. Подібна картина має місце і стосовно структури спільної навчальної діяльності, її ознак. У цілому стан знань цих студентів у єдності із

негативним ставленням до інтерактивної взаємодії свідчить про недостатню актуалізацію пізнавальної потреби стосовно інтерактивної взаємодії вчителя з учнями в процесі їх навчання.

Мислення таких студентів відзначається стереотипністю, шаблонністю, що робить неможливим виділення і співвіднесення ними різних точок зору та вироблення спільних рішень.

Низький рівень також розкривається як неспроможність реалізувати інтерактивну взаємодію на практиці. Таким студентам важко бути учасниками взаємодіючого навчання, а ще важче його організувати. Рефлексивні вміння спрямовані на забезпечення домінантної позиції стосовно учня. Досвід інтерактивної взаємодії, накопичений цими студентами, не виступає предметом їх рефлексії, вони не вміють вирізняти властивості педагога і учня, важливі для участі та організації навчальної співпраці. Відтак, ці якості не виступають цілями самовдосконалення та розвитку.

Студенти з низьким рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями завжди відчують труднощі у виконанні спільних завдань, не вміють узгоджувати свої дії з партнерами, відповідально виконувати належну їм роль, долати суперечки, через що у стосунках з іншими виникає ворожість, недоброзичливість, підозрілість. Завдання на організацію форм взаємодіючого завдання ці студенти виконують вкрай слабо, вдаються до використання наказових способів впливу, надмірного інструктування, у завданнях для спільного виконання не продуманий розподіл ділянок роботи та ролей учасників. Фактично це завдання для індивідуальної роботи.

Мета другого етапу констатувального експерименту полягала у виявленні чинників психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Під чинниками ми розуміємо такі зовнішні та внутрішні (психологічні) умови, що впливають на рівень психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. З цією

метою співвідносились особливості прояву психологічної готовності, встановлені на попередньому етапі, із даними методик, спрямованих на виявлення зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на готовність майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями. До внутрішніх чинників ми віднесли такі властивості особистості, як домінантність, впевненість у собі, консерватизм, негативізм, поступливість, залежність, конформізм, чуйність, ворожість, упередженість, соціальна відчуженість, невротизм, екстраверсія, відкритість новому, сумлінність. З метою виявлення перелічених властивостей використовувалась методика «Властивості характеру» (Т.Лірі), окремі шкали методики «Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості» (Л.М.Собчик) та методика «П'ять факторів».

**Методика «Властивості характеру»** створена Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком у 1954 р. та використовується для досліджень уявлень суб'єкта про себе, свої якості, а також для вивчення взаємовідносин у малих групах. На думку розробників методики, у дослідженні міжособистісних відносин особливо важливим є виявлення двох пар факторів: домінування – підпорядкування та доброзичливості – агресивності. Саме ці фактори визначають загальне враження про людину у процесах міжособистісного сприймання. М. Аргайл назвав їх у числі головних компонентів при аналізі стилів міжособистісної поведінки. За змістом їх можна співвіднести з двома з трьох головних ліній семантичного диференціалу Ч.Осгуда: оцінкою та силою. У дослідженнях американських психологів під керівництвом Б.Бейлза поведінка члена групи оцінюється за двома змінними, аналіз яких проводиться у трьохвимірному просторі, утвореному трьома лініями: домінування – підпорядкування, доброзичливість – недоброзичливість, емоційність – аналітичність [228, 626].

Методика Т.Лірі може використовуватись для оцінки поведінки особистості з боку оточуючих, для самооцінки рис характеру, для оцінки близьких людей, для опису ідеального «Я». У відповідності із завданнями



методики змінюється її інструкція. Нами методика Т.Лірі використовувалась з метою самооцінки рис характеру опитуваними, таких, як: домінантність, впевненість у собі, консерватизм, негативізм, поступливість, залежність, конформізм, чуйність. Опитувальник Т.Лірі включає 128 оцінних суджень, що стосуються самого опитуваного. Опитуваний повинен поставити «+» до тих тверджень про себе, з якими згоден.

Крім психологічних чинників, виявлявся вплив зовнішніх. Зокрема, тривалості підготовки у вищому навчальному закладі, наявності педагогічного досвіду, характеру переважаючих форм і методів підготовки у вищому навчальному закладі. З цієї метою були проведені порівняльні дослідження першокурсників різних педагогічних спеціальностей (91 особа) та магістрантів (139 осіб), працюючих педагогами, та магістрантів, не працюючих педагогами.

**Метод аналізу документів** використовувався з метою визначення особових даних магістрантів стосовно характеру їх професійних занять. Під документом у психології розуміють будь-яку інформацію, зафіксовану у вигляді рукописного або друкованого тексту, фотографії, відео- або магнітних записів. Інакше кажучи, аналіз документів є методом збирання фактів про учасника дослідження, що матеріалізовані у тій чи іншій формі. Щодо конкретної людини розрізняють документи особові і безособові. Особові документи – це карти індивідуального обліку, що завірені підписом особи, щоденники, листи, заяви тощо. До безособових належать статистичні дані, протоколи зборів, повідомлення в пресі. У нашому дослідженні проводився аналіз записів з особистими даними в академічних журналах. Метод аналізу документів має допоміжний характер, оскільки документи відображають тільки результати діяльності людини, а не сам процес.

На третьому етапі констатувального експерименту проводились аналіз та інтерпретація емпіричних результатів.

Результати використаних методик були опрацьовані за допомогою статистичного аналізу, отримали якісну інтерпретацію та узагальнення з

використанням методів математичної статистики. Для виявлення статистично значущих відмінностей і зв'язку між різними психічними властивостями був використаний  $\chi^2$ -квдрат критерій ( $\chi^2$ ) і кореляційний аналіз.

## **2.2. Тенденції розвитку психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за традиційних умов навчання**

Використання розробленої теоретичної моделі психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями в якості інструменту емпіричного дослідження передбачало визначення рівнів показників кожного із компонентів цієї готовності та аналіз їх розподілу у досліджуваних. Відповідно до табл. 2.3, кількісні значення, отримані у дослідженні за кожною з методик розподілялись на три рівні: високий, середній та низький.

Проаналізуємо розподіл досліджуваних за рівнями показників мотиваційного компоненту. Рівні орієнтованості студентів на партнерство і співпрацю, визначені за допомогою 1-10 питань анкети «Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями», розподілились наступним чином. Студенти з високим рівнем такої орієнтованості становили 20,8% від загальної кількості досліджуваних; із середнім рівнем – 70,8%, із низьким 8,4 %.

Показник «ціннісна орієнтація на взаємодію» визначався за допомогою відповідної методики. Було зафіксовано, що студентів із високим рівнем цього показника 21,7%, із середнім – 71,6%, із низьким – 6,7%.

Розподіл досліджуваних за показниками «ставлення до інтерактивної взаємодії», визначеного за допомогою анкети «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями», був наступним: 16,7% досліджуваних студентів показали високий рівень, 67,5% – середній та 15,8% – низький.

Порівняння рівнів за окремими показниками мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з

учнями показує, що переважна більшість студентів мають середній рівень зазначених показників (див. табл. 2.4). Найбільш високим рівнем у досліджуваних (21,7 %) відзначається такий показник, як ціннісна орієнтація на взаємодію. Менш вираженим є високий рівень орієнтованості на партнерство і взаємодію (20,8 %). Зрештою, найрідше зустрічається високий рівень ставлення студентів до інтерактивної взаємодії (у 16,7 % досліджуваних). Водночас, найбільш виражений низький рівень показників мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями спостерігається щодо ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями, яким відзначається 15,8 % опитуваних.

Таблиця 2.4

**Розподіл студентів за рівнями показників мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	Орієнтованість на партнерство і співпрацю	Ціннісна орієнтація на взаємодію	Ставлення до інтерактивної взаємодії
Високий	20,8	21,7	16,7
Середній	70,8	71,6	67,5
Низький	8,4	6,7	15,8

Порівняно нижчий рівень розвитку у студентів показника «ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями» та водночас його висока значущість для формування мотивації майбутніх педагогів до впровадження інтерактивної взаємодії з учнями спонукали нас зробити поглиблений аналіз відповідей студентів на питання анкети «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями» за такими показниками, як модальність ставлення, характер оцінок студентами інтерактивної взаємодії вчителя з учнями при вирішенні професійних завдань, рівень суб'єктивної складності організації інтерактивної взаємодії з учнями.

*Студенти з високим рівнем ставлення* (16,7% досліджуваних) відзначаються його позитивною модальністю, вважають інтерактивну взаємодію з учнями умовою ефективного вирішення своїх професійних завдань, зазначають, що такій взаємодії слід приділяти якомога більше уваги під час навчальних та виховних занять. Студенти переконані, що для учня вчитель повинен бути партнером. З погляду цих студентів, інтерактивна взаємодія з учителем відповідає потребам і очікуванням самих учнів, які охоче включаються у неї. На їх думку, в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями створюються: більш сприятливі умови для виявлення учнями своєї активності, що позитивно впливає на їх розвиток; в учнів покращуються показники пізнавальних психічних процесів, зростає мотивація самовиявлення, здатність співпрацювати без зайвих суперечок. При оцінці складності організації вчителем інтерактивної взаємодії з учнями студенти з позитивним ставленням до інтерактивної взаємодії зауважують, що вона досить складна, але зручна, дозволяє також більш об'єктивно та інтенсивно оцінювати досягнення учнів.

Слід зазначити, що позитивне ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями найбільше мотивує їх до засвоєння відповідних знань, умінь і навичок. Зі значною мірою вірогідності можна очікувати, що такі студенти будуть у майбутньому організовувати інтерактивну взаємодію з учнями, як таку, що водночас відповідає інтересам самої дитини та професійним завданням учителя.

*Студентів з середнім рівнем ставленням* до інтерактивної взаємодії з учнями (67,5% досліджуваних) характеризує невизначена модальність. Вони вважають цю взаємодію ефективною лише у деяких ситуаціях, утруднюються у порівнянні традиційних та інтерактивних форм взаємодії з учнями, не орієнтовані на збільшення уваги вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, вважаючи достатнім її вміст у традиційному навчанні. Студенти з таким ставленням вбачають себе у взаємодії з учнем, насамперед, у ролі авторитетної особи. Інтерактивна взаємодія з учителем, на думку цих

студентів, приваблює учнів не завжди, а у залежності від завдання. Студенти розрізняють окремі переваги інтерактивної взаємодії вчителя з учнями стосовно впливу на виявлення ними своєї активності, на їх розвиток, на процес оцінювання їх досягнень. Вважають, що показники пізнавальних психічних процесів учнів в умовах інтерактивної взаємодії значно не змінюються; мало впливає вона і на взаємини між учнями. В організації вчителем інтерактивної взаємодії з учнями студенти не вбачають труднощів, зауважують, що вона проста.

Середній рівень ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями відзначається відсутністю у них чіткої позитивної чи негативної оцінки інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Студенти орієнтовані на окремі ситуації інтерактивної взаємодії з учнями, яка має локальний характер у діяльності вчителя. Можна передбачати, що здатність таких студентів до інтерактивної взаємодії з учнями у майбутньому буде залежати від зовнішніх вимог – чи то колег, методистів, адміністрації школи, чи то батьків учнів. Невизначеність ставлення породжує у студента зниження мотивації інтерактивної взаємодії, свідчить про розпливчастість знань особливостей інтерактивної взаємодії у навчально-виховному процесі, вказує і на обмеженість у студента власного досвіду включення в інтерактивну взаємодію.

*Студенти з низьким рівнем ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями (15,8% досліджуваних) вважають таку взаємодію малоефективною для вирішення своїх професійних завдань, тому вказують, що такій взаємодії слід приділяти менше уваги під час навчальних та виховних занять. Вони переконані, що для учня вчитель повинен бути зразком для наслідування, хоча це і обмежує простір для самовиявлення дітей. На думку цих студентів, учні неохоче включаються в інтерактивну взаємодію з учителем. Вплив інтерактивної взаємодії вчителя з учнями на розвиток останніх оцінюється як негативний, бо учні мають менше можливостей для виявлення своєї активності, для свого розвитку, для отримання оцінок за свої досягнення.*

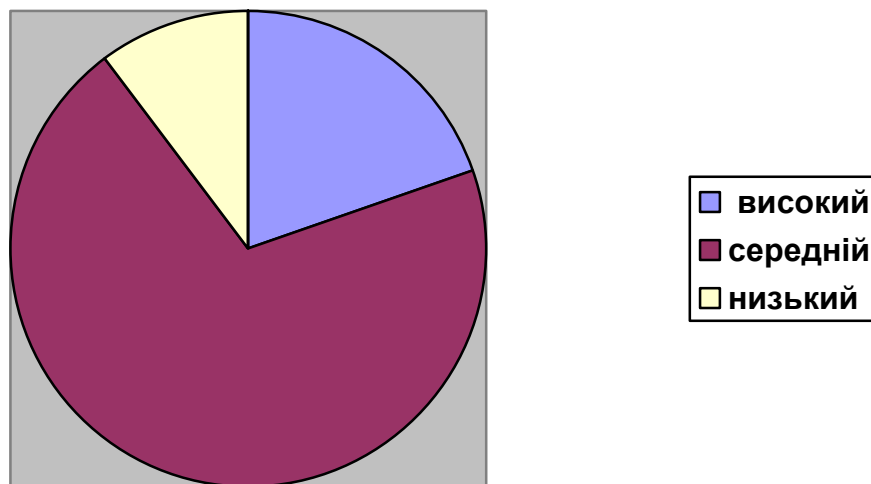
Низький рівень ставлення студентів відзначається негативною модальністю. Вини вважають, що в учнів в умовах інтерактивної взаємодії погіршуються показники пізнавальних процесів, зростає кількість суперечок і конфліктів між ними. Крім того, на їх думку, таку взаємодію вчителю складно організувати, тому збільшувати її вміст у традиційному навчанні не варто.

Негативне ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями становить своєрідний психологічний бар'єр для її впровадження у майбутній професійній діяльності. Потреба таких студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій мінімальна, оскільки вони не тільки погано розрізняють їх переваги, але й навіть вважають шкідливими для розвитку учнів. Відтак вчителю не варто вдаватись до сумнівних, на думку цих студентів, експериментів.

Негативне ставлення породжує не просто зниження, а навіть зміну модальності мотивації студента до інтерактивної взаємодії з позитивної на від'ємну. Негативна мотивація пов'язана із очікуванням можливих неприємностей, негативних наслідків, із страхом, прагненням уникнути небажаної діяльності. Цінним у цьому контексті є зауваження В.А. Семиченко [189, 39] про те, що дії, викликані цією мотивацією, є захисними, а сама діяльність – вимушеною. Негативна емоційна модальність відштовхує студента від включення в інтерактивну взаємодію з учнями, викликає рух його діяльності у зворотному напрямі. Знання про інтерактивну взаємодію вчителя з учнями носять формальний характер, не переходячи у переконання, які слугували б дієвими мотивами запровадження інтерактивної взаємодії з учнями. Студент може при цьому мати певний досвід включення в інтерактивну взаємодію, проте наявність негативного ставлення вказує на те, що цей досвід був невдалим.

З'ясування розподілу студентів за рівнями окремих показників мотиваційного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями дозволило визначити інтегральний рівень цього компоненту. З цією метою було обчислено середнє арифметичне кількісних

значень показників на кожному з рівнів. Так, високий рівень мотиваційного компоненту після обчислення середнього арифметичного та заокруглення зафіксовано у 19,7 % досліджуваних, середній – у 70,0 %, низький – у 10,3% (див. рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Розподіл студентів за рівнями мотиваційного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями**

**Рівень когнітивного компоненту** психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями визначались за кількісними значеннями таких показників, як продуктивність інтелекту (гнучкість, швидкість, послідовність мислення), академічна успішність з психолого-педагогічних дисциплін, рівень спеціальних знань з питань інтерактивної взаємодії.

За рівнями продуктивності інтелекту, визначеними за допомогою методики «Реальна продуктивність інтелекту», досліджувані студенти розподілились наступним чином: високий рівень – 19,2 %, середній – 76,7 %, низький – 4,1 %.

Розподіл рівнів показника «академічна успішність з психолого-педагогічних дисциплін», визначеного за допомогою аналізу документів обліку академічної успішності студентів, був наступним: 26,7 %

досліджуваних студентів віднесені до високого рівня, 60,0 % – до середнього та 13,3 % – до низького.

Стосовно розподілу рівнів показника «спеціальні знання з питань інтерактивної взаємодії» було зафіксовано, що високий рівень властивий для 24,2%, середній – 58,3 %, низький – 17,5 % досліджуваних студентів

Зведені дані щодо розподілу рівнів показників когнітивного компоненту у досліджуваних студентів відображає табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Розподіл рівнів показників когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Рівні розвитку показників	Кількість студентів (у %)		
	Продуктивність мислення	Академічна успішність з психолого-педагогічних дисциплін	Спеціальні знання
Високий	19,2	26,7	24,2
Середній	76,7	60,0	58,3
Низький	4,1	13,3	17,5

Аналіз табл. 2.5 засвідчує відмінності у показниках знань студентів порівняно із рівнем продуктивності мислення. Так, якщо високий рівень загальних знань про спілкування і взаємодію має 26,7%, а спеціальних – 24,2% досліджуваних, то високий рівень продуктивності мислення відзначено лише у 19,2%. Водночас, студентів із середнім рівнем продуктивності мислення більше (76,7%), ніж студентів із середнім рівнем як загальних (60,0%), так і спеціальних (58,3%) знань про інтерактивну взаємодію. Студентів із низьким рівнем продуктивності мислення значно менше (4,1%), ніж студентів із низьким рівнем загальних (13,3%) та спеціальних знань (17,5%). Як відомо, показник продуктивності мислення виступає інтегральною якістю, яка визначає гнучкість, швидкість, послідовність мислительних процесів, необхідні для виділення і

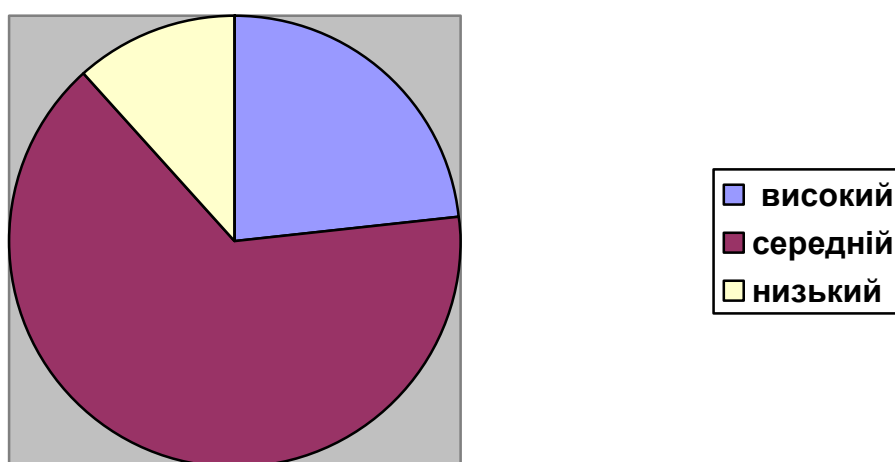


співвіднесення особистістю різних поглядів, до їх узагальнення. Таким чином, студенти з високим та середнім рівнем спроможні до узгодження різних поглядів, думок, позицій, що природно виникають під час обговорень, дискусій в інтерактивній взаємодії з учнями. Водночас, високий рівень продуктивності мислення властивий менше чверті студентів, що свідчить про наявність у багатьох опитаних більш чи менш серйозних утруднень у процесі співвіднесення і узагальнення різних думок. Турбує також те, що досить значна частина опитаних мають низькі рівні знань про інтерактивну взаємодію.

Студенти з високим рівнем спеціальних знань розуміють сутність інтерактивної взаємодії, правильно визначають її вплив на розвиток особистісних якостей та вмінь учнів, добре орієнтуються в особливостях процесу інтерактивної взаємодії з учнями порівняно з індивідуальними формами роботи, мають глибокі знання стосовно організації інтерактивної взаємодії. Водночас, значна кількість досліджуваних виявляють відчутні прогалини у знаннях про інтерактивну взаємодію з учнями. Вони важко вирізняють відмінності інтерактивної взаємодії з учнями у порівнянні з індивідуальними формами роботи та з іншими видами взаємодії, характерною є підміна понять, коли будь-які контакти вчителя з учнями трактується такими студентами як інтерактивна взаємодія. Отже, ці студенти не орієнтовані на спеціальну організацію інтерактивної взаємодії, вважаючи її наявною і без їх зусиль.

Найменш обізнаними зі спеціальними знаннями стосовно інтерактивної взаємодії з учнями виявляються студенти з низьким рівнем готовності до такої взаємодії. Водночас, значна частина з цих студентів мають середній рівень спеціальних знань, і, здавалось би, теоретично підготовлені до їх використання, але внаслідок недостатнього розвитку інших компонентів (мотиваційного та практичного) психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями ці студенти відчувають значні труднощі у реалізації відповідних знань на практиці.

На основі розподілу студентів за рівнями окремих показників когнітивного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями був визначений загальний рівень цього компоненту. Після обчислення середнього арифметичного кількісних значень показників на кожному з рівнів та заокруглення зафіксовано, що 23,4 % досліджуваних знаходиться на високому рівні когнітивного компоненту; 65,0 % – на середньому; 11,6 % – на низькому (див. рис. 2.2).



**Рис. 1.2. Розподіл студентів за рівнями когнітивного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями**

**Праксичний компонент** психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями був проаналізований за показниками рефлексивних, інтегративних та організаторських умінь студентів, визначеними за допомогою методики «Готовність до співпраці» та взаємооцінювання інтегративних та організаторських умінь.

Розподіл рівнів показника «рефлексивні уміння» був наступним: 10,0 % досліджуваних студентів показали високий рівень, 45,0 % – середній та 45,0% – низький.

Рівні показника «інтегративні уміння» розподілились наступним чином: 19,2 % досліджуваних студентів знаходяться на високому рівні цього показника, 59,2 % на середньому та 21,7 % – на низькому.

За показником «організаторські уміння» 16,7 % досліджуваних студентів показали високий рівень, 57,5 % – середній та 25,0 % – низький.

Зведені дані щодо розподілу рівнів показників праксичного компоненту у досліджуваних студентів відображає табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Розподіл студентів за рівнями сформованості праксичного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями**

Рівні розвитку показників	Кількість студентів (у %)		
	Рефлексивні уміння	Інтегративні уміння	Організаторські уміння
Високий	10,0	19,2	16,7
Середній	45,0	59,2	57,5
Низький	45,0	21,6	25,8

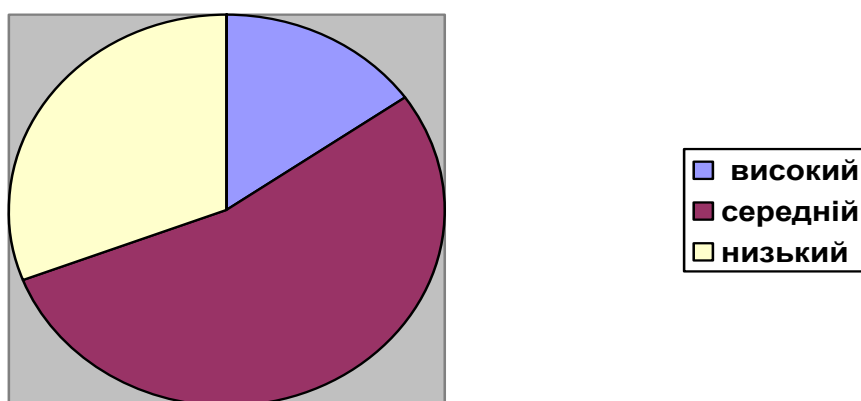
Як свідчить табл. 2.6, найслабше розвиненими у студентів є рефлексивні уміння стосовно процесу інтерактивної взаємодії з учнями. Тільки 10,0 % досліджуваних мають високий рівень цих умінь, а середній і низький – по 45,0% досліджуваних. Це свідчить про те, що студенти відчують значні труднощі у регулюванні цього процесу, у використанні способів його активізації та прийомів подолання перешкод взаємодії.

Інтегративні та організаторські уміння розвинені приблизно на однаковому рівні. Якщо, високий рівень інтегративних умінь відзначено у 19,2% досліджуваних, то такий же рівень організаційних – у 16,7% досліджуваних. Натомість, низький рівень інтегративних умінь визначено у 21,7%, а організаційних – у 25,0% досліджуваних.

Водночас, праксичний компонент (як свідчать вище зазначені результати) виявляється найменш розвинутою складовою психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Цікаво також співвіднести результати взаємооцінювання студентами інтерактивних умінь з їх самооцінками. Свій рівень умінь, визначений за самооцінкою, змогли підтвердити не всі студенти. Оцінки товаришів виявились нижчими за ті, що студенти виставляли самі собі. Так, найвищий бал отримало всього 15,0% досліджуваних (за самооцінкою 25,2%), середній – 54,2% (за самооцінкою – 64,3%), низький – 30,8% (за самооцінкою – 10,5%). Такі результати підтверджують особливу актуальність формування у студентів інтерактивних умінь, що побудоване на більш критичній самооцінці їх рівня з виокремленням помилок і недоліків. Тому у змісті формувальної роботи потрібно відвести достатньо часу для практикуму, під час якого студенти будуть організовувати інтерактивну взаємодію, самі включатись в її процес та аналізувати її наслідки.

Узагальнення даних стосовно рівнів окремих показників практичного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями дозволило визначити розподіл студентів за рівнями цього компоненту. 15,3% досліджуваних знаходиться на високому рівні практичного компоненту; 53,9% – на середньому; 30,8% – на низькому (див. рис. 2.3) .



**Рис. 2.3. Особливості сформованості практичного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями у майбутніх вчителів**

Узагальнені дані, отримані нами стосовно окремих компонентів психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями що розкриває табл. 2.7.

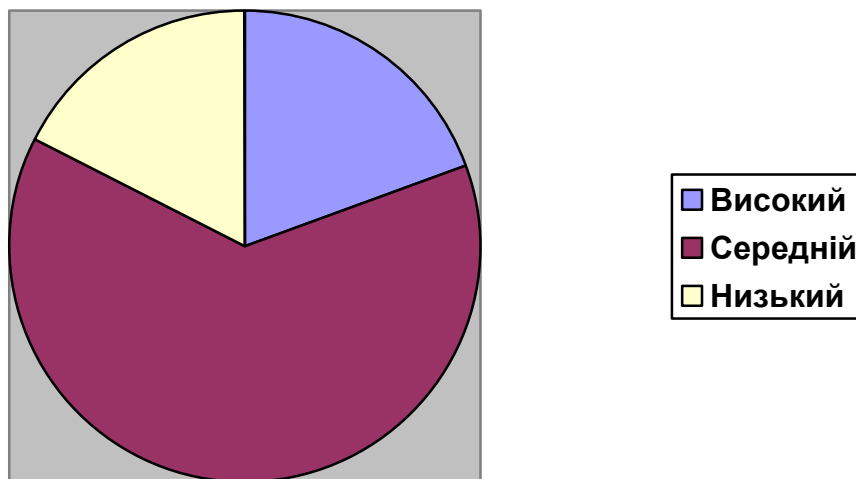
Таблиця 2.7

**Розподіл студентів за рівнями розвитку в них компонентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями (у %)**

Компоненти психологічної готовності до інтерактивної взаємодії	Рівні		
	високий	середній	низький
Мотиваційний	19,7	70,0	10,3
Когнітивний	23,4	65,0	11,6
Практичний	15,3	53,9	30,8

Якщо порівняти між собою рівні окремих компонентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, то можна відзначити переважання середнього рівня всіх компонентів: мотиваційного, когнітивного і практичного. Найбільш розвиненим є когнітивний компонент психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями (його високий рівень мають 23,4% досліджуваних). Найслабше розвиненим у майбутніх учителів є практичний компонент (його високий рівень зафіксовано у 15,3% досліджуваних, а низький – у 30,8%).

Розподіл студентів за інтегрованими рівнями психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями здійснювався на основі обчислення середнього арифметичного кількісних значень розподілу студентів за рівнями окремих компонентів (мотиваційного, когнітивного, практичного) цієї готовності (рис. 2.4).



**Рис. 2.4. Розподіл студентів за інтегрованими рівнями їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями**

Таким чином, виявлено, що переважна більшість досліджуваних майбутніх педагогів (63,0%) мають середній рівень психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. Високий і низький рівні цієї готовності зафіксовано приблизно у однакової кількості досліджуваних (19,5% та 17,5% відповідно).

### **2.3. Чинники психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

При розробці шляхів формування психологічної готовності майбутніх учителів важливо з'ясувати, які зовнішні та внутрішні чинники сприяють, а які перешкоджають налагодженню інтерактивної взаємодії вчителів з учнями.

З огляду на особливості інтерактивної взаємодії вчителя з учнями, були виділені зовнішні і внутрішні чинники, які, на наш погляд, найбільш важливі для показників відповідної психологічної готовності майбутніх учителів. Було висунуто припущення, що найбільш суттєвими внутрішніми факторами виступають якості особистості, що зумовлюють параметри її міжособистісної

взаємодії – такі, як домінантність, впевненість у собі, консерватизм, негативізм, поступливість, залежність, конформізм, чуйність, ворожість, упередженість, соціальна відчуженість, невротизм, екстраверсія, відкритість новому, сумлінність.

Рівень вираженості перелічених якостей визначався за допомогою опитувальника «Властивості характеру» Т.Лірі [174, 112-117]; методики «П'ять факторів» (МакКре, Коста) [5]; окремих шкал методики СБДО Л.М.Собчик [199]. Методики, використані для визначення окремих рис особистості, відображено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

**Методики, використані для визначення властивостей особистості як прогнозованих чинників психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

<b>Властивість особистості</b>	<b>Методика на визначення властивості</b>	
домінантність	Методика Т. Лірі	
впевненість у собі		
консерватизм		
негативізм		
поступливість		
залежність		
конформізм		
чуйність	Шкала № 77 методики СБДО (Л.М.Собчик)	
ворожість		
упередженість		
соціальна відчуженість		
невротизм		Методика «П'ять факторів» (МакКре, Коста)
екстраверсія		
відкритість новому		
сумлінність		

За результатами опрацювання вищезазначених методик було проведено кореляційний аналіз впливу визначених властивостей особистості на психологічну готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Використовувалось обчислення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Значення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між особистісними  
якостями студентів та рівнем їх психологічної готовності до  
інтерактивної взаємодії**

Властивість характеру	Значення коефіцієнту рангової кореляції
домінантність	-0,54**
впевненість у собі	0,22
консерватизм	- 0,37
негативізм	- 0,46*
поступливість	0,23
залежність	- 0,27
конформізм	0,46*
чуйність	0,57**
ворожість	- 0,48*
упередженість	- 0,45*
соціальна відчуженість	- 0,53**
невротизм	- 0,33
екстраверсія	0,44*
відкритість новому	0,45*
сумлінність	0,33

*Умовні позначення: \* – значущий зв'язок на 0,05 рівні; \*\* – значущий зв'язок на 0,01 рівні.*

На основі аналізу кореляційних зв'язків між властивостями особистості та рівнем психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії, можна зробити певні узагальнення. Як видно з табл. 2.9, серед сукупності досліджених властивостей особистості вирізняється три групи особистісних чинників .



Виявлено ряд властивостей, що мають сильні кореляційні зв'язки (прямих і обернених) з рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії.

Сприятливими особистісними факторами виступають такі якості студентів, як чуйність, конформність, екстраверсія, відкритість новому.

Особистісними факторами з відємними показниками є такі властивості особистості, як домінантність, негативізм, ворожість, упередженість, соціальна відчуженість.

За рядом властивостей, виявлено слабкий позитивний (сумлінність, поступливість, впевненість у собі), або слабкий негативний (консерватизм, залежність, невротизм) зв'язок.

Найбільш тісний прямий зв'язок із рівнем психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями зафіксовано за такими якостями особистості, як чуйність ( $r = 0,57$ , значущий на 0,01 рівні), конформність ( $r = 0,46$ , значущий на 0,05 рівні), відкритість новому ( $r = 0,45$ , значущий на 0,05 рівні), екстраверсія ( $r = 0,44$ , значущий на 0,05 рівні).

Чуйність особистості іноді вважають орієнтованістю на соціум за інтровертованим типом [174, 119]. Чуйність виявляється як емпатійність, емоційна чутливість, проникливість стосовно інших, здатність співпереживати, альтруїзм, самовіддача, турботливе ставлення до оточуючих, захист слабких та допомога безпорадним, совіслівість, відповідальність. Чуйна людина цінує думку людей, які відзначаються для неї референтністю.

Конформність також виявляє орієнтованість особистості на соціум, вона свідчить про здатність особистості до перебудови власної думки з врахуванням думки оточуючих, значущість для особистості позитивної суспільної думки про неї, пошук нею соціального заохочення, комунікабельність у групі, прагнення знайти згоду, схильність до співпраці із лідерами. Коли конформна особистість сама виступає лідером, то буде відносини з іншими членами групи за демократичним типом. Водночас,

конформна особистість навійована, не досить напролеглива у відстоюванні власної думки, якщо її заперечує більшість.

Відкритість новому свідчить про пізнавальні можливості особистості, її творчий потенціал. Особистість з такою якістю має виражені пізнавальні потреби, відчуває довіру до оточуючих, проявляє схильність до раціоналізації та динамізації міжособистісних відносин. Високий рівень її зв'язку із психологічною готовністю до інтерактивної взаємодії, напевне, відображає здатність майбутнього вчителя до гнучкої перебудови своєї діяльності, до її вдосконалення з урахуванням зворотної інформації, що надходить від учнів, стосовно успішності спілкування та взаємодії із ними. На користь цієї думки свідчить і негативна кореляція ( $r = -0,37$ ) між рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями і консерватизмом. Це вказує на існування певної тенденції: консерватизм особистості становить перешкоду щодо її здатності динамічно орієнтуватись на постійно змінні обставини спілкування та взаємодії з учнями, оперативно реагувати на їх труднощі та знаходити оптимальні рішення.

Екстраверсія належить до тих властивостей особистості, що зумовлюються переважно біологічними чинниками, які важко підлягають змінам під впливом прижиттєвих умов (А.В. Лібін [117, 132-135], В.С. Мерлін [137]). Тому щодо екстравертованості (а також й інтравертованості) формувальні задачі, як правило, не ставляться. Позитивний зв'язок з екстравертованістю узгоджується із позитивним зв'язком із конформністю, яку пов'язують із соціальною орієнтованістю за екстравертованим типом. Водночас, як зазначалось вище, сильний позитивний зв'язок було виявлено також із чутливістю, яку позначають як соціальну орієнтованість за інтравертованим типом. Це свідчить про недостатність даних для того, щоб однозначно вважати екстравертованість чи інтравертованість педагога фактором його психологічної готовності до інтерактивної взаємодії із учнями, адже психологічна готовність також сильно пов'язана із чутливістю, як соціальною орієнтацією інтравертованого типу.

Статистично незначущі позитивні зв'язки психологічної готовності до інтерактивної взаємодії виявлено із такими властивостями, як сумлінність ( $r = 0,33$ ), поступливість ( $r = 0,23$ ), впевненість у собі ( $r = 0,22$ ). Перелічені властивості особистості не можна однозначно розглядати в якості факторів, сприяючих становленню інтерактивної взаємодії. Проте наявність хоча й статистично незначущого зв'язку дає підстави робити певні узагальнення стосовно тенденцій у становленні психологічної готовності до інтерактивної взаємодії залежно від наявності чи відсутності відповідної властивості у майбутнього педагога.

Сумлінність – це та властивість, яка виявляє єдність ставлення особистості до діяльності та до інших людей. З одного боку, вона свідчить про ставлення особистості до діяльності. Водночас не слід забувати, що у спільній діяльності, яка характерна для інтерактивної взаємодії, ставлення до справи стає важливим критерієм взаємооцінок та взаємоставлень учасників співпраці. На високому рівні міжособистісної взаємодії відносини між її учасниками залежать від внеску кожного у спільну діяльність. При цьому спільна діяльність стає особистісно значущою для кожного, тому говорять, що відносини в таких групах опосередковані цілями і змістом спільної діяльності (діяльнісне опосередкування) (А.В.Петровський) [163]. Сумлінні особистості користуються повагою своїх партнерів, сприймаються як надійні, відповідальні, організовані, старанні.

Поступливість, на перший погляд, може свідчити про соціальну включеність особистості. Проте глибший аналіз показує, що це характерно для середнього рівня поступливості, а при її високому рівні виявляється переважно негативна роль, а саме комплекс провини й неповноцінності, соціальна непристосованість, знижена самооцінка, безініціативність, хвороблива сором'язливість, навіть страх перед оточуючими. Подібні соціальні установки не сприяють налагодженню відвертих, демократичних, партнерських, суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками інтерактивної взаємодії.

Впевненість особистості у собі також позитивно впливає на психологічну готовність до інтерактивної взаємодії лише на певних рівнях її вираженості. Як і надмірна поступливість, так і висока впевненість у собі руйнують партнерські стосунки, перешкоджають досягненню згоди й взаєморозуміння, визначають установку особистості на нерівність у контактах з іншими (підпорядковану позицію у випадку поступливості, чи домінуючу позицію у випадку впевненості у собі). Висока впевненість у собі погіршує здатність особистості до адекватної соціальної перцепції, оскільки вказує на її егоцентризм, егоїстичний раціоналізм, діловитість стосовно справ, що приносять особисту вигоду, та байдужість до всього, що прямо її не стосується. Тому дуже впевнені у собі люди у стосунках з оточуючими виявляють достатню гнучкість, яка завжди носить інструментальний характер стосовно термінальної задачі – забезпечити власну вигоду. Можуть бути у різних ситуаціях дипломатичними, зверхніми, честолюбними, владними тощо, приховуючи, якщо потрібно, свої амбіції.

Тепер проаналізуємо випадки обернених зв'язків рис майбутніх педагогів із рівнем їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. Найбільш сильні обернені зв'язки виявлені стосовно домінантності ( $r = -0,54$ , значущість на 0,01 рівні), негативізму ( $r = -0,46$ , значущість на 0,05 рівні), ворожості ( $r = -0,48$ , значущість на 0,05 рівні), упередженості ( $r = -0,45$ , значущість на 0,05 рівні), соціальної відчуженості ( $r = -0,53$ , значущість на 0,01 рівні). Ці риси мають однозначно негативний вплив на формування психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Домінантність особистості виявляється як прагнення її до влади, бажання бути авторитетною, вагомою, солідною, значущою в очах оточуючих. Домінантні особи схильні до пригнічення інших, до вживання переважно репресивних впливів у формі наказів, погроз, звинувачень тощо. Високим у них є прагнення до успіху, здатність до боротьби, опору, виявлення агресії, марнославства. Як свідчать отримані результати,

домінантні особи не схильні до інтерактивної взаємодії, побудованої на демократичних принципах рівності. У них відсутня потреба будувати партнерські відносини за принципом взаєморозуміння й паритету сил. У роботі з доміантними студентами в напрямку формування психологічної готовності до інтерактивної взаємодії необхідне зниження доміантності, усвідомлення особистістю її негативних для неї самої сторін та демонстрація переваг партнерства.

Негативізм як риса характеру має багато спільного з доміантністю. Негативізм притаманний лідерам-невдахам. Доміантність же позбавлена нюансів, пов'язаних із переживаннями невдач. Негативізм властивий тим особам, які не можуть зайняти лідерської позиції, тому вони весь час перебувають в опозиції до більшості. Вони недовірливі, опираються будь-яким впливам, сперечаються та суперничають із лідерами. Ведуть оборонну боротьбу, в глибині сподіваючись на успіх, на здобуття переваги над іншими. Відзначаються марнославством, схильністю до підозр, образливістю, свавіллям. Знайти згоду, домовитись з такою людиною дуже важко. Робота з такими студентами при формуванні психологічної готовності до інтерактивної взаємодії повинна передбачати посилення у них довіри до оточуючих, до їх неупередженості, здатності визнати справжні успіхи й досягнення особистості.

Ворожість позначається як схильність до протидії оточуючим, очікування від них неприємностей, образ, перебільшення їх негативних та недооцінка їх позитивних якостей, що шкодить налагодженню взаєморозуміння. Ворожість перешкоджає налагодженню співпраці, довірливих стосунків, зумовлює міжособистісну взаємодію за типом боротьби, збільшує у спілкуванні вміст нереалістичних конфліктів з суб'єктивних причин, які роблять неможливою спільну діяльність. Натомість інтерактивна взаємодія передбачає її тісний зв'язок із спільною діяльністю. При формуванні психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями важливо досягти мінімізації проявів ворожості у поведінці

майбутніх учителів за рахунок посилення їх гуманістичної орієнтованості, розвитку механізмів соціальної перцепції, посилення для них цінності людських взаємин.

Упередженість як риса характеру виявляється, насамперед, у сфері міжособистісної перцепції, свідчить про її порушення у формі зниження об'єктивності оцінок партнера. Об'єктивна оцінка партнера спирається на реальні факти його поведінки, результати вчинків та дій. Суб'єктивна оцінка виходить з вражень, уявлень, попереднього комунікативного досвіду особистості. У випадку упередженості суб'єктивна оцінка інших людей відзначається негативною модальністю переживань: пов'язана із приписуванням партнерам неіснуючих поганих намірів, провин, з невірою у їхні можливості, у їхню добродійність. Інтерактивна взаємодія, що передбачає оптимістичну налаштованість її учасників стосовно один одного, виключає взаємні очікування негідних вчинків. Для упереджених студентів у формувальній роботі важливо передбачити розвиток здатності до більш об'єктивного сприймання оточуючих, формувати звичку співвідносити свої враження про партнерів із конкретними фактами їх поведінки.

Соціальна відчуженість пов'язана із переживанням самотності, небажанням контактувати і взаємодіяти з оточуючими. Людина переконана у тому, що оточуючі не можуть зрозуміти, оцінити, підтримати її. Відчуженість обмежує комунікативний досвід особистості й веде до недостатнього розвитку в неї комунікативних, інтерактивних навичок. З іншого боку, відчуженість виникає, як правило, внаслідок невдалого особистісного досвіду спілкування і взаємодії з оточуючими. У роботі з соціально відчуженими студентами важливо продемонструвати їм свою увагу, зацікавленість, забезпечити включення у спільну діяльність, розвивати комунікативні та інтерактивні навички.

Незначущий негативний зв'язок із рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії зафіксовано стосовно консерватизму ( $r = - 0,37$ ), залежності ( $r = - 0,27$ ) і невротизму ( $r = - 0,33$ ).

Консерватизм визначає ригідність реакцій, відкритість, прямолінійність, роздратованість і агресивність у випадку перешкод, прояви недобррозичливості, небажання йти на компроміси, впертість, зниження емпатійності, схильність до жорстокості, авторитарності. Консерватизм виявляє неоднозначну роль у структурі психологічної готовності до інтерактивної взаємодії. З одного боку, налагодженню співпраці сприяє відкритість, вольові прояви. Проте форма, у якій особистість відверто «висловлює все, що думає» є принижуючою й образливою для оточуючих, оскільки пов'язана з неуважністю до партнера, схильністю емоційно «розрядитись» за його рахунок. У формувальній роботі з консервативними студентами важливо розвивати їх емпатійність, стриманість, експресивну культуру.

Невротизм виявляється як швидкість збудження, нестійкість настрою, недостатня наполегливість, цілеспрямованість, витривалість, працездатність особистості. Невротичні особистості можуть виявляти себе з кращого боку за умови спокійної, чітко спланованої, добре налагодженої роботи.

З метою визначення зовнішніх чинників (таких, як спеціальність студентів, тривалість підготовки у вищому навчальному закладі, включеність у професійну діяльність, вік та стать) психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями було проведено дослідження серед магістрантів педагогічних спеціальностей (139 осіб). Серед них було виділено дві групи: тих, хто вже працює на різноманітних педагогічних посадах (44 досліджуваних), тобто фактично включені у процес навчально-пізнавальної взаємодії з учнями, та тих, хто не займається практичною педагогічною діяльністю, але готуються до цього після закінчення навчання (95 досліджуваних). Магістранти вже мають відповідну підготовку на освітньому рівні «бакалавр», пройшли педагогічну практику і зорієнтовані на педагогічну діяльність.

Рівень психологічної готовності опитуваних до інтерактивної взаємодії з учнями був визначений за критерієм інтегративних умінь, показниками

яких є вміння домовлятися, знаходити спільну мову, відповідально виконувати свою роль, взаємодіяти з партнерами при виконанні спільних завдань. В якості методики було використано шкалу «готовність до співпраці» з опитувальника «П'ять факторів». Отримані кількісні результати у балах поділяються на 10 стенів відповідно до поданої в методиці матриці.

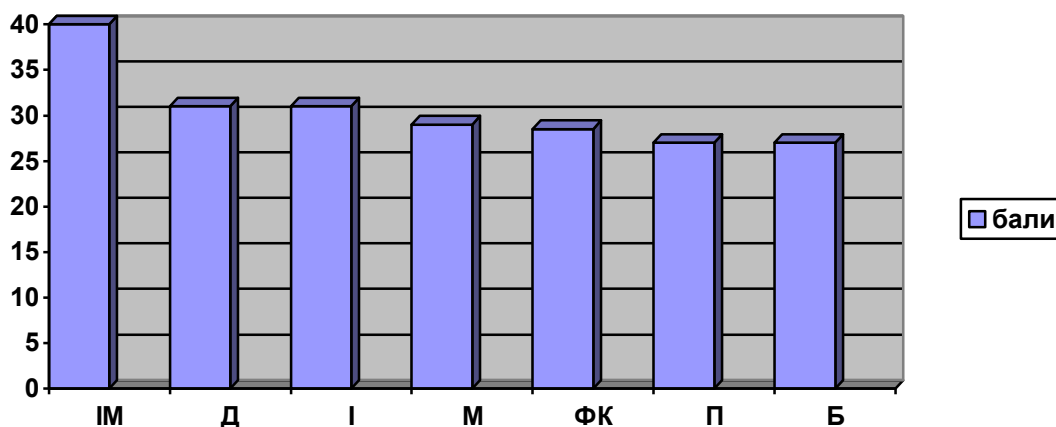
Для оцінки значущості відмінностей важливо порівняти рівень психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями у таких підгруп досліджуваних: працюючих учителями магістрантів, ще не працюючих учителями магістрантів, у першокурсників, в опитуваних представників різних педагогічних спеціальностей.

Аналіз отриманих результатів підтвердив, що рівень готовності майбутніх учителів до співпраці залежить від їх спеціальності, включеності у професійну діяльність, як тенденція – від віку та статі досліджуваних.

У цілому по вибірці готовність до співпраці дещо вища у працюючих учителями магістрантів (30,6 балів), ніж у магістрантів, які ще не розпочали працювати (30,0 балів), хоча різниця і не значуща. Це простежується у магістрантів таких спеціальностей, як фізична культура, іноземна мова, математика, історія. Для спеціальностей дефектологія та психологія спостерігається протилежна картина: готовність до співпраці дещо вища (різниця не значуща) у ще не працюючих магістрантів (відповідно 35 б. та 29,5 б.), ніж у працюючих магістрантів (відповідно 31 б. та 27 б.).

Найвищий показник готовності до співпраці виявився у магістрантів спеціальності „Іноземна мова”. Наводимо перелік спеціальностей у порядку зниження рівня готовності до співпраці. У магістрантів, працюючих учителями, це: іноземна мова (40 б.), дефектологія та історія (31 б.), математика (29 б.), фізична культура (28,5 б.), психологія і біологія (27 б.). Різниця має значущість на 0,05 рівні. Співвідношення рівнів готовності до співпраці у магістрантів, працюючих педагогами, залежно від їх спеціальності унаочнює рис. 2.5.





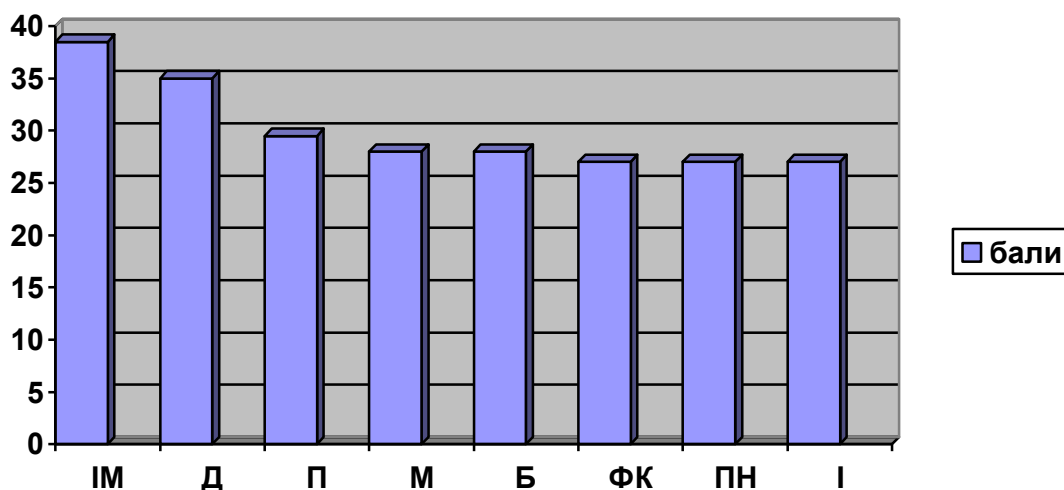
**Рис. 2.5. Рівні готовності до співпраці магістрантів, працюючих педагогами, залежно від їх спеціальності**

*Умовні позначення спеціальностей: ІМ – «Іноземна мова», Д – «Дефектологія»; І – «Історія»; М – «Математика»; ФК – «Фізична культура»; П – «Психологія»; Б – «Біологія».*

Щодо магістрантів, ще не працюючих учителями, спостерігаються дещо інші показники відповідно до отриманої ними спеціальності (див. рис. 2.6), а саме: іноземна мова (38,5 б.); дефектологія (35 б.); психологія (29,5 б.); математика, біологія (28 б.); фізична культура, початкове навчання, історія (27 б.). Різниця також має значущість на 0,05 рівні.

Вікові відмінності розглядались у трьох інтервалах: 22-25 років; 25-28 років; 28 і старше років. У чоловіків спостерігається статистично незначуща тенденція до зростання готовності до співпраці у період 25-28 років (з 6 до 7 стенів); у жінок – до незначущого зниження (з 6 до 5 стенів) у період 28 і старше років.

Отримані результати щодо готовності до співпраці магістрантів порівнювались з аналогічними даними першокурсників (91 опитуваний). Виявилось, що готовність до співпраці у студентів-першокурсників факультету іноземної філології навіть нижча, ніж у студентів фізико-математичних спеціальностей (24,4 б. та 27,5 б. відповідно) – різниця значуща на 0,05 рівні. У магістрантів спостерігається протилежна картина,



**Рис 2.6. Рівні готовності до співпраці у магістрантів, ще не працюючих учителями, залежно від їх спеціальності**

*Умовні позначення спеціальностей: ІМ – «Іноземна мова», Д – «Дефектологія»; П – «Психологія»; М – «Математика»; Б – «Біологія»; ФК – «Фізична культура»; І – «Історія».*

що, вочевидь, зумовлено специфікою отриманої ними професійної підготовки. Так, у студентів-філологів (порівняно із студентами фізико-математичних спеціальностей) у змісті професійної підготовки набагато більше тих навчальних дисциплін, при викладанні яких широко використовуються дискусії, обговорення, групова робота, значно більше комунікативних ситуацій.

Загальний рівень готовності до співпраці у першокурсників, як і можна було очікувати, нижчий, ніж у магістрантів (4 стена та 6-7 стени відповідно), що становить значущу різницю на 0,05 рівні. Значущих відмінностей у рівні готовності до співпраці чоловіків та жінок серед випускників не виявлено.

Значущі відмінності у рівні готовності до співпраці у виділених категоріях опитуваних виявлено за ознаками педагогічної спеціальності та тривалості навчання у вищому навчальному закладі. Рівень статистичної значущості можна оцінити як середній (на 0,05 рівні). Він виявлений між представниками різних спеціальностей працюючих педагогами магістрантів; між представниками різних педагогічних спеціальностей не працюючих

педагогами магістрантів; між магістрантами і першокурсниками. Не виявлено статистичної значущості різниць за віковим і статевим факторами, а також між працюючими і непрацюючими педагогами магістрантами.

Отримані кількісні результати щодо рівня розвитку готовності до співпраці у майбутніх та працюючих педагогів дозволяють зробити такі висновки.

Готовність до співпраці зростає залежно від наступних зовнішніх чинників.

1. Тривалості підготовки у вищому навчальному закладі. Готовність до співпраці у першокурсників нижча її рівня у магістрантів. Хоча на перший погляд це є очевидним, але ми враховували парадоксальні дані деяких досліджень про те, що здатність вчителів до організації взаємодії з учнями не завжди формується навіть із накопиченням педагогічного досвіду (Л.В.Кондрашова [97, 100], О.І.Пометун, Л.В.Пироженко [169, 18-19]). З огляду на сказане, для нас важливим було переконатись у тому, що досвід навчання у вищому навчальному закладі сприятливо позначається на рівні досліджуваної готовності майбутніх учителів.

2. Залежно від педагогічної спеціальності, що характеризується певними методами та формами професійної підготовки у вищому навчальному закладі. У студентів тих спеціальностей, які орієнтують студентів на активну педагогічну (соціальну) взаємодію в їх професії, зафіксований найвищий рівень готовності до співпраці (іноземна мова, дефектологія, психологія).

На рівні недостатньо виражених тенденцій спостерігається залежність рівня готовності опитаних до співпраці від наявності у них досвіду професійно-педагогічної діяльності. У працюючих на педагогічних посадах магістрантів спостерігається дещо вища міра готовності до співпраці, ніж у майбутніх педагогів, проте різниця ця незначуща.

Зростання рівня готовності до співпраці залежно від тривалості навчання у вищому навчальному закладі та професійної діяльності не знімає

проблеми спеціальної підготовки майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями. Аргументів для цього кілька. По-перше, як це впливає з отриманих нами емпіричних даних, не на всіх педагогічних спеціальностях студентів однаково добре орієнтують на інтерактивну взаємодію з учнями. По-друге, готовність до співпраці є лише одним із показників психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, а потрібно враховувати весь комплекс таких показників. По-третє, кращі стартові умови, отримані студентами внаслідок спеціальної підготовки, дозволять їм у майбутньому досягти більшої ефективності в інтерактивній взаємодії з учнями.

Таким чином, на рівень психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники, які важливо враховувати при формуванні названої готовності у процесі професійного навчання. Узагальнено весь комплекс розглянутих чинників розкриває табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Чинники психологічної готовності  
майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Ч И Н Н И К И			
В н у т р і ш н і (особистісні якості)			З о в н і ш н і
Позитивні	Негативні	Неоднозначні	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- чуйність</li> <li>- конформність</li> <li>- екстраверсія</li> <li>- відкритість новому</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- домінантність</li> <li>- негативізм</li> <li>- ворожість</li> <li>- упередженість</li> <li>- соціальна відчуженість</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сумлінність</li> <li>- поступливість</li> <li>- впевненість у собі</li> <li>- консерватизм</li> <li>- залежність</li> <li>- невротизм</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- досвід професійної підготовки.</li> <li>- вік</li> <li>- стать</li> <li>- педагогічна спеціальність.</li> <li>- включення у про- фесійно-педагогічну діяльність (на рівні тенденції).</li> </ul>

Отримані результати підтверджують актуальність формування перелічених якостей особистості – особливо для майбутніх учителів на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

## Висновки до другого розділу

1. У результаті емпіричного дослідження стану окремих компонентів психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями зафіксовано наступний розподіл. Щодо мотиваційного компоненту 19,7 % студентів відзначаються високим його рівнем, 70,0 % – середнім та 10,3% – низьким. Високий рівень когнітивного компоненту зафіксовано у 23,4 % досліджуваних, середній – у 65,0 %; низький в 11,6 %. Розподіл досліджуваних за рівнями практичного компоненту становить: 15,3 % – високий рівень; 53,9% – середній; 30,8 % – низький.
2. В емпіричному дослідженні виявлено, що переважна більшість досліджуваних майбутніх педагогів (63,0%) мають середній рівень психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. Високий рівень характерний для (19,5%) і лише (17,5%) мають низький рівень. .
3. Порівняння рівнів окремих компонентів між собою показує, що найбільш розвиненим є когнітивний компонент психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями (його високий рівень мають 23,4% досліджуваних). Найслабше розвиненим у майбутніх учителів є практичний компонент (його високий рівень зафіксовано у 15,3% досліджуваних, а низький – у 30,8%).
4. У результаті аналізу кореляційних зв'язків (значущість на 0,05 рівні) виявлено, що найбільш сприятливими для розвитку психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями внутрішніми чинниками виступають такі властивості особистості, як чуйність, конформність, екстраверсія, відкритість новому, а найбільш несприятливими – домінантність, негативізм, ворожість, упередженість, соціальна відчуженість.
5. Статистично значущим зовнішнім чинником, що впливає на рівень готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, є їх педагогічна спеціальність, отримувана у вищому навчальному закладі. У

студентів тих спеціальностей, які передбачають опору на комунікативний підхід у навчально-виховному процесі, зафіксований найвищий рівень готовності до співпраці (іноземна мова, дефектологія, психологія) порівняно зі студентами тих педагогічних спеціальностей, успіх в яких більшою мірою залежить від індивідуальних досягнень (математика, біологія, фізична культура, історія).

6. Залежність рівня готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями від їх переходу до професійно-педагогічної діяльності носить характер тенденції. Магістранти, які працюють на педагогічних посадах, відзначаються дещо вищим рівнем готовності до співпраці, ніж магістранти, які ще не працюють педагогами, проте різниця ця незначуща.
7. Виявлений у ході емпіричного дослідження розподіл студентів за рівнями їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, а також чинники цієї готовності зумовлюють подальшу роботу над визначенням змісту формульованого експерименту.

## **РОЗДІЛ 3.**

### **УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ**

У цьому розділі обґрунтовано принципи побудови формувального експерименту, його програма, аналізуються результати реалізації експериментальної підготовки майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за допомогою спеціального практикуму. Під час виконання формуючого експерименту вирішувались наступні завдання:

- дослідити вплив експериментальної програми на показники психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями;
- розкрити особливості побудови змісту формувальних занять.

#### ***3.1. Обґрунтування програми формувального експерименту***

З'ясування особливостей психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, зовнішніх та внутрішніх чинників цієї готовності у попередньому розділі роботи дає підстави для розробки формувального експерименту.

Ми вбачали метою формувальної роботи розвиток у майбутніх учителів потреби й здатності до створення та управління інтерактивним середовищем у класі, коли взаємодія з учнями та між учнями носить дієвий характер, актуалізує пізнавальні й соціальні потреби учнів, активізує їх мислення, спонукає до висловлення й узгодження їх поглядів та думок. Під час формувальних занять важливо забезпечити атмосферу спільного пошуку й творчості на основі доброзичливості, довіри, взаєморозуміння кожного студента; розкрити процес активної взаємодії між вчителем та учнями, що не просто надає можливість самореалізації кожному, а стимулює цей процес, викликає потребу бути почутим, зрозумілим для інших, презентувати свої



знання, ідеї, прагнення для оточуючих. Формування потреби особистості в активній соціальній взаємодії передбачає подолання страху перед нерозумінням, ігноруванням, байдужістю інших людей, або й цілої соціальної групи. Це є надзавданням як у підготовці майбутнього вчителя, так і у роботі педагога з учнями.

Умовою вирішення цього надзавдання ми, насамперед, вважали позицію самого викладача, що веде формувальні заняття. Кожну мить спілкування і взаємодії викладач повинен контролювати й аналізувати з погляду того, як він допомагає студентові у подоланні труднощів, які «зерна» добра він закладає у його свідомість, як вплине кожна навчальна ситуація на майбутню професійну діяльність студента.

Тобто, формувальні заняття повинні представити студентам модель інтерактивної взаємодії педагога з учнями, яку вони могли б прийняти й засвоїти з тим, щоб здійснювати у майбутньому на її основі свою інтерактивну взаємодію з учнями.

Вихідними для розроблення формувального експерименту виступали наступні положення:

- перенесення акценту зі змісту програми на особистість студента, розвиток його професійної компетентності, здібностей;
- студент виступає активним учасником процесу здобування знань, умінь, навичок шляхом власних пошуків та експериментування;
- ситуації підготовки організовуються таким чином, щоб створити студентам можливість власного пошуку, емоційного залучення, самостійного осмислення проблем;
- опора на актуалізацію здатності студентської групи до навчальної взаємодії, створення у ній інтерактивного середовища.

При розробці формувальних занять враховувались напрацьовані у психології способи посилення згуртованості соціальної групи, що за своєю сутністю означає включення всіх учасників групи у значущу для них спільну діяльність.

Згуртованість є результатом складних інтеграційних процесів, які протікають у групі. Ця властивість соціальної групи передбачає утворення і розвиток у ній таких зв'язків, що дають змогу зовнішньо задану структуру перетворити на психологічну спільність людей, складний психологічний організм, що живе за своїми власними законами [99, 192].

У дослідженнях групової згуртованості визначено основні групи факторів, а саме: емоційний, когнітивно-оцінний, інтерактивний, комунікативний, поведінковий та діяльнісний [61; 155].

Узагальнюючи підходи різних вчених, А.В.Петровський [163] разом із співробітниками розробили стратометричну концепцію групової згуртованості. У ній показано, що згуртованість соціальної групи залежить від рівня її розвитку (страти). На високому рівні розвитку соціальна група виступає згуртованим колективом, що виконує спільну діяльність, умовою якої є доброзичливі, відверті, товариські стосунки.

У формульованому експерименті ми спиралась на положення про те, що найбільш згуртована група відзначається і високою мірою активності взаємодії її учасників, що має такі ознаки:

- Спрямування взаємодій на досягнення спільного результату.
- Взаємодія як обмін координованими між собою діями.
- Неможливість досягнення запланованого результату при відсутності взаємодії.

Такого типу взаємодія має місце у групах, об'єднаних навколо виконання спільної діяльності. В основу розроблення формульованих занять покладені завдання зростання згуртованості команди шляхом різнобічного забезпечення її факторів:

- мотиваційних (бажання учасників працювати разом, бути в єдиній команді, задоволення від перебування у команді);
- когнітивно-оцінних (володіння спільною інформаційною основою, зближення та узгодження поглядів, думок, цінностей, оцінок);

- праксичних (наявність спільної мети, залучення до виконання спільних завдань, зняття комунікативних бар'єрів, засвоєння комунікативних вмінь та навичок).

Програма формувальної роботи, спрямованої на розвиток здатності студентів успішно виступати у ролях організатора та учасника інтерактивної взаємодії з учнями, передбачає систему навчальних занять. Ці заняття розроблялись з урахуванням моделі та емпірично визначених особливостей психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Програма формувальних занять передбачає три змістові частини: позиційно-мотиваційну, метою якої виступає формування інтерактивної, партнерської позиції у студентів; когнітивну, метою якої є засвоєння знань з питань інтерактивної взаємодії педагога і учнів; праксичну, мета якої – відпрацювання вмінь інтерактивної взаємодії з учнями.

При виборі форми проведення формувальних занять ми брали до уваги необхідність забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки. На заняттях необхідно було забезпечити позитивну дію встановлених у констатувальному експерименті чинників психологічної готовності до інтерактивної взаємодії. Заняття повинні були сприяти розвитку таких особистісних якостей майбутніх учителів, як чуйність, конформність, відкритість новому. Ці властивості особистості полегшують майбутнім педагогам оволодіння комплексом знань, умінь, навичок, необхідних для впровадження інтерактивної взаємодії з учнями.

Натомість під час занять слід було попереджати прояви негативних особистісних чинників – таких, як домінантність, негативізм, ворожість, упередженість, соціальна відчуженість. Наявність таких рис у майбутніх педагогів слугує психологічним бар'єром у їх підготовці до інтерактивної взаємодії з учнями.

Під час занять необхідно було забезпечити такі організаційні умови, як включення у діяльність, наближену до професійно-педагогічної; використання відповідних методів та форм підготовки.

Враховуючи вищезазначене, нами була обрана така форма роботи зі студентами, як практикум «Вчимось працювати у команді», розрахований на 50 годин, 20 з яких відводиться на самостійну роботу студентів.

При розробці програми практикуму ми користувались науково-методичними розробками В.В.Величко, Д.В.Карпієвич, Е.Ф. Карпієвич, Л.Г.Кирилюк [82], Т.В. Дуткевич [63], Н.В. Кошечко [105], Дж..С.Максвелла [125], О.В. Сидоренко [193], В.М. Федорчука [214], Т.С. Яценко [240] та ін.

У розробці практикуму ми виходили з припущення, що ефективним засобом формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями є організація спільної навчально-професійної діяльності студентів у такій команді, що відзначається згуртованістю, взаєморозумінням та взаємоузгодженістю. Робота у команді передбачає згуртування учасників команди навколо спільних цілей, умовою досягнення яких виступає активна і дієва взаємодія між собою. Взаємодія ця полягає у наданні один одному підтримки, допомоги. Взаємодія необхідна, щоб узгодити свої ділянки роботи, виключити дублювання або прогалини у ланцюжку дій, що ведуть до спільного результату, щоб вчасно помітити і виправити недоліки у роботі один одного. Взаємодія, яка виникає між членами команди, відзначається дієвістю й активністю, тому її називають інтерактивною.

Метою практикуму «Вчимось працювати у команді» є формування у майбутніх педагогів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями шляхом розвитку партнерських якостей, здатності працювати у команді в єдності позиційно-мотиваційної, когнітивної та праксичної складових .

#### **Завдання:**

- досягти усвідомлення студентами значущості інтерактивної взаємодії з учнями при виконання професійних завдань педагога;
- озброїти студентів знаннями психологічних основ інтерактивної взаємодії;

- сформувати вміння і навички, необхідні при виконанні ролі організатора і учасника інтерактивної взаємодії з учнями.

У змісті практикуму передбачені наступні форми і методи роботи: евристичні бесіди; тренінгові вправи; обговорення; дискусії; самостійна робота; групова робота; робота у парах; ділові ігри; психодіагностичні вправи; практичні завдання; розробка проектів, які дозволяли включити студентів у інтерактивну взаємодію між собою та з викладачем.

**Обсяг практикуму** становив 15 занять по 2 години кожне. Всього – 30 годин та 20 годин самостійної роботи студентів.

В основу розробки програми практикуму «Вчимось працювати у команді» були покладені наступні взаємопов'язані положення:

- формування позитивного ціннісного ставлення до інтерактивної взаємодії;
- включення студентів у інтерактивну взаємодію різних форм;
- моделюючий професійну позицію характер занять;
- забезпечення рефлексивності студентів у процесі занять;
- поступове збільшення самостійності студентів при виконанні завдань;
- розвиток творчого підходу до підготовки інтерактивної взаємодії;
- моніторинг змін готовності учасників до інтерактивної взаємодії.

Формування позитивного ціннісного ставлення до інтерактивної взаємодії досягалось переважно шляхом вироблення гуманістичного підходу до аналізу проблемних ситуацій педагогічного спілкування і взаємодії за допомогою дискусій, об'єднаних спільною темою «Ціннісний конфлікт».

Рефлексивне ставлення студентів до участі у заняттях забезпечувалось включенням у зміст кожного заняття такого етапу, як «Рефлексія заняття», а також за допомогою прийому розкладання кубиків. Цей прийом полягав у тому, що кожен учасник групи клав свій кубик ліворуч або праворуч відповідно до розподілу думок стосовно свого ставлення до різних сторін

інтерактивної взаємодії. Таким чином вся група могла наочно бачити розподіл суспільної думки та її зміни на початку і наприкінці заняття.

Активна участь студентів у практикумі забезпечувалась систематичним виконанням домашніх завдань, проведенням кожним учасником спочатку фрагментів занять, а потім і всього заняття. Під час занять студентів залучали до власних висновків та узагальнень, що також сприяє посиленню їх самостійності та рефлексивного ставлення.

Творчий підхід до підготовки інтерактивних завдань формувался за рахунок самостійної розробки студентами інтерактивних завдань для учнів з наступним їх виконанням під час занять.

Моніторинг за ходом змін у готовності студентів до інтерактивної взаємодії проводився на основі самооцінки студентами своїх інтерактивних якостей на першому і останньому заняттях з порівняння й обговоренням отриманих змін.

Програмою формувальної роботи передбачено залучення студентів до рефлексії своєї участі у командній роботі під час занять. Використовувались прийоми актуалізації рефлексивних механізмів – такі, як підготовка міні-самозвітів, де висвітлювались питання: «Що сподобалось під час заняття? Чи зміг я розкритись у команді? Що допомагало розкритись перед товаришами і викладачем? Що заважало розкритись? Чи міг би я зробити щось краще і за яких умов? Що б я хотів змінити на занятті? Що порадиш собі на наступне заняття? Що порадиш товаришам і викладачу на наступне заняття?».

При розробці *мотиваційної складової практикуму* ми враховували провідну ознаку сучасної системи освіти, яка полягає у гуманістичній спрямованості навчання і виховання, сутність якої висвітлюється у Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” та законі України “Про освіту”. Особливо важливого звучання гуманістична спрямованість освіти набуває в тих ускладнених умовах її впровадження, що зумовлені кризовим станом української держави. Разом з тим сучасні освітні інновації пропонують такі форми й методи навчання, що надають більше

простору для особистісного вибору, креативності, самореалізації, як учнів, так і педагогів.

Гуманістична спрямованість освіти передбачає самоцінність кожної особистості як кінцевої мети, а не засобу в процесі розвитку людської спільноти. Кожна людина повинна стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання та спілкування, гармонійно поєднуючим свою свободу (права) та відповідальність (обов'язки). Висока духовність особистості стає запорукою того, що здійснення особистістю вільного вибору відбувається на засадах моральності й альтруїзму. Розвиток української національної школи, зазначають у своїй спільній роботі С.Д. Максименко і Т.Д. Щербан [128], нерозривно пов'язаний з удосконаленням відносин між педагогом і дитячими колективами, між вчителями і учнями. У професійній етиці вчителя, зазначають дослідники, це положення відображається у вимозі всебічно оберігати і розвивати гідність кожного учня. Розуміння вчителем психології своїх учнів, врахування їх особливостей в етиці власної поведінки – одночасно і його професійний обов'язок, і показник педагогічних здібностей та методичної майстерності.

Сьогодні очевидною стає необхідність поглиблення процесів гуманізації освіти, що охоплює не тільки вдосконалення педагогічного методу, але й трансформацію образу життя зростаючої дитини. Освіта розглядається „як процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвої дороги і на саморозвиток особистості” [10, 7]. Втрачає сенс традиційна мета навчання як засвоєння якомога більшого обсягу знань. У добу інформаційного буму, коли процес людського пізнання значно прискорився, статичні системи знань (прикладом яких є навчальні програми) відходять у минуле. На перший план висувається мета навчання як побудови образу світу у спільній пошуково-пізнавальній діяльності педагога з вихованцями.

Задачі формувального експерименту стосовно підвищення рівня мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх учителів до

інтерактивної взаємодії з учнями зумовлювались результатами, отриманими на етапі констатувального емпіричного дослідження.

Стосовно переважаючої ціннісної орієнтації опитаних (на взаємодію, на себе, або на справу) відповідно до інтегрованого рівня їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями була виявлена наступна картина. Для студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії властива переважаюча ціннісна орієнтація на взаємодію та на організацію діяльності. Тому у процесі формування потрібно особливу увагу приділити зростанню соціальної спрямованості у ціннісних орієнтаціях студентів. Поряд із заглибленістю у справу, студенти повинні більше орієнтуватись на інтереси оточуючих, прагнути скоординувати з ними свої дії. Слід приділити увагу подоланню егоїстичних пріоритетів при ціннісній орієнтації на себе, властивій для студентів з низьким рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями.

У ході теоретичного та констатувального емпіричного дослідження були отримані дані про те, що рівень психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями знижується внаслідок розпливчастості й нечіткості ставлення до такої взаємодії, що породжується як слабкою теоретичною, так і практичною підготовкою у цьому напрямі під час вузівського навчання.

Проведений аналіз показав провідну роль ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями у визначенні рівня психологічної готовності студентів до цієї взаємодії. Ставлення до інтерактивної взаємодії слугує мотивуючою основою для того, щоб на практиці реалізовувати особистісний підхід у навчально-виховному процесі, який передбачає інтерактивну взаємодію вчителя з учнями. Наявність у студента позитивного ставлення до інтерактивної взаємодії свідчить про його націленість на практичну реалізацію активної, дієвої взаємодії з учнем у навчально-виховному процесі.



Невизначене ставлення вказує на нестійкість і ситуативність у виявленні готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, на прогалини у необхідних знаннях та вміннях. Він переважно властивий студентам із середнім рівнем готовності.

Негативне ставлення свідчить про небажання студента включатись у інтерактивну взаємодію з учнями, про формальність засвоєних знань, які не можуть слугувати «керівництвом до дії». Можна говорити про те, що у студентів із негативним ставленням до інтерактивної взаємодії найбільше відстає ключовий мотиваційний компонент готовності, який блокує використання, можливо і наявних у студента, знань про інтерактивну взаємодію. Негативне ставлення до цієї взаємодії свідчить про невдалий досвід студента у реалізації вмінь інтерактивної взаємодії у минулому.

Враховуючи те, що для студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями властиве позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями, у процесі побудови формульованого експерименту слід долати невизначеність згаданого ставлення, характерну для студентів із середнім рівнем цієї психологічної готовності, та негативне ставлення, властиве для студентів із низьким її рівнем.

Студентам з невизначеним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями важливо допомогти у систематизації уявлень і знань про таку взаємодію вчителя з учнями, посилити зв'язки «знаного» й «реального» у ході їх включення в інтерактивну взаємодію під час формульованих занять.

Студентам з негативним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями важливо створити умови для досягнення успіху в ситуаціях моделювання інтерактивної взаємодії, стимулювати набуття ними позитивного досвіду такої взаємодії.

У формуванні мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями ми прагнули забезпечити усвідомлення студентами причин і сутності педагогічних інновацій, що відповідають вимогам часу, прийняття ними особистісного підходу у

навчанні та пошукового способу навчання. На цій основі розкривалась цінність інтерактивної взаємодії у сучасних педагогічних інноваціях.

Інтерактивність у формуванні позиційно-мотиваційної складової забезпечувалась організацією дискусій, змістом яких був міжособистісний ціннісний конфлікт, викликаний спільним аналізом у групі студентів ситуацій педагогічної взаємодії.

Зіткнення різноспрямованих цінностей студентів викликає у них жвавий інтерес, активізує рефлексивні механізми мислення, необхідні для обґрунтування своєї позиції, пошуку аргументів, співставлення різних смислових позицій щодо вирішення проблеми. Високий рівень активності учасників дискусії з приводу зіткнення їх цінностей зумовлений, на нашу думку, природою цінностей особистості.

У структурі особистості цінність – це глибинний компонент її мотивації, який характеризує сферу діяльності, найбільш значущу для об'єкта, через яку він виділяє зміст уявлень про своє „Я”. Цінності можуть виступати предметами людських уподобань, потягів, бажань, явищ, процесів, тобто це факти дійсності, які не залишають людину байдужою, здатні змусити її діяти певним чином. Цінності пов'язані із сенсом життя особистості, являють собою матеріальні або ідеальні об'єкти, заради отримання і збереження яких індивід, соціальна група, суспільство докладають зусиль, тобто цінності – це те, заради чого живуть люди (В.Г. Алексєєва [1], І.Д.Бех [17], Л.В.Долинська і Н.П. Максимчук [57], І.Ю.Истошин [77] та ін.).

Цінності кожної особистості мають унікальну ієрархічну структуру. У міжособистісному спілкуванні виявляється міра подібності чи розходжень у системах цінностей людей. Зіткнення протилежних цінностей лежить в основі так званих ціннісних конфліктів, які впливають на долю не тільки особистості, але й суспільства загалом. Система цінностей відображає світогляд особистості, весь її попередній досвід, тому ці конфлікти носять найбільш глибокий характер, їх найважче розв'язувати, а іноді і неможливо.

В останньому випадку говорять про психологічну несумісність. Ціннісні конфлікти мають стратегічний характер, бо визначають перспективу міжособистісних взаємин. Водночас люди з різними цінностями можуть працювати безконфліктно. Конфлікт виникає тоді, коли розбіжності перешкоджають співпраці або виступають приводом тиску один на одного (нав'язування своїх поглядів іншим).

Розв'язання ціннісних конфліктів має надзвичайно велике значення як механізм формування особистості. Цей механізм полягає у тому, що подолання ціннісних розбіжностей передбачає внутрішнє переструктурування образу ситуації на основі зміни внутрішньої системи цінностей та інтересів учасників інтерактивної взаємодії, унаслідок чого ними переоцінюється об'єкт конфлікту. Така робота психологічно дуже складна, часто вимагає допомоги з боку фахівця – психолога, проте саме цей шлях може призвести до ефективного формування переконань, які б відповідали критеріям гуманістично орієнтованого педагогічного мислення.

Зіткнення цінностей виникало, коли студенти обговорювали проблемні ситуації педагогічної взаємодії, що могли вирішуватись різними (у тому числі і протилежно спрямованими) шляхами: в одному випадку з орієнтацією на гуманістичні цінності, в іншому – на егоїстично-прагматичні.

Егоїстично-прагматична чи утилітарна спрямованість педагога виявляється як схильність до маніпулятивних, ситуативно ефективних, а перспективно шкідливих особистісних впливів. Маніпулятивні впливи становлять значну загрозу, оскільки виглядають вони цілком доречними, а їх деструктивний ефект завуальований.

Для дискусії були підготовлені педагогічні ситуації, характерний зміст яких ілюструють наступні приклади. Спочатку студентів просили оцінити запропоновані у ситуації рішення як позитивні чи негативні. За думками студенти розподілялись на прихильників і противників маніпулятивних рішень. У середньому 45% студентів четвертих курсів вважали маніпулятивні рішення цілком прийнятними, ними ігнорувались

психологічні травми, пережиті при їх реалізації дітьми, а також довготермінові наслідки здійснених впливів. Інша частина студентів вважала по-іншому. Вони звертали увагу на те, що внаслідок таких ситуацій формуються негативні риси характеру – такі, як недовіра до батьків, брехливість, нечутливість до переживань близьких, відчуженість тощо. Студентам доводилось зважити, що важливіше для вчителя: ситуативний (хоча й зручний для педагога) ефект, чи внутрішньоособистісні процеси, які відбуваються з дітьми, і тенденції, які вони закладають на майбутнє у розвитку дитини.

Важливою при цьому є думка викладача, яку він розкриває лише наприкінці дискусії, коли студенти якомога красномовніше і розгорнутіше обґрунтують свої погляди. У процесі дискусії викладач не приймає жодної сторони, намагаючись активізувати участь максимальної кількості студентів. Іноді студенти не в змозі переконати один одного в доцільності гуманістично орієнтованого рішення, і тоді це завдання залишається за викладачем. Після проведення низки занять за описаною схемою кількість негативних оцінок студентами педагогічних ситуацій з маніпулятивними впливами зросла до 95,0%.

Таким чином, використання у навчальному процесі вищої школи дискусій на основі ціннісного конфлікту дозволяє ефективно формувати у майбутніх вчителів зорієнтованості на гуманістично орієнтовану інтерактивну взаємодію.

*При забезпеченні когнітивної складової* формувальних занять ми ставили за мету досягти поглибленого осмислення понять соціальної взаємодії, педагогічної взаємодії, педагогічного спілкування, взаємодіючого навчання, інтерактивної педагогічної взаємодії у контексті гуманістичної парадигми освіти.

Постановка задач стосовно формування у майбутніх учителів когнітивного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями зумовлювалась виявленими рівнями таких показників

цього компоненту, як продуктивність мислення, загальні знання про педагогічні спілкування та взаємодію, спеціальні знання стосовно інтерактивної взаємодії. Було з'ясовано, що високий рівень психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями передбачає високий рівень продуктивності мислення. Отримані дані стосовно продуктивності мислення досліджуваних свідчать, про те що не у всіх студентів достатньою мірою розвинені важливі для інтерактивної взаємодії з учнями якості мислення, що утворює психологічний бар'єр для виділення і співвіднесення різних поглядів, притаманних учасникам інтерактивної взаємодії, їм важко вдається вироблення спільних рішень. Навчити студентів виробляти спільні рішення – важлива задача формувального експерименту.

Включення майбутнього вчителя в інтерактивну взаємодію з учнями спирається на міцне засвоєння ними необхідних загальних психолого-педагогічних знань, що відбувається у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Отримані результати показують, що у студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями переважає високий, рідше – середній рівні успішності із психолого-педагогічних дисциплін. Це свідчить про їх добру обізнаність із основоположними поняттями психології – у тому числі з такими, як спільна діяльність, спілкування, взаємодія, соціальні групи, психологічний вплив; про володіння на високому рівні педагогічними знаннями стосовно методів виховання, способів і прийомів організації учнівського колективу, прийомів педагогічного впливу тощо.

Слід відзначити, що у помітної частини досліджуваних студентів із зафіксований низький рівень психолого-педагогічних знань, що свідчить про їх недостатню обізнаність із загальними питаннями спільної діяльності, спілкування, їх вікових особливостей тощо. Відтак, у процесі формувального експерименту слід актуалізувати ці знання студентів, а також розширювати й поглиблювати їх.

Крім рівня загальних психолого-педагогічних знань студентів, нами враховувався рівень знань спеціальних – тих, які безпосередньо стосуються інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Студенти, належним чином готові до інтерактивної взаємодії з учнями, відзначаються найбільш повними і точними знаннями про таку взаємодію.

Таким чином, формування у майбутніх учителів когнітивного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями спирається на посилення дієвості знань студентів щодо питань спілкування, взаємодії та взаємин вчителя з учнями та між самими учнями. Саме формальний характер знань стає на заваді побудови інтерактивної взаємодії з учнями. У констатувальному експерименті виявлено, що опитувані утруднюються у виділенні тих розвивальних результатів, які забезпечує активна взаємодія педагога з учнями та між учнями. Деякі з них не можуть згадати жодної форми інтерактивного навчання з власного досвіду, або називають інші форми (опитування біля дошки, перевірка домашнього завдання тощо). В оцінках власних знань з питань педагогічної та навчальної взаємодії спостерігається помітна дисперсія. Частина з опитаних досить високо, а решта досить низько оцінюють рівень своєї обізнаності з цими питаннями (у діапазоні від 2,5 до 4,5 балів з 5 можливих). Студенти з низьким рівнем когнітивного компоненту вважають: щоб організувати активну взаємодію з учнями вчитель повинен враховувати їх вікові особливості, вміти розкрити навчальний матеріал, добре володіти мовленням тощо. І хоча всі названі студентами вміння вчителя важливі, але безпосередньо вони не визначають успішність його інтерактивної взаємодії з учнями. Отже, при формуванні психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями слід звернути особливу увагу не тільки на поповнення знань студентів про інтерактивну взаємодію з учнями, але і на систематизацію й уточнення вже наявних у них відповідних знань.

Студентам необхідно було усвідомити психологічні аспекти проблеми інтерактивної взаємодії педагога з учнями, особливо підкресливши ті

закономірності, які прямо впливають на розвиток особистості школяра. Це – висока міра дієвості інтерактивної взаємодії, її діалогізм, партнерство, спрямовані на творення духовної спільності, на зближення суб'єктивних образів світу з можливістю побудови об'єктивного знання. Студенти повинні були також засвоїти критерії інтерактивної взаємодії: орієнтуватись в особливостях інтерактивної взаємодії вчителя з учнями і між учнями; знати психологічні умови застосування інтерактивних методів навчання, які визначають спектр їх розвивальних ефектів.

Формування у майбутніх учителів когнітивної складової психологічної готовності до інтерактивної взаємодії передбачає і подолання поширених психологічних помилок відносно інтерактивної взаємодії в соціальній структурі шкільного класу.

Вельми поширеною такою помилкою є вважати будь-яку роботу в класі інтерактивною взаємодією (співпрацею) на основі того, що учень і педагог перебувають одночасно в одному приміщенні. При цьому кожний з них більш чи менш успішно діє за власною програмою, а поява незапланованої взаємодії, обміну думками, пропозиціями, діями між учнями розцінюється як порушення дисципліни. Безумовно, це дуже поверхнева точка зору, і цілком природно, що така класна робота абсолютно не реалізує можливостей повноцінної інтерактивної взаємодії. А це у свою чергу призводить педагогів до скептичного висновку про те, що інтерактивна взаємодія знижує ефективність навчання.

Інтерактивна взаємодія розгортається як органічна єдність спілкування та діяльності між учнями та вчителями, наповнена пізнавальним змістом. Предметом і діяльності, і спілкування при цьому виступає навчальний матеріал.

При розробці змісту когнітивної складової відбувалась актуалізація засвоєних студентами на попередніх курсах знань з психології. Це, насамперед, теми: спілкування, діяльність, спільна діяльність, педагогічне спілкування, соціальний вплив і взаємовплив, соціальна перцепція тощо. У

процесі засвоєння когнітивної складової підготовки студенти доповнювали та поглиблювали свої знання стосовно інтерактивної взаємодії такими положеннями: рівні соціальної взаємодії, інтерактивна взаємодія як найвищий рівень взаємозв'язків та взаємозалежності її учасників при виконанні діяльності; критерії інтерактивної взаємодії; вікові особливості інтерактивної взаємодії учнів; педагогічна взаємодія; навчальна взаємодія; навчальне спілкування; психологічні умови інтерактивної взаємодії вчителя з учнями; психологічні умови виконання вчителем ролі організатора інтерактивної взаємодії з учнями та між учнями; психологічні умови виконання вчителем ролі учасника інтерактивної взаємодії з учнями.

Когнітивна сторона готовності формувалась за допомогою методів евристичної бесіди, обговорення, групової роботи. Поглиблення знань про інтерактивну взаємодію досягалось завдяки підготовці студентами домашніх завдань. Закріплення знань відбувалось у процесі обговорень та евристичних бесід, об'єднаних у цикл «Десять законів роботи команди». При їх розробці використовувалась праця Дж.С. Максвелла [125].

Групова робота використовувалась з метою актуалізації засвоєних студентами знань з психології.

*Практична складова* психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями передбачала формування у студентів здатності практично організовувати та управляти інтерактивною взаємодією з учнями. У цьому важливу роль відіграє формування наступних якостей майбутніх учителів:

1. Вміння адаптувати педагогічний процес до індивідуальних особливостей учнів; їх спільних інтересів, знань, цінностей.
2. Вміння долати комунікативні та інші бар'єри у взаємодії учнів та допомагати учням долати ці бар'єри у взаємодії між собою.
3. Вміння акцентувати увагу учнів на спільних інтересах, цінностях, знаннях.
4. Вміння згладжувати суперечності у взаємодії з учнями та між учнями.



5. Рольова гнучкість вчителя, що виявляється як вчасний та ефективний його перехід від способу поведінки, властивої для ролі організатора до ролі виконавця, партнера тощо.
6. Вміння конструювати інтерактивні завдання.
7. Здатність відображати у сконструйованих інтерактивних завданнях психологічну структуру спілкування та спільної діяльності.
8. Здатність передбачати, аналізувати та коригувати розгортання інтерактивної взаємодії з учнями та між учнями з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учасників.
9. Здатність бути координатором, посередником у процесі учнівської взаємодії.

Комплекс зазначених вище якостей педагога, які становлять практичну складову його готовності, виступає умовою організації та управління інтерактивною взаємодією вчителя з учнями. Водночас слід зазначити, що всі інші педагогічні вміння й навички, які традиційно вирізняються у педагогічній психології, також мають велике значення, проявляючись у всіх ситуаціях навчально-виховного процесу. Ми ж вирізнили саме ті вміння й навички, які необхідні при реалізації процесу інтерактивної взаємодії з учнями. При цьому вчитель повинен уміти і планувати, і конструювати педагогічний процес, і мотивувати учнів тощо.

Вироблення вмінь інтерактивної взаємодії передбачало:

1. Якомога ширше використання методів інтерактивного навчання під час формувальних занять.
2. Включення студентів у самостійне конструювання, планування та проведення інтерактивної взаємодії з товаришами, а також з учнями під час педагогічної практики.
3. Моніторинг змін моделювання студентами інтерактивної взаємодії.

Формування у майбутніх учителів практичної складової їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями проходило за наступними етапами:

1. Отримання студентами досвіду участі у інтерактивній взаємодії з товаришами при виконанні навчальних завдань.
2. Моделювання інтерактивних навчальних завдань студентами та їх презентація перед групою з наступним обговоренням.
3. Виконання студентами змодельованих ними навчальних завдань та підготовка цих завдань для виконання учнями під час перебування студентів на педагогічній практиці.
4. Аналіз ефективності сконструйованих студентами інтерактивних завдань, корекція розробок.

Для того щоб підготувати майбутнього вчителя до самостійного конструювання й використання інтерактивних завдань, на кожному практичному занятті студенти включались у відповідну роботу під час формувальних занять, де організовувалась інтерактивна взаємодія ведучого зі студентами та між студентами. При розробці інтерактивних завдань ми враховували, що більшого поширення інтерактивна взаємодія набула на уроках малювання, праці, де переважає предметна діяльність. Тому ми вважали за потрібне більше уваги приділити предметам, що вимагають значної розумової активності (мова, математика, природознавство) і розробка інтерактивних завдань до них є складнішою. Слід зауважити, що кожне завдання, окрім загального розвиваючого ефекту, повинно було впливати, зокрема на розвиток мислительних процесів. За структурою завдання могли бути синтетичного характеру (вимагають побудови цілого з частин, якими володіють окремі учасники), або аналітичного (передбачають диференціацію цілого за визначеними номінаціями).

У розробці студентами інтерактивного навчального завдання ми орієнтували студентів на забезпечення можливості для розподілу дій в процесі його спільного виконання, на достатню його проблемність, необхідну щоб викликати обговорення у групі та створити можливість для самовиявлення. Крім того, зверталась увага на конструювання розподілу інформаційних потоків у процесі взаємодії учнів. Підкреслювалось, що учні

повинні відчувати потребу в інформації, якою володіють інші учасники групи; повинні розуміти недостатність наявної лише у себе інформації для знаходження рішення.

Враховуючи розглянуті вище психологічні умови розробки інтерактивного завдання, студенти проектували співпрацю учнів таким чином, щоб забезпечити розподіл окремих дій між учасниками групи так, щоб жоден з них не володів повною інформацією для виконання завдання і у них виникала потреба у пізнавальній взаємодії, змістом якої був обмін окремими фрагментами інформації та конструювання їх в єдине ціле.

Орієнтуючою основою при самостійному конструюванні студентами інтерактивних навчальних завдань слугував наступний алгоритм:

Схема розробки інтерактивного навчального завдання:

1. Визначення кількісного та якісного складу співвиконавців у групах (3-5 учасників).
2. Зміст завдання представити в предметному матеріалі.
3. Визначити окремі ділянки роботи шляхом розподілу предметного матеріалу на частини за кількістю членів групи.
4. Позначити окремі частини предметного матеріалу для кожного з учасників, щоб запобігти випадковому його змінюванню.
5. Встановити матеріал, спільний для користування в групі.
6. Розробити інструкцію до завдання за такими вимогами:
  - визначити, що робить кожен член групи із своїм предметним матеріалом;
  - пояснити, як користуватись спільним матеріалом;
  - вказати яким повинен бути кінцевий результат;
  - зауважити як себе поводити; дозволяється обговорення, звертання з приводу виконання завдання; забороняється обговорення сторонніх тем, звертання до вчителя за додатковими інструкціями, роз'ясненнями.

Отже, програма практикуму була спрямованою на комплексну підготовку студентів до інтерактивної взаємодії з учнями з урахуванням позиційно-мотиваційного, когнітивного, практичного компонентів.

### **3.2. Оцінка ефективності експериментального формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Програма практикуму «Вчимось працювати у команді» була апробована у ході формувального експерименту на базі Кам'янець-Подільського національного університету, що проходив протягом 2006-2007 рр.

Підготовка до формувального експерименту включала створення експериментальної та контрольної груп, які налічували по 60 студентів четвертого курсу таких факультетів Кам'янець-Подільського національного університету: української філології і журналістики, іноземної філології, історичного, фізико-математичного, природничого. Заняття практикуму проводились у групах по 30 студентів.

Створення експериментальної і контрольної груп зумовлювалось необхідністю забезпечити зближення їх вихідних параметрів. При розподілі студентів враховувалось співвідношення рівнів психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями (див. табл. 3.1).

Дані табл. 3.1 показують, що співвіднесення між собою рівнів психологічної готовності досліджуваних до інтерактивної взаємодії з учнями в контрольній та в експериментальній групах, а також із даними по вибірці у цілому свідчать про збереження загальної тенденції у процентному розподілі студентів стосовно кожного з них.

Таблиця 3.1

**Вихідні рівні психологічної готовності майбутніх учителів до  
інтерактивної взаємодії з учнями в контрольній та експериментальній  
групах ( у%)**

Рівень	Кількість студентів		
	Експериментальна група	Контрольна група	Вибірка у цілому
Високий	18,3	20,0	19,5
Середній	63,3	63,3	63,0
Низький	18,3	16,7	17,5

З метою оцінки ефективності проведеного практикуму з формування у майбутніх учителів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями проводилось повторне вимірювання значень тих параметрів, які передбачає модель цієї готовності і які досліджувались у констатувальному експерименті. Визначались зміни у показниках психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями та оцінювався їх характер в експериментальній та контрольній групах. Статистичну оцінку значущості змін в експериментальній і контрольній групах ми проводили за допомогою знаходження  $\chi^2$  критерію. Крім того, динаміка змін простежувалась за допомогою методу самооцінки студентами своїх інтерактивних якостей на початку і на завершення практикуму (див. Додаток Д).

Проаналізуємо зміни окремих компонентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями при першому і другому вимірюванні в експериментальній і контрольній групах (див. рис. 3.1).

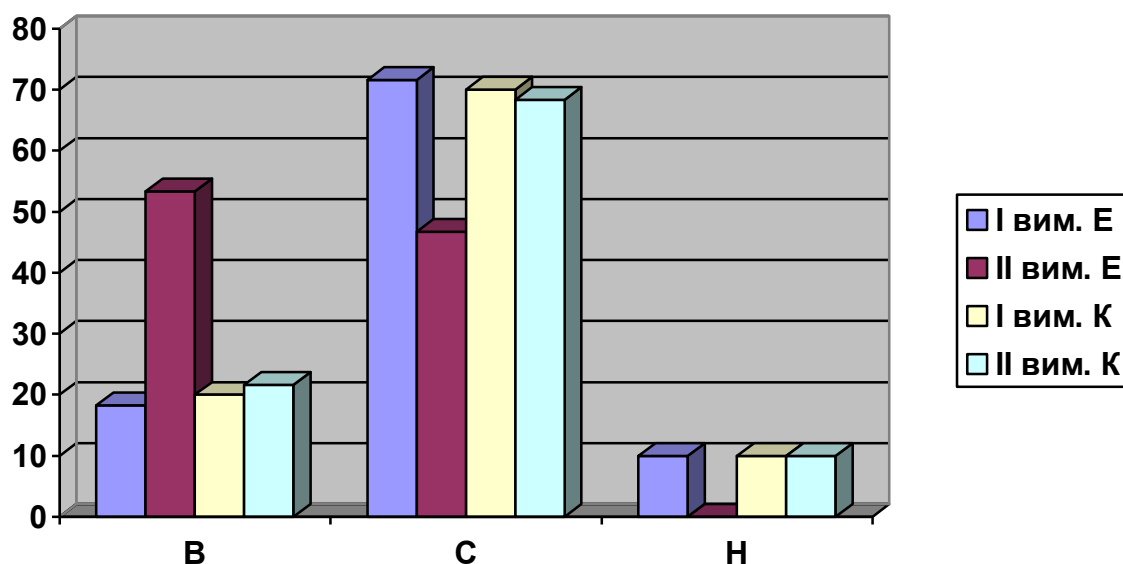


Рис. 3.1. Зміна рівнів сформованості мотиваційного компоненту в експериментальній та контрольній групах

*Умовні позначення: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень; I вим. Е – перше вимірювання в експериментальній групі; II вим. Е – друге вимірювання в експериментальній групі; I вим. К – перше вимірювання в контрольній групі; II вим. К – друге вимірювання в контрольній групі.*

Зокрема, мотиваційний компонент психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями у студентів експериментальної групи зазнав відчутних змін. Зросла кількість студентів (з 18,3% до 53,3%) із високим рівнем цього компоненту. Явно позитивним результатом є те, що повторне вимірювання не виявило студентів із низьким рівнем цього компоненту, що свідчить про зростання переконаності студентів у важливості й доцільності інтерактивної взаємодії з учнями. Формувальні заняття розкрили перед студентами переваги інтерактивної взаємодії зі студентами, участь у розробці та використанні інтерактивних завдань збільшила їх віру у власну спроможність організувати інтерактивну взаємодію з учнями.

У контрольній групі стосовно мотиваційного компоненту відбулось незначне зростання кількості студентів з високим його рівнем (з 20,0% до 21,6%), зменшення кількості студентів із середнім рівнем розвитку (з 70,0% до 68,3%) при незмінному низькому рівні.

Одним з важливих показників мотиваційного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями виступає рівень ставлення майбутніх учителів до цієї взаємодії. Зміни, які відбулись щодо ставлень студентів до інтерактивної взаємодії з учнями відображає табл. 3.2. Значення  $\chi^2$  критерію в експериментальній групі дорівнює 78,1, що вказує на значущість різниці у розподілі студентів за рівнями ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями до і після проведення практикуму при вірогідності помилки на 0,01 рівні.

Значення  $\chi^2$  критерію у контрольній групі дорівнює 2,3, що вказує на відсутність значущої різниці у розподілі студентів за рівнями ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями при першому і другому вимірюванні.

Таблиця 3.2

**Вплив формувального експерименту на ставлення студентів до інтерактивної взаємодії з учнями (%)**

Група	Рівень ставлення					
	Високий (позитивне ставлення)		Середній (невизначене ставлення)		Низький (негативне ставлення)	
	1 вимір.	2 вимір.	1 вимір.	2 вимір.	1 вимір.	2 вимір.
Експериментальна	18,3	55,0	66,7	45,0	15,0	–
Контрольна	20,0	21,6	68,3	66,7	11,7	11,7

В експериментальній групі найбільш суттєво (з 18,3% до 55,0%) зросла кількість студентів із позитивним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями. Зменшилась кількість студентів із невизначеним ставленням (з 66,7% до 45,0%). При другому вимірюванні відсутні студенти із негативним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями, натомість при першому вимірюванні їх було 15,0%. Зростання кількості студентів із позитивним ставленням до інтерактивної взаємодії свідчить про зростання їх націленості

у майбутній професійній діяльності використовувати інноваційні педагогічні технології, побудовані на інтерактивних формах взаємодії.

Зменшення кількості студентів із невизначеним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями свідчить про зростання переконаності майбутніх учителів у позитивних соціально-педагогічних ефектах активної взаємодії з учнями.

Особливо слід відзначити такий результат, як відсутність в експериментальній групі студентів із негативним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями. Негативне ставлення особливо несприятливо позначається на рівні мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями, породжує від'ємну модальність мотивації студента до цієї взаємодії. У такому випадку характерне очікування студентами можливих неприємностей, негативних наслідків, страх, які перешкоджають діяльності. Набуття студентами відповідних знань та позитивного досвіду інтерактивної взаємодії скоригували наявне у них ставлення у напрямку більш позитивних оцінок і мотивів.

У контрольній групі зміни у розподілі студентів за рівнями ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями не зазнали значущих змін. Наявні зміни показують, що у цій групі намітились певні позитивні тенденції, а саме: незначне зростання кількості студентів із позитивним ставленням (з 20,0% до 21,6%), зменшення кількості студентів із невизначеним ставленням (з 68,3% до 66,7%). Втім кількість студентів із негативним ставленням залишалась без змін. Позитивні тенденції можна пояснити подальшим становленням особистості майбутнього вчителя у ході традиційної підготовки у ВНЗ, активним набуттям професійного досвіду під час педагогічної практики, яку пройшли студенти. Водночас наявність у контрольній групі студентів із негативним ставленням до інтерактивної взаємодії підтверджує необхідність спеціальної роботи з формування психологічної готовності до такої взаємодії з учнями.



Зміни у розподілі студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями когнітивного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями полягали у наступному (див. рис. 3.2).

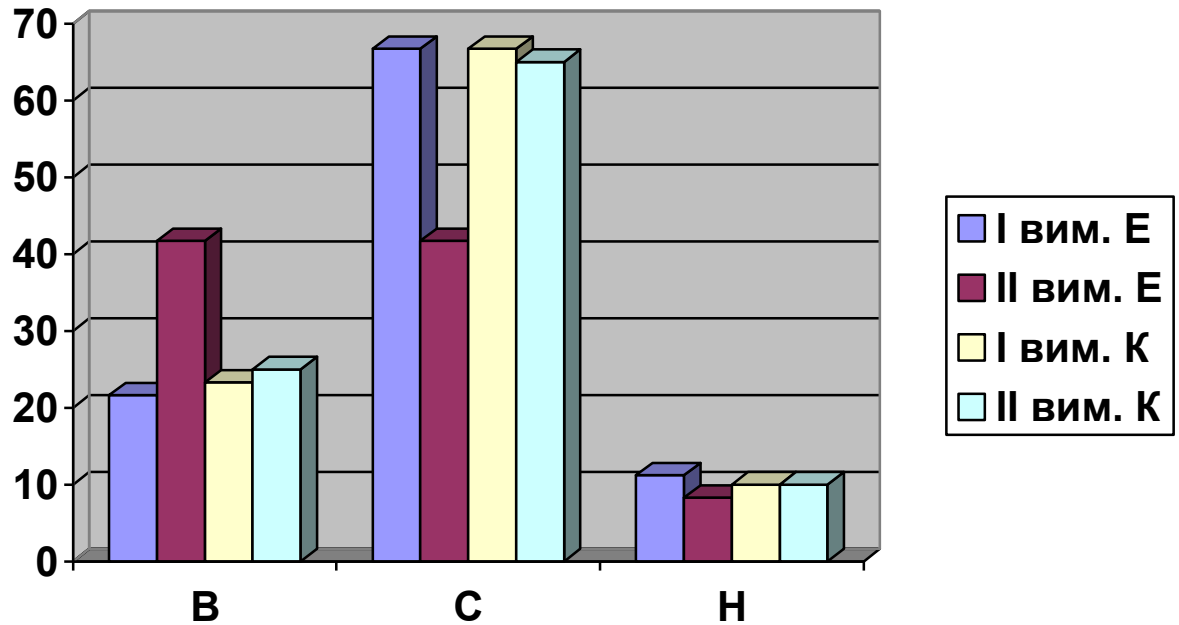


Рис. 3.2. Зміна рівнів сформованості когнітивного компоненту в експериментальній та контрольній групах

Умовні позначення: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень; I вим. Е – перше вимірювання в експериментальній групі; II вим. Е – друге вимірювання в експериментальній групі; I вим. К – перше вимірювання в контрольній групі; II вим. К – друге вимірювання в контрольній групі.

В експериментальній групі зросла кількість студентів із високим рівнем когнітивного компоненту (з 21,6% до 41,7%). Зменшилась кількість студентів із середнім (з 66,7% до 50,0%) та з низьким рівнями когнітивного компоненту (з 11,2% до 8,3%). Це свідчить про те, що студентам вдалось серйозно поповнити свої знання про інтерактивну взаємодію, а також актуалізувати знання, отримані ними раніше під час засвоєння навчальних курсів з психології. Високий вміст самостійної роботи студентів націлював студентів на постійне поповнення своїх знань, на прийняття педагогічних інновацій.

У контрольній групі зміни у рівнях когнітивного компоненту психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями також були слабо вираженими і не мали статистичної значущості. Так, зросла кількість студентів із високим рівнем цього компоненту (з 23,3% до 25,0%), зменшилась – із середнім рівнем (з 66,7% до 65,0%), не змінилась – із низьким рівнем (10,0%).

Практична спрямованість формувальних занять призвела до відчутного зростання рівня *практичного компоненту* готовності студентів експериментальної групи до інтерактивної взаємодії з учнями. Якщо при першому вимірюванні студентів із високим рівнем цього компоненту було 15,0%, а з низьким – 31,6%, то після формувальних занять їх стало відповідно 33,3% та 13,3%. Водночас цей компонент психологічної готовності студентів до інтерактивної взаємодії з учнями все ще відстає від розвитку позиційно-мотиваційного та когнітивного. Такий стан речей можна пояснити необхідністю більш тривалого часу для розширення арсеналу навичок і вмінь інтерактивної взаємодії та її організації, для їх закріплення шляхом систематичних вправ і тренувань. Втім можна переконливо відзначити, що запас необхідних умінь і навичок інтерактивної взаємодії, а також її організації, у студентів експериментальної групи вдалось виробити. На це вказують самостійні оригінальні розробки студентами інтерактивних навчальних завдань (Додаток Ж).

Участь студентів експериментальної групи в інтерактивній взаємодії під час формувальних занять практикуму сприятливо позначилась на їх здатності до об'єднання зусиль при виконанні спільних завдань. Співпраця становить один з провідних різновидів інтерактивної взаємодії, тому зростання здатності студентів до співпраці вносить конструктивний елемент у цілісний процес формування психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Під час практикуму студенти показали здатність організовувати інтерактивну взаємодію своїх товаришів, тобто зможуть її планувати й

впроваджувати у своїй роботі з учнями. Зміни практичного компоненту психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями у студентів експериментальної групи унаочнює рис. 3.3.

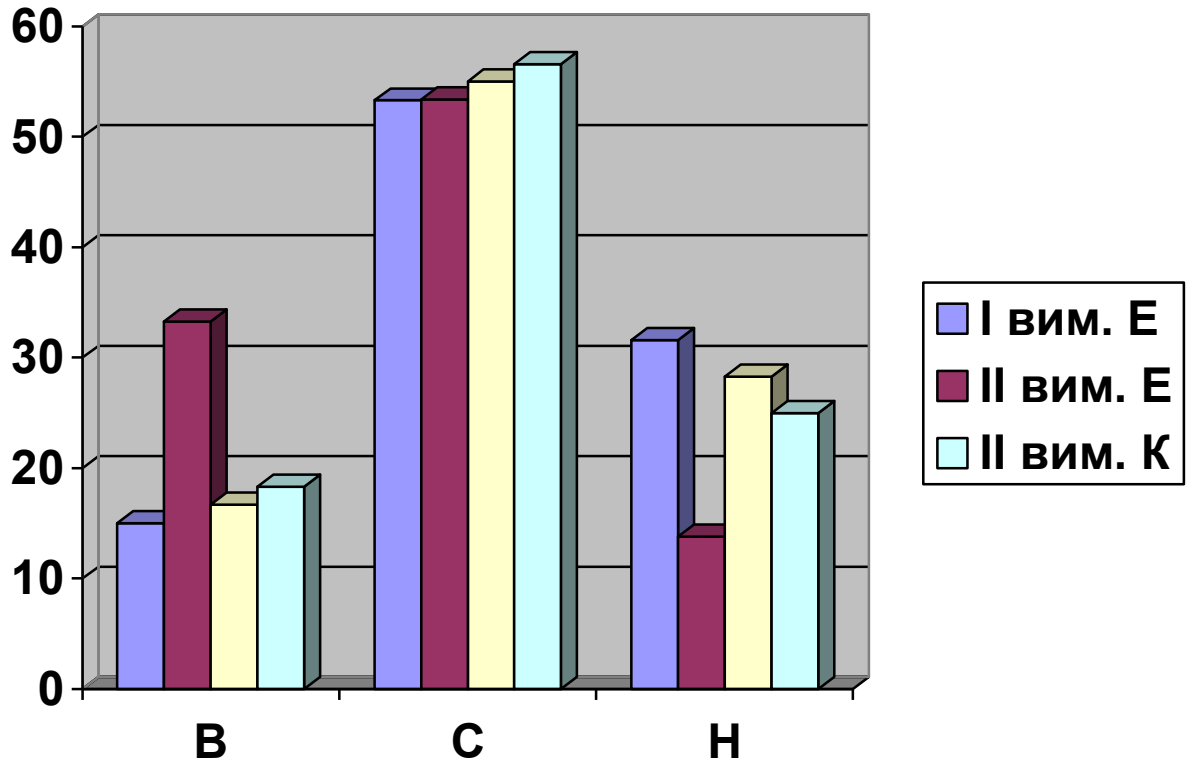


Рис. 3.3. Зміна рівнів сформованості практичного компоненту в експериментальній та контрольній групах

Умовні позначення: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень; I вим. Е – перше вимірювання в експериментальній групі; II вим. Е – друге вимірювання в експериментальній групі; I вим. К – перше вимірювання в контрольній групі; II вим. К – друге вимірювання в контрольній групі.

У контрольній групі стосовно практичного компоненту незначущі зміни відбулись на всіх рівнях: зросла кількість студентів із високим (з 16,7% до 18,3%) та з середнім (з 55,0 до 56,6%) рівнями та зменшення кількості студентів із низьким рівнем (з 28,3 до 25,0%). Незначну амплітуду цих змін відображає рис. 3.3.

Порівняємо особливості змін у рівнях окремих компонентів психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з

учнями в експериментальній групі (див. табл. 3.3). Дані табл. 3.3 свідчать, що зростання у рівні психологічної готовності студентів експериментальної групи до інтерактивної взаємодії з учнями зафіксовано стосовно всіх компонентів цієї готовності, а саме мотиваційного, когнітивного і праксичного. Всі зміни мають статистичну значущість на 0,05 рівні. Найбільшою мірою вони помітні у рівнях мотиваційного, потім – праксичного і, нарешті, когнітивного компонентів.

Таблиця 3.3

**Вплив експериментальної роботи на компоненти психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями в експериментальній групі (у%)**

Компоненти психологічної готовності до інтерактивної взаємодії	Кількість досліджуваних					
	І вимірювання			ІІ вимірювання		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	18,3	71,6	10,0	53,3	46,7	-
Когнітивний	21,6	66,7	11,2	41,7	50,0	8,3
Праксичний	15,0	53,3	31,6	33,3	53,4	13,3

У контрольній групі зміни рівнів окремих компонентів психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями мають вигляд ледь помітної позитивної тенденції і не є статистично значущими (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Розподіл студентів контрольної групи за рівнями компонентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії при першому і другому вимірюванні (у %)**

Компоненти	І вимірювання	ІІ вимірювання
------------	---------------	----------------

психологічної готовності до інтерактивної взаємодії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	20,0	70,0	10,0	21,6	68,3	10,0
Когнітивний	23,3	66,7	10,0	25,0	65,0	10,0
Праксичний	16,7	55,0	28,3	18,3	56,6	25,0

Слабка вираженість або й відсутність змін у рівнях мотиваційного, когнітивного та праксичного компонентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії студентів контрольної групи свідчить про те, що ці зміни, вочевидь, були результатом професійного становлення майбутніх учителів в умовах навчання у вищому навчальному закладі без цілеспрямованої роботи з формування психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями.

На основі узагальнення, отриманих стосовно окремих компонентів досліджуваної психологічної готовності даних, були визначені зміни у розподілі студентів за інтегрованими рівнями цієї готовності.

Аналіз таблиці 3.5 дозволяє оцінити зміни, які відбулись у рівні психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями внаслідок використання у процесі їхньої професійної підготовки практикуму «Вчимося працювати у команді».

Таблиця 3.5

**Вплив експериментальної роботи на загальний рівень психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями**

Рівень психологічної готовності	Кількість досліджуваних (у%)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	I вимірювання	II вимірювання	I вимірювання	II вимірювання

Високий	18,3	41,6	20,0	21,7
Середній	63,4	50,0	63,3	63,3
Низький	18,3	8,3	16,7	15,0

Як видно з табл. 3.5, в експериментальній групі зафіксовано зростання (з 18,3% до 41,6%) кількості студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, зниження кількості студентів із середнім (з 63,4% до 50,0%) та низьким (з 18,3% до 8,3%) рівнями цієї готовності. Ці відмінності статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ . Різницю між рівнями психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями при першому і другому вимірюванні в експериментальній групі ілюструє рис. 3.4.

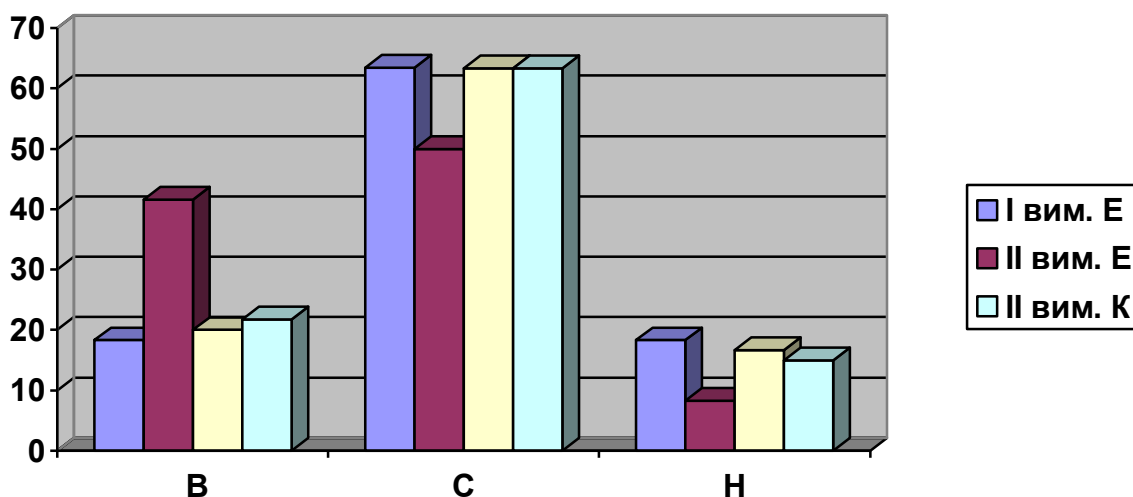


Рис. 3.4. Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями при першому і другому вимірюванні

Умовні позначення: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень; I вим. Е – перше вимірювання в експериментальній групі; II вим. Е – друге вимірювання в експериментальній групі; I вим. К – перше вимірювання в контрольній групі; II вим. К – друге вимірювання в контрольній групі.

До успішних результатів формувального експерименту слід зарахувати зростання в експериментальній групі кількості студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. У ході формувальних занять такі студенти проявили здатність організувати й

підтримувати кооперативний тип взаємодії, згуртовувати команду на досягнення спільних цілей, у них формується єдність ролей учасника і організатора інтерактивної взаємодії, одночасна здатність як до лідерства, так і до виконання підпорядкованих ролей у команді. Вони відзначаються зростаючою за активністю участю у формувальних заняттях, значною самостійністю й творчим підходом при виконанні домашніх робіт, зокрема на моделювання навчальних інтерактивних завдань. Управляючи інтерактивною взаємодією команди, враховують розподіл і узгодження функцій між учасниками, співвідносять здібності кожного із вибором відповідних до них доручень, здатні долати складні ситуації педагогічної взаємодії та спілкування, конфліктні явища, суперечки тощо. Досягнення успіхів під час роботи практикуму посилюють їх позитивну мотивацію стосовно використання інтерактивної взаємодії з учнями у майбутній професійній діяльності.

Кількість студентів експериментальної групи із середнім та низьким рівнями психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями знизилась. Студенти із середнім рівнем цієї готовності проявили під час практикуму менше зусиль, не всі домашні завдання вдавалось виконати однаково добре, окремі сторони інтерактивної взаємодії засвоєні ними краще, ніж інші. Так, студенти значно розширили свої знання про інтерактивну взаємодію, змінились їх уявлення про інтерактивну взаємодію у бік зростання їх чіткості при позитивній модальності ставлення. Водночас найслабшою ланкою у їх здатності до інтерактивної взаємодії є володіння необхідним арсеналом вмій та навичок. Для таких студентів під час практикуму ми особливу увагу намагались приділити їх переконанню у важливості інтерактивної взаємодії з учнями для оновлення системи шкільної освіти, її розвитку, для втілення гуманістичних принципів у педагогічний процес. Наявність глибоких переконань стане запорукою того, що студенти із середнім рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з

учнями у ході подальшої самоосвіти зможуть подолати свої слабкі сторони, будуть наполегливішими в оволодінні необхідними вміннями й навичками.

У ході формувальних занять не всіх студентів з низьким рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії вдалось перевести на вищі рівні. Окремі студенти залишились на низькому рівні цієї готовності і після практикуму. При другому вимірюванні у більшості з них виявився низький рівень практичного компоненту, при цьому у деяких з них показники когнітивного і мотиваційного компонентів були на середньому рівні. У майбутньому вдосконалення їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії, швидше за все, потребуватиме допомоги з боку досвідчених учителів, методистів, створення сприятливих зовнішніх умов для їх саморозвитку.

У контрольній групі зафіксовано незначне зростання кількості студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями (з 20,0% до 21,7%), відсутність змін стосовно середнього рівня (63,3%) та незначне зменшення стосовно низького (з 16,7% до 15,0%).

Тепер проаналізуємо ефективність формувального експерименту з погляду самих студентів, які надавали результати самооцінки свого рівня мотивації інтерактивної взаємодії з учнями, відповідних знань та умінь (див. табл. 3.6).

Дані табл. 3.6 показують, що в експериментальній групі студенти відчують помітний прогрес стосовно своїх інтерактивних якостей. Якщо при першому вимірюванні вони оцінили свої інтерактивні якості у середньому на рівні 47,8% їх розвитку, то при другому – на 85,2%. Зростання рівня цих якостей, на їх думку, відбулось у середньому на 56,4%.

У контрольній групі у студентів виникло враження значно повільнішої динаміки у розвитку їх інтерактивних якостей. Так, при першому вимірюванні середня самооцінка цих якостей була 51,3%, а при другому – 57,2%. Зростання рівня розвитку цих якостей була оцінена ними у середньому на 14,6%.



Таким чином, проведена робота показала певну свою ефективність, що виявилось на рівнях як об'єктивних показників, так і суб'єктивних вражень студентів. Було підтверджено положення гіпотези роботи про те, що формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями відбувається у процесі включення майбутніх педагогів в інтерактивну взаємодію під час навчальних занять із забезпеченням

Таблиця 3.6

**Зміни у самооцінці своїх інтерактивних якостей студентами при I і II вимірюванні**

Група	Середня групова оцінка (у %)		
	рівня якостей при I-му вимірюванні	рівня якостей при II-му вимірюванні	зростання рівня якостей за останнє півріччя (на думку студентів)
Експериментальна	47,8	85,2	56,4
Контрольна	51,3	57,2	14,6

рефлексивного ставлення студентів до виконання ними ролей організатора й учасника інтерактивної взаємодії.

Водночас, ця робота повинна, на нашу думку, продовжуватись і на наступних етапах навчання майбутніх педагогів, і у формах самоосвіти й самовдосконалення, і під час підвищення їх кваліфікації. У результаті проведеного дослідження, ми приходимо до висновку, що тільки у процесі включення студентів у активне виконання та конструювання завдань інтерактивного типу вдається виробити у них комплекс складних якостей, необхідних для становлення майбутніх педагогів як суб'єктів інтерактивної взаємодії з учнями.

### Висновки до третього розділу

1. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями відбувається успішно за таких психологічних умов, як наявність у студентів позитивного ціннісного ставлення до інтерактивної взаємодії; їх включення в інтерактивну взаємодію різних форм; надання студентам можливостей для моделювання інтерактивної взаємодії; забезпечення рефлексивного ставлення студентів до виконання ними ролей учасників та організаторів інтерактивної взаємодії; опора на самостійність студентів, розвиток їх творчого й евристичного підходу до організації інтерактивної взаємодії; моніторинг та самомоніторинг розвитку здатності студентів до інтерактивної взаємодії.
2. Результати формувального експерименту свідчать про необхідність включення у процес професійної підготовки майбутніх учителів цілеспрямованої роботи з формування у студентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями в єдності мотиваційного, когнітивного і практичного компонентів.
3. Ефективним засобом формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями є організація спільної навчально-професійної діяльності студентів у їх команді, що відзначається згуртованістю, взаєморозумінням та взаємоузгодженістю.
4. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями передбачає такі форми і методи роботи, які дозволяють включити студентів у інтерактивну взаємодію між собою та з викладачем, а саме: евристичні бесіди, тренінгові вправи, обговорення, дискусії, самостійна робота, групова робота, робота у парах, ділові ігри, психодіагностичні вправи, практичні завдання, розробка проектів.

5. Використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів розробленої програми практикуму «Вчимось працювати у команді» дозволяє підвищити рівень їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. В експериментальній групі відбулось статистично значуще (на рівні  $p < 0,05$ ) зростання (з 18,3% до 41,6%) кількості студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, зниження кількості студентів із середнім (з 63,4% до 50,0%) та низьким (з 18,3% до 8,3%) рівнями цієї готовності. У контрольній групі зафіксовано статистично незначуще зростання кількості студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями (з 20,0% до 21,7%), відсутність змін стосовно середнього рівня та незначне зменшення стосовно низького (з 16,7% до 15,0%). Ці зміни у цілому носять позитивний характер, але за амплітудою явно відстають від змін в експериментальній групі та не мають статистичної значущості, що підтверджує необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У результаті проведеного теоретичного дослідження обґрунтовано, що інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників. Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями виступає необхідною умовою оновлення форм навчання і виховання у напрямку забезпечення гуманістичних цінностей, створення умов особистісного розвитку учнів, повного розкриття їх творчого потенціалу.
2. Розроблено теоретичну модель психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, що включає мотиваційні (орієнтованість на партнерство і взаємодію з учнями, позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями, ціннісна орієнтація особистості на взаємодію з оточуючими), когнітивні (якості мислення, що дозволяють співвідносити різні погляди, загальні знання особливостей педагогічних спілкування і взаємодії, специфічні знання про інтерактивну взаємодію) та практичні (рефлексивні, інтегративні, організаційні вміння) компоненти.
3. Згідно з розробленою теоретичною моделлю визначено критерії та показники психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, на підставі яких виділено високий, середній та низький рівні цієї готовності.
4. Проведене емпіричне дослідження рівнів досліджуваної психологічної готовності виявило, що лише незначна частина студентів мають її високий рівень та можуть систематично й ефективно впроваджувати цю взаємодію у навчально-виховний процес (19,5%). Студенти із середнім рівнем (63,0%) готові самостійно реалізовувати інтерактивну взаємодію лише у сприятливих умовах, а студенти із низьким рівнем (17,5%) можуть налагодити таку взаємодію лише при допомозі досвідчених педагогів.
5. Емпіричне дослідження виявило позитивний взаємозв'язок між рівнем

досліджуваної психологічної готовності і такими особистісними властивостями, як чуйність, конформність, екстраверсія, відкритість новому. Негативний взаємозв'язок виявлено із домінантністю, негативізмом, ворожістю, упередженістю, соціальною відчуженістю.

6. Емпіричним дослідженням встановлено, що зовнішніми факторами, які впливають на рівень досліджуваної готовності майбутніх учителів, є тривалість їх професійної підготовки та педагогічна спеціальність.

7. За наслідками формувального експерименту **в експериментальній групі** зафіксовано зростання (з 18,3% до 41,6%) кількості студентів із високим рівнем досліджуваної психологічної готовності, зниження кількості студентів із середнім (з 63,4% до 50,0%) та низьким (з 18,3% до 8,3%) її рівнями (значущість  $p < 0,05$ ). **У контрольній групі** зафіксовано статистично незначуще зростання кількості студентів із високим рівнем досліджуваної психологічної готовності (з 20,0% до 21,7%), відсутність змін стосовно середнього рівня (63,3%) та незначне зменшення стосовно низького (з 16,7% до 15,0%).

8. Формування досліджуваної психологічної готовності відбувається у процесі включення майбутніх педагогів в інтерактивну взаємодію під час навчальних занять із забезпеченням рефлексивного ставлення студентів до виконання ними ролей організатора й учасника інтерактивної взаємодії.

9. Ефективним засобом формування досліджуваної психологічної готовності є організація спільної навчально-професійної діяльності студентів у їх команді та включення їх у такі форми і методи роботи, як евристичні бесіди, обговорення, дискусії, тренінгові і психодіагностичні вправи, самостійна і групова робота, ділові ігри, практичні завдання, розробка проектів.

10. Перспективна розробка проблеми формування досліджуваної психологічної готовності може відбуватись у таких напрямках:

- аналіз та вирішення проблем досліджуваної психологічної готовності майбутніх учителів, як у процесі їх навчання, так і у процесі їх виховання;
- вивчення проблеми досліджуваної психологічної готовності майбутніх і

- працюючих учителів залежно від спеціальності;
- гендерний аспект проблеми забезпечення інтерактивної взаємодії вчителя з учнями;
  - вплив на інтерактивну взаємодію з учнями особистісних деформацій працюючих учителів;
  - особливості формування психологічної готовності вчителів до інтерактивної взаємодії з учнями у системі післядипломної освіти;
  - різні аспекти психологічної готовності вчителів до створення інтерактивного середовища у школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. т. 5. – № 5. – С.63-70.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 339 с.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: ПИТЕР, 2007. – 688 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 432 с.
7. Андрієвська В.В. Навчальний діалог: основні характеристики // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О.Балла, А.Г. Волинця та ін. – К., 1997. – С.47-61.

8. Андрієвська В.В., Балл Г.О. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
9. Архіпова С.П. Діалогові технології навчання як засіб підготовки до неперервної освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В.О.Зайчук та ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 38. – С. 103-108.
10. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 6-13.
11. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.
12. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56-66.
13. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Балла Г.О. – Київ-Рівне, 1996. – С.78-90.
14. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя: Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2000. – 185с.
15. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.148-153.
16. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – Минск: Прамеб, 1992. – С. 5-154.
17. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Кн. 1. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
18. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
19. Божович Е.Д., Питанова М.Е. Принципы и технология формирования групп для совместной учебной работы школьников в классе // Психологическая наука и образование. – 2002. – №3. – С.45-52.

20. Бондарчук О.І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри // Актуальні проблеми психології. Т.1. Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2005. – Ч. 1. – С. 13-16.
21. Бородій Д.І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України К., 1998. – 18 с.
22. Бочелюк В.Й. Готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 20 с.
23. Булах І., Долинська Л. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій: Навчально-методичний посібник. – К., 2005. – 106 с.
24. Булах І.С. До проблеми су'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 6. – С.28-33.
25. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
26. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України К., 2000. – 20 с.
27. Велітченко Л.К. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія. – №4. – К.: «Педагогічна думка», 1997. – С.35-40.
28. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
29. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя: Уч. пособ для студ. пед. специальностей. – Минск: Гродненский госуниверситет, 1991. – 81 с.



30. Взаємодіюче навчання: Рекомендації викладачам, методистам, керівникам методичних об'єднань щодо використання інтерактивних форм навчання. – Полтава, 2001. – 13 с.
31. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1977. – 159 с.
32. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості конфліктологічної підготовки майбутніх учителів // Актуальні проблеми психології. – Т. 6. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 7 / За ред. Максименка С.Д. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2007. – С. 68-76.
33. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рівненський державний гуманітарний університет. – Рівне, 2002. – 20 с.
34. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5-243.
35. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
36. Винославська О.В. Зміст моделі психолого-управлінського консультування працівників навчальних закладів з проблеми ефективної міжособистісної взаємодії // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. – №3. – С. 1-3.
37. Винославська О.В. Формирование психологической готовности куратора академической группы к воспитательной работе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1986. – 19 с.
38. Власенко В.В. Вчителі - учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Монографія. – К.: УДПУ ім. М.П.Драгоманова, 1995. – 154 с.
39. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.

40. Волянчук Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера: Монографія. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
41. Вороний В.Н, Тышовский А.В. Филиппов А.В. Организационно-психологическая модель проведения групповой дискуссии // Психологический журнал. – 1990. – №2. – С.16-24.
42. Галян О.І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стилевій характеристиці діяльності вчителя: Автореф. канд...психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 19 с.
43. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности. Социально-психологический анализ. – К.: Наукова думка, 1979. – 140 с.
44. Гоноболин Ф.М. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
45. Горностай П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Научно-исследовательский институт психологии УССР. – К., 1988. – 17 с.
46. Грейліх О.О. Розвиток професійної міжособової взаємодії в системі «вчитель-вчитель»: Спецкурс. з пед. психології. – К.: Знання, 1997. – 40 с.
47. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
48. Гречишкіна А.П., Мандрикіна Т.С. Моніторинг комунікативних нахилів студентів-педагогів // Зб. наук. праць. – Бердянський державний педагогічний університет, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – Психологічні науки. – Бердянск, 2004. – №1 – С. 48-56.
49. Грись А.М. Психолого-педагогічні умови ефективності використання світоглядних діалогів у процесі навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук, 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2004. – 17 с.
50. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
51. Громыко Ю. В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1985. – 25 с.

52. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
53. Гура Т.Є. Психологічні умови подолання професійного егоцентризму вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
54. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С.13-26.
55. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сборник научных трудов / Под ред. Бодалева А.А., Ляудис В.Я. – М., 1980. – С. 141-145.
56. Дмитрієва С.М. Педагогічна співтворчість як умова гуманізації взаємин вчителя та учнів // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно-орієнтованої освіти. Наук.-метод. зб. – Київ-Житомир, 2004. – С.31-40.
57. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навч. посіб. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с.
58. Долинська Л.В. Проблема підготовки майбутніх вчителів початкових класів до творчої взаємодії з учнями. / Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць. – К., 1997. – С. 273-276.
59. Долинська Л.В. Розвиток комунікативних умінь майбутніх вчителів початкових класів // Тези Міжнарод. наук. Костюківських читань “Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність», НДІ психології України. – К., 1992. – Т.1. – С.156-157.
60. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С. 61-71.

61. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. Концептуальные схемы анализа групповой сплоченности в зарубежной социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 128 с.
62. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01 / МГПИ. – М., 1983. – 32 с.
63. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – С. 26-32.
64. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
65. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Университетское, 1976. – 176 с.
66. Дяченко Л.В. Психологічні особливості взаємодії вчителя і учнів молодших класів при розв'язанні «важких» мисленнєвих задач: Автореф. канд....психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 19 с.
67. Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т.1 / Редкол.:...С.В.Мочерний (відп. ред.) та ін. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 864 с.
68. Еловая Н.З. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к выполнению воспитательных функций классного руководителя: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский пед. институт им. В.И.Ленина – М., 1981. – 16 с.
69. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
70. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
71. Злочевский С.Е. Психологический анализ форм организации учебного процесса. – К.: Общ-во «ЗНАНИЕ», 1977. – 17 с.

72. Зотеева Г.А. Формирование готовности студентов пединститута к эстетическому воспитанию школьников: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 23 с.
73. Иванова Т.В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1983. – 22 с.
74. Ильюк Б.А. Совместная учебная деятельность школьников как фактор активизации учебно-воспитательного процесса // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред С.Д. Максименко. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 145-158.
75. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібн. / Авт.- уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
76. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.57-67.
77. Истошин И.Ю. Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения // В кн.: Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С.252-267.
78. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
79. Кайрис Е. Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении студентов высших педагогических учебных заведений: Автореф. дисс... канд. психол. наук, 19.00.07 / Институт психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины. – К., 2002. – 16 с.
80. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
81. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

82. Кирилюк Л.Г., В.В.Величко, Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф. Активное обучение: инструментарий и методы // Практична психологія та соціальна робота, 2005. – № 11 (79) – С. 42-57; №12(80). – С. 30-40. – 2006. – № 1 (82). – С. 43-49; №2(83). – С. 31-37.
83. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / В кн.: Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя // За ред В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 31-46.
84. Китайгородская Г.А. Особенности взаимодействия преподавателя и учебной группы в условиях интенсивного обучения // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сборник научных трудов / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С.76-78.
85. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
86. Коваленко О. Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.
87. Кокун О.М. Оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності // Актуальні проблеми психології. Т. : Психологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 7. / За ред. С.Д. Максименка– К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство, 2007 – С. 120-130.
88. Коломенский Я.Л. Актуальные проблемы формирования у будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности // Психология: Респ. науч. сб. – Минск, 1990. – Вып. II. – С.3-7.
89. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.36-42.
90. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Педагогическое общение преподавателя и студента в процессе совместной творческой деятельности // Психология.

Республиканский межведомственный научный сборник. – Вып. 5. – Минск: Народная асвета, 1985. – С. 39-45.

91. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

92. Кольцова В.А. Общение и познавательные процессы // Познание и общение / Отв. ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1988. – С.10-21.

93. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.

94. Кондыбина Л.З. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – К.: Вища школа, 1980. – 89 с.

95. Кондратьева С.В. Общение в системе "учитель – ученик". – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.

96. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 158-174.

97. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособ. для студентов пединститутов. – М.: Прометей, 1990. – 150 с.

98. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

99. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Київська книжкова фабрика, 1995. – 304 с.

100. Король В.М. Про підготовленість молодого вчителя до виховної діяльності // Рад. школа. – 1986. – №6. – С.22-24.

101. Коссов Б., Бирюков С., Валеева И., Шуранова И. Психологическая подготовка специалиста // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 71-75.

102. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

103. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 1997. – 18 с.
104. Кочетова А. Воспитание в вузе на основе коллективной деятельности // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 99-104.
105. Кошечко Н.В. Тренінг «Молодь вибирає конструктивний конфлікт» // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 55-58; № 8. – С. 44-48; № 9. – С.13-18.
106. Красикова С.В. Формирование готовности учителя к развитию креативности младших школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / МГПУ. – М., 2000. – 23 с.
107. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
108. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л. Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 184 с.
109. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М: Высшая школа, 1990. – 119 с.
110. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 87-96.
111. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: Изд- во БГУ, 1983. – 190 с.
112. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1964. – 480 с.
113. Легун О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
114. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. – 48 с.
115. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.



116. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М. : Изд. МГУ, 1972. – 576 с.
117. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении российских, европейских и американских традиций: учеб. пособ. – М.: ЭКСМО, 2006. – 544 с.
118. Лийметс Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения // Советская педагогика и школа: Сб. статей. – Тарту, 1971. – 5 т. – С.29-57.
119. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. – 686 с.
120. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – №5. – С.125-132.
121. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал, 1980. – №5. – С.26-42.
122. Лушин П.В. Формирование нового образовательного пространства: из опыта инновационной работы // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 3-10.
123. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сборник научных трудов / Под ред. Бодалева А.А., Ляудис В.Я. – М., 1980. – С.37-52.
124. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2001. – 18 с. ЗАМІНІТЬ ЦЮ РОБОТУ НА А.С.Макаренко.
125. Максвелл Дж.С. Семнадцать неоспоримых законов работы команды / Пер. с англ. Е.Г.Гендель. – Мн.: «Капитал», 2004. – 224 с.
126. Максименко С.Д. Структура особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С. 1-13
127. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень. – НДІП, 1990. – 240 с.

128. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
129. Маргулис Е.Д. Психологические особенности групповой деятельности // Новые исследования в психологии. – 1981. – №1. – С.12-20.
130. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
131. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. центр «Знание», 1996. – 308 с.
132. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 1999. – 478 с.
133. Матис Т.А. Мотивационные аспекты совместной учебной деятельности школьников // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М.: Наука, 1983. – Ч.2. – С.243-244.
134. Матохнюк Л.О. Аналіз структури психологічної готовності до професійної діяльності в науковій літературі // Актуальні проблеми психологічної підготовки в системі вищої школи. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса, 2005. – С.58-66.
135. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С.5-18
136. Мегем Є. Спільна творча діяльність викладачів і студентів – основа проектно-технологічної підготовки // Вища освіта України. – 2005. – №4. – С. 90-94.
137. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста // Высшее образование в России. – 2000. – №5. – С.19-20.
138. Мінасян А. Формування психолого-педагогічних умінь студентів // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С.76-81.
139. Митник
140. Михальчук Н.О. Психологічні умови ефективності дискусії як форми навчальної роботи (на матеріалі курсу «Світова література»): Автореф.

дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 16 с.

141. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

142. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.

143. Моргун В.Ф. Образовательные технологии многоуровневой подготовки специалистов / Под ред. Н.В.Беседина, В.Ф.Моргуна. – Полтава, 2002. – 120 с.

144. Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності. – К.: Знання, 1992. – 112 с.

145. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

146. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.

147. Москальова А.С. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: Автореф.дис....канд. пед.наук: 13.00.04 / ЦППО АПН України. – К., 2001. – 22 с

148. Мушинський В.П. Психологічний портрет вчителя. – Харків: Основа, 2005. – 156 с.

149. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. (Академия педагогических и социальных наук) / Под ред. А.А.Бодалева. – М.-Воронеж: Воронежский ин-т практической психологии, 1995. – 356 с.

150. Навроцький Н.Е. Логіка соціальної взаємодії. – Харків: "Консум", 2005. – 206 с.

151. Немов Р.С. Общие основы психологии // Психология. – В 3-х кн. – Кн.1. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 688 с.

152. Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной готовности будущих учителей к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Научно-исследовательский институт психологии УССР. – К., 1985. – 24 с
153. Николаенко С.И. Психологические условия формирования у будущих учителей стратегий решения педагогических задач: Автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07/ НИИ психологии УССР. – Сумы, 1990. – 17 с.
154. Нюттен Ж. Влияние вербального и невербального общения на восприятие человеком успешных и неуспешных результатов его деятельности // Психологические исследования общения / Отв. ред. Б.Ф.Ломов и др. – М.: Наука, 1985. – С.130-141.
155. Обозов Н.Н. Модель регуляции совместной деятельности // Социальная психология. – Л., 1979. – С.125-139
156. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Либідь, 1990.– 192 с
157. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
158. Орлова Е.А. Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07/ Минский пед. ин-т им. А.М.Горького. – Минск, 1991. – 20 с.
159. Орлова Н.С. Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації / В кн.: Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя // За ред В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
160. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – С.174-345.
161. Педагогічна майстерність: Підручник / І.Я.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
162. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.

163. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. тр. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
164. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посібник / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
165. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 .
166. Познание и общение / Отв. ред. Б.Ф.Ломов, А.В.Беляева, М.Коул. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
167. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.61-69.
168. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генеза, 1997. – 400 с.
169. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
170. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 231 с.
171. Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В.Беляева, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985.– 344 с.
172. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под редакцией В.Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
173. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
174. Психология личности. Тесты, опросники, методики // Сост. Н.В.Киршева, Н.В.Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 236 с.
175. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
176. Психология современного подростка / Под ред Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.

177. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. М.В.Артюшиної, О.М.Котикової, Г.М.Романової. – К.: КНЕУ, 2007. – 528 с.
178. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
179. Ривина И.В. Зависимость развития учебно-познавательных действий младших школьников от типа коллективной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.62-69.
180. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
181. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск.: Беларуская наука, 1998. – 319 с.
182. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ЗАО “Изд-во “Питер”, 1999. – 720 с.
183. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
184. Савельева Н.М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузу: Автореф. дис..... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський пед. ун-т. ім. Г.С.Сковороди – Харків, 1994. – 23 с.
185. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об’єкт психолого-педагогічного управління / Київський національний економічний ун-т ім. Вадима Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2005. – 209с.
186. Секрет І.В. Використання інноваційних технологій у контексті розвивального навчання студентів гуманітарних спеціальностей // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 6. – С. 240-245.
187. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В.А. Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 253 с.

188. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: психолого-педагогический аспект. – Автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 // Киев. гос. пед ин-т. – К., 1992. – 46 с.
189. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модуль «Направленность». – К.: Міленіум, 2004. – 521 с.
190. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
191. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. – К.: Магістр-S, 1999. – 168 с.
192. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.
193. Сидоренко (Маркова) Е.В. Психодраматический и недирективний подходы в групповой работе с людьми. Методические описания и комментарии. – СПб.: Центр психологической поддержки, 1992. – 72 с.
194. Сисоєва С.О. Про принципи творчої взаємодії вчителя з учнями // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць. – К., 1997. – С.35-38.
195. Системна педагогічна освіта та педагогічні інновації: Результати аналітичного дослідження / В.Олійник та ін.. – Полтава; К.: ПОІППО, 2003.– 102 с.
196. Сластенин В.А.Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
197. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4-9.
198. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. – М.: Педагогика, 1987. – 143 с.
199. Собчик Л.Н. СМЛЛ. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2003. – 219 с.

200. Совместная деятельность: методология, теория, практика / Отв. ред. А.Л.Журавлев, П.Н.Шихирев, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1988. – 230 с.
201. Сорока Г.І. Формування ініціативності особистості школяра в умовах колективної творчої діяльності: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний пед. ун-т. ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1996. – 24 с.
202. Спириин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 198 с.
203. Тадж Дж. Влияние социального взаимодействия на познавательное развитие // Познание и общение / Отв. Ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1988. – С. 134-139.
204. Тамарская Н. Конкурентоспособность будущего педагога // Высшее образование в России. – 2004. – №3. – С.118-121.
205. Тарасевич Н.М. Педагогічне спілкування як діалог // Нові технології навчання: Наук.-метод.зб. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С.85-92.
206. Тарнавская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1991. – 19 с.
207. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: Ч. 1.: Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів / За заг. ред. докт. пед. наук О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2001. – 267 с.
208. Тоба М.В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф. канд...психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.
209. Тодорова И.С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: Автореф. дисс...канд. психол. наук. 19.00.07 / НИИ психологии УССР – К., 1988. – 23 с.
210. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 180 с.



211. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
212. Фадєєв В.І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 16 с.
213. Федик О.П. Психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук, 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка. – К., 1999. – 16 с.
214. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг. – Кам'янець-Подільський: “Абетка”, 2003. – 240 с.
215. Федосова Г.Л. Психологічні особливості підготовки студентів до подолання комунікативних бар'єрів // Актуальні проблеми психології. – Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч. 8. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2002. – С.179-182.
216. Філософський словник / За ред В.І.Шинкарука. – К. Головна редакція УРЕ, 1986. – 798 с.
217. Філь О.А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентноздатній управлінській команді: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
218. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред . В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
219. Фурман А.В., Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.

220. Хащенко Т.Г. Фрустрационные особенности личности как фактор ее включенности во взаимодействие при совместном решении мыслительных задач // Новые исследования в психологии. – 1988. - №2. – С.11-15.
221. Хлівна О.М. Формування готовності до роботи з обдарованими дітьми у студентів педучилища: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 17 с.
222. Хрущ-Ріпська О.В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 17 с.
223. Цуканова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности // Проблема общения в психологии: Сб. статей / Отв. ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1981. – С.148-167.
224. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.41-49.
225. Цукерман Г.А. Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения // Новые исследования в психологии. – 1984. – №1. – С.18-22.
226. Черезова І.О. Психологічний аналіз педагогічного спілкування // Зб. наук. праць. – Бердянський державний педагогічний університет, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – Психологічні науки. – Бердянск, 2004. – №1. – С.73-81.
227. Чорна І.М. Формування готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи в школі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
228. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / Серия "Учебник для высшей школы". – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 768 с.
229. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

230. Шевченко Л.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. – К.: Наукова думка, 1992. – 220 с.
231. Шилова О.Р. Психологические особенности учителей начальных классов, работающих по различным дидактическим системам (к 100 – летию Л.В.Занкова) // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С.79-83.
232. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, Ленингр. отд., 1967. – 266 с.
233. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Автореф. дис.....д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 32 с.
234. Щербан Т.Д. Навчальне спілкування як засіб розвитку учня // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Вип 15. – Ч. II. – Харків: ХНПУ, 2005. – С.85-195.
235. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
236. Щербо Н.П. Особенности индивидуального и группового решения задач в условиях совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С.107-112.
237. Щотка О.П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / ЦППО АПН України. – К., 2003. – 21 с.
238. Щукина Г.М. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
239. Экспериментальная психология / Под ред. С.С. Стивенса // Пер. с англ. под ред. П.К.Анохина, В.А.Артемова. – М.: Иностранная литература, 1960. – Т. 1. – С.19-92.

240. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
241. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Алексеенко Б.Н. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс практика. – Хмельницкий: Изд-во НАПВУ, 2002. – 792 с.
242. Driscoll M.P. Psychology of Learning for Instruction. – Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 2000. – 448 p.
243. Duraj-Nowakowa K. Psychopedagogiczne aspekty kształtowania postaw gotowości prozawodowej nauczycieli // Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja. Dylematy Psychologiczne / Red. Pilecka W., Kossewska J. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996. – s. 11-19.
244. Łaguna M. Program kształcenia nauczycieli z zastosowaniem metod aktywizujących: założenia, realizacja oraz doświadczenia i opinie studentów // Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja. Dylematy Psychologiczne / Red. Pilecka W., Kossewska J. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996. – s. 20-27.
245. Ledzińska M. Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju // Osoba. Edukacja. Dialog. T. I. / Pod red. M. Ledzińskiej, G. Rudkowskiej, L. Wrony. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002. – s. 88-99.
246. Mayer R.E. The Promise of Educational Psychology. V. II: Teaching for Meaningful Learning. – New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002. – 277 p.
247. Niesiobędzka M., Soja-Sularz J. Uczenie się wzajemne i uczenie się kooperatywne jako formy pracy w szkole // Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja. Dylematy Psychologiczne / Red. Pilecka W., Kossewska J. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996. – s. 110-118.
248. Skon L., Johnson D., Johnson R.T. Cooperative Peer Interaction Versus Individual Competition and Individualistic Efforts: Effects on the Acquisition of Cognitive Reasoning Strategies // Journal of Educational Psychology, 1991. – Vol. 73. – p. 83-92.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### АНКЕТА 1.

«Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями».

*Інструкція:* Добрий день! Просимо Вас взяти участь у дослідженні питання інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Перед тим, як відповісти на питання анкети, давайте пригадаємо свій особистий досвід. (Актуалізація досвіду студентів).

Які приклади навчання у взаємодії вчителя з учнями відомі Вам за досвідом свого навчання у школі?

Вкажіть, будь-ласка:

А. зміст роботи \_\_\_\_\_

Б. на якому уроці проводилась \_\_\_\_\_

Тепер – робота з анкетною. Уважно прочитайте кожне твердження анкети та можливі варіанти відповідей до нього. Оберіть (шляхом підкреслювання) той варіант, який на Вашу думку є найбільш правильним.

Дякуємо за участь у роботі!

#### *Анкета*

1. Вчитель – це особа, яка:
  - А) допомагає учневі у пошуках істини;
  - Б) оцінює та контролює стан навчання і виховання учнів;
  - В) готує учня до самостійного життя, до продовження естафети поколінь.
2. Вчитель для учнів:
  - А) зразок для наслідування, контролер їх навчання та поведінки;
  - Б) старший товариш;
  - Г) партнер.
3. Навчати потрібно:
  - А) у жорсткій відповідності із навчальною програмою;
  - Б) формуючи потребу учнів у тому, що передбачає програма;
  - В) формуючи особистість учня.
4. Який відсоток робочого часу на уроках слід відводити на інтерактивну взаємодію з учнями?
  - А) 30-40%;
  - Б) 40-60%;
  - В) 60-100%.
- 5 Найкраще навчання учнів відбувається як:
  - А) шляхом спільного пошуку у взаємодії вчителя з учнями;
  - Б) залучення учнів до самостійного пошуку знань;

- В) чітке роз'яснення навчального матеріалу.
6. Яку групу якостей педагога Ви вважаєте найбільш важливою у його професії:
- А) Вміти зрозуміло пояснювати матеріал  
 Вміти робити зауваження, критикувати, контролювати  
 Забезпечувати роботу кожного учня зокрема  
 Вміти бути для учня авторитетним  
 Бути центром уваги в класі.
- Б) Бути терплячим  
 Бути уважним  
 Знати особливості спілкування, взаємовідносин між учнями у класі  
 Вміти бути для учня партнером  
 Згуртовувати учнів.
- В) Знати індивідуальні особливості учнів  
 Знати статус кожного учня у класі  
 Вміти переконати учня  
 Вдосконалювати свої знання, вміння, навички  
 Толерантно ставитись до кожного.
7. У своїй майбутній роботі я буду використовувати інтерактивну взаємодію з учнями:
- А) часто; Б) інколи; В) рідко.
8. Я вважаю інтерактивну взаємодію між учнями:
- А) ефективною; Б) неефективною; В) інколи ефективною, інколи – ні.
9. Виберіть твердження, що відповідає Вашій думці:
- А. Взаємодія вчителя з учнями ефективна лише для їх виховання.  
 Б. Взаємодія вчителя з учнями ефективна лише для найсильніших учнів.  
 В. Взаємодія вчителя з учнями ефективна і для їх виховання, і для їх навчання.
10. Яке твердження відповідає вашій думці:
- А. Більшість вчителів охоче організовує інтерактивну взаємодію на уроках;  
 Б. Більшість вчителів не охоче організовує інтерактивну взаємодію на уроках;  
 В. Організація інтерактивної взаємодії з учнями необхідна, бо дозволяє досягати високих показників у своїй роботі.
11. Які властивості особистості розвиває інтерактивна взаємодія в учнів?
- А) самостійність, ініціативність, товариськість, толерантність;  
 Б) рішучість, мужність, сміливість, витримку;  
 В) ворожість, замкненість, заздрість.
12. Які вміння розвиває інтерактивна взаємодія в учнів?
- А) захищати свою позицію;

- Б) аргументувати, доводити, заперечувати;  
В) приймати спільні рішення.
13. Виберіть правильне твердження.  
Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями – це:  
А) Взаємодія, що виникає у груповій роботі учнів, під час дискусій, навчальних і ділових ігор;  
Б) Якісно своєрідна взаємодія, що відзначається активністю, дієвістю та ґрунтується на партнерських взаєминах;  
В) Будь-які контакти вчителя з учнями.
14. У чому полягає для учнів привабливість інтерактивної взаємодії з учителем?  
А) учень має можливість приховати прогалини у знаннях;  
Б) учень має можливість бути активним, самостійним, рівним партнером;  
В) учень має можливість вибрати посильні для себе завдання.
15. З якого приводу учні звертаються один до одного при виконанні інтерактивних навчальних завдань?  
А) щоб висловити свої враження;  
Б) щоб обговорити особисті проблеми;  
В) щоб обмінятись думками, діями, оцінками.
16. У чому полягає особливість результату взаємодіючого навчання порівняно з індивідуальним?  
А) результат виступає наслідком спільних дій найбільш активних учнів;  
Б) результат є однаковим для всіх;  
В) результат є спільним для всіх.
17. Яким є оптимальний склад міні-групи за кількістю учнів?  
А) 3-7 учнів;  
Б) 7-10 учнів;  
В) 10-15 учнів.
18. Яке з тверджень найточніше розкриває сутність виразу «поряд, але не разом»?  
А) між індивідами відсутній обмін діями, оцінками, думками;  
Б) відсутність взаєморозуміння між партнерами;  
В) один виступає зразком для іншого.
19. Що, на Вашу думку, потрібно знати вчителю, щоб активно взаємодіяти з учнями?  
А) індивідуальні особливості учнів;  
Б) психологію спілкування і взаємодії;  
Г) навчальний предмет.
20. Вчитель у процесі інтерактивної взаємодії з учнями:  
А) і організатор, і учасник;  
Б) зразок для наслідування і контролер;  
В) організатор.
21. Найбільше шкодить інтерактивній взаємодії з учнями:

- А) домінантність учителя;
  - Б) авторитет учителя;
  - В) байдужість учителя.
22. Найбільше допомагає інтерактивній взаємодії з учнями:
- А) партнерське ставлення вчителя до учнів;
  - Б) адекватна самооцінка вчителя;
  - В) доброзичливе ставлення вчителя до учнів.
23. У процесі спільних обговорень вчитель повинен:
- А) співвідносити різні думки та доводити правильність своєї думки;
  - Б) намагатись заперечити думки, відмінні від власної;
  - В) навчати учнів виробляти спільну думку.
24. На що, насамперед, Ви б звернули увагу, щоб організувати інтерактивну взаємодію з учнями?
- А) згуртувати учнів;
  - Б) підготувати відповідні завдання та забезпечити їх виконання;
  - В) підготувати завдання, самому включатись у їх виконання.
25. Що Вам, насамперед, потрібно уміти, щоб об'єднати учнів?
- А) зацікавлювати спільною роботою; попереджати суперечки, конфлікти;
  - Б) враховувати індивідуальні особливості дітей;
  - Г) зацікавити своїм предметом.
26. Що Вам, насамперед, потрібно уміти, щоб організувати інтерактивну взаємодію з учнями?
- А) планувати і контролювати діяльність групи у цілому, розподіляти ролі, залагоджувати суперечки у процесі спільної роботи;
  - Б) об'єднувати учнів та бути для них взірцем;
  - В) забезпечувати зміст спільної діяльності учнів;
27. Що Вам потрібно зробити при плануванні інтерактивної взаємодії з учнями:
- А) визначити мету, основні етапи, послідовність роботи на уроці;
  - Б) розробити зміст спільної діяльності учнів (мету, розподіл дій, можливість їх узгодження);
  - В) продумати способи зацікавлення учнів темою уроку.
28. Яким би способом вирішення конфліктної ситуації у процесі інтерактивної взаємодії з учнями ви б скористались:
- А) перейду до звичних методів навчання;
  - Б) дам найбільш конфліктним учням індивідуальні завдання, а решта продовжать виконання спільних завдань;
  - В) проаналізую причину суперечок та спробую відновити інтерактивну взаємодію.
29. Яким би способом Ви скористались, щоб слабші учні у процесі інтерактивної взаємодії не користувались результатами праці сильніших?
- А) буду об'єднувати слабших учнів завжди з такими ж як вони учнями;
  - Б) визначу ділянки роботи з урахуванням індивідуальних можливостей учнів;



В) буду давати слабшим учням індивідуальні завдання.

30. Яким би способом Ви скористались при оцінюванні спільної роботи учнів:

А) проведу оцінювання кожного окремо;

Б) проведу оцінювання групи у цілому;

В) дам як індивідуальну, так і групову оцінку.

Обчислення:

№ з/п	А	Б	В	№ з/п	А	Б	В	№ з/п	А	Б	В
1.	2	1	3	11.	3	2	1	21.	3	1	2
2.	1	2	3	12.	1	2	3	22.	3	1	2
3.	1	2	3	13.	2	3	1	23.	2	1	3
4.	1	2	3	14.	1	3	2	24.	2	1	3
5.	3	2	1	15.	2	1	3	25.	3	2	1
6.	1	3	2	16.	2	1	3	26.	3	1	2
7.	3	2	1	17.	3	2	1	27.	2	3	1
8.	3	1	2	18.	3	2	1	28.	1	2	3
9.	2	1	3	19.	2	3	1	29.	2	3	1
10	2	1	3	20.	3	1	2	30	1	2	3

## АНКЕТА 2.

«Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії вчителя з учнями»

*Інструкція.* Добрий день! Просимо Вас взяти участь у дослідженні питання інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. Уважно прочитайте кожне твердження анкети та можливі варіанти відповідей до нього. Оберіть (шляхом підкреслювання) той варіант, який найбільше відповідає Вашим переконанням.

Дякуємо за участь у роботі!

1. Інтерактивна взаємодія з учнями на уроках є:
  - а) ефективною; б) малоефективною; в) іноді ефективною, іноді – ні.
2. Інтерактивній взаємодії з учнями слід приділяти:
  - а) більше уваги; б) менше уваги; г) їй приділяється достатньо уваги.
3. Учні включаються в інтерактивну взаємодію з учителем:
  - а) охоче; б) неохоче; в) залежно від особливостей завдання;
4. В інтерактивній взаємодії створюються:
  - а) більш сприятливі умови для виявлення учнями своєї активності;
  - б) менш сприятливі умови для виявлення ними активності;
  - в) такі ж умови, як і завжди.
5. В інтерактивній взаємодії створюються:
  - а) більш сприятливі умови для розвитку учнів; б) менш сприятливі умови для їх розвитку; в) такі ж умови, як і завжди.
6. Для вчителя інтерактивна взаємодія з учнями:
  - а) занадто складна; б) досить проста; в) досить складна, але зручна.
7. Інтерактивна взаємодія дозволяє учням отримати:
  - а) більше оцінок; в) менше оцінок; В) так, як і завжди.
8. Під час інтерактивної взаємодії між учнями виникають суперечки:
  - а) частіше; б) рідше; в) як і завжди.
9. Найкраще, коли вчитель є для учня:
  - а) партнером; б) авторитетною особою; в) зразком для наслідування.
10. В умовах інтерактивної взаємодії в учнів:
  - а) покращується увага, пам'ять, мислення; б) погіршуються увага, пам'ять, мислення; в) увага, пам'ять, мислення учнів не змінюються.

**Обчислення:**

№ з/п	а	б	в
1.	3	1	2
2.	3	1	2
3.	3	1	2
4.	3	1	2
5.	3	1	2
6.	1	2	3
7.	3	1	2
8.	1	3	2
9.	3	2	1
10.	3	1	2
Разом			

## БЛАНК

самооцінювання та взаємооцінювання умінь інтерактивної взаємодії  
студентами

П.І.Б. студента, який проводить оцінювання \_\_\_\_\_

П.І.Б. 1-го партнера \_\_\_\_\_

П.І.Б. 2-го партнера \_\_\_\_\_

П.І.Б. 3-го партнера \_\_\_\_\_

Уміння	Оцінка 1-3 бали			
	1-й партнер	2-й партнер	3-й партнер	Я сам
<p><b>Інтегративні</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вміння домовлятися;</li> <li>2. вміння знаходити спільну мову;</li> <li>3. вміння узгоджувати різні погляди, знаходити у них спільне;</li> <li>4. вміння відповідально виконувати свою роль, погоджуючи її з іншими учасниками;</li> <li>5. вміння обмінюватись впливами з партнерами при виконанні спільних завдань.</li> </ol> <p><b>Організаційні</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вміння розподіляти ділянки роботи у процесі виконання;</li> <li>2. вміння контролювати партнерів;</li> <li>3. вміння поєднувати індивідуальну роботу з колективною;</li> <li>4. вміння допомагати партнерам в інтересах спільного результату;</li> <li>5. вміння залагоджувати можливі суперечки між виконавцями.</li> </ol>				

**БЛАНК №1 (перше вимірювання)**  
самооцінювання студентами себе як організаторів та учасників інтерактивної взаємодії з учнями (анонімне)

На скільки відсотків (максимально 100%) Ви б оцінили наявність у себе таких якостей:

Якості	Оцінка (0-100%)
бажання організувати інтерактивну взаємодію з учнями	
знання про інтерактивну взаємодію з учнями	
уміння організувати інтерактивну взаємодію з учнями	
уміння бути учасником інтерактивної взаємодії з учнями	
У середньому	

**БЛАНК №2 (друге вимірювання)**  
самооцінювання студентами себе як організаторів та учасників інтерактивної взаємодії з учнями (анонімне)

На скільки відсотків (від 0% до 100%) Ви б оцінили наявність у себе перелічених якостей та зміни, що стались у Вас щодо розвитку цих якостей протягом останнього півріччя?

Якості	Оцінка наявного рівня (0-100%)	Оцінка змін (0- 100%)
бажання організувати інтерактивну взаємодію з учнями		
знання про інтерактивну взаємодію з учнями		
уміння організувати інтерактивну взаємодію з учнями		
уміння бути учасником інтерактивної взаємодії з учнями		
У середньому		

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	3
РОЗДІЛ 1 .....	8
ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ.....	8
1.1. Поняття інтерактивної взаємодії у психологічній науці.....	8
1.2. Особливості інтерактивної взаємодії у педагогічному процесі	29
1.3. Проблема готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у психологічних дослідженнях .....	59
1.4. Модель психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями .....	71
Висновки до першого розділу .....	90
РОЗДІЛ 2 .....	92
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ .....	92
2.1. Методична база емпіричного вивчення психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями .....	92
2.2. Тенденції розвитку психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за традиційних умов навчання .....	114
2.3. Чинники психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями .....	126
РОЗДІЛ 3. ....	144
УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ .....	144
3.1. Обґрунтування програми формувального експерименту .....	144
3.2. Оцінка ефективності експериментального формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.....	164
Висновки до третього розділу.....	178
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	182
ДОДАТКИ.....	205

## CONTENTS

<b>PREFACE</b>	8
<b>PART ONE</b>	8
THE THEORETICAL PRE-CONDITIONS OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THE INTERACTIVE CO-OPERATING WITH PUPILS	
1.1. The concept of interactive co-operating in psychology	8
1.2. The features of interactive co-operating in an educational process	29
1.3. The problem of future teachers psychological readiness to the educational co-operating	59
1.4. The model of future teachers psychological readiness to the interactive co-operating with pupils	71
<b>Conclusion</b>	92
<b>PART TWO</b>	
THE PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE INTERACTIVE CO- OPERATING WITH PUPILS	
2.1. The methodic basa of empirical research of the future teachers psychological readiness to the interactive co-operating with pupils	92
2.2. The developmental trends of future teachers psychological readiness to the interactive co-operating in the case of traditional education	114
2.3. The factors of future teachers psychological readiness to the interactive co-operating with pupils	126
<b>Conclusion</b>	143
<b>PART THREE</b>	
THE CONDITIONS OF FORMING OF FUTURE TEACHERS PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE INTERACTIVE CO- OPERATING WITH PUPILS	
3.1. The substantiation of the forming programm	144
3.2. The evaluation of effectiveness of the forming of future teachers psychological readiness to the interactive co-operating with pupils	
<b>Conclusion</b>	177
<b>GENERAL CONCLUSION</b>	179
<b>REFERENCES</b>	181
<b>APPENDICES</b>	204

## SUMMARY

### **Psychological readiness of future teachers to the interactive co-operating with pupils. – Monograph**

In the monograph the features of future teachers psychological readiness to the interactive co-operating with pupils are empirically revealed. The concept of interactive co-operation is analysed in an educational process. Its main signs are orientation on organization of joint activity of teacher with pupils and between pupils, effectiveness, productivity, co-operative character.

The theoretical model of the probed readiness with motivational, cognitive and practical components is developed; their indexes (the orientation to partnership, students attitude toward the interactive co-operating, productivity of thoughtful processes, general and special knowledge about interactive co-operation, ability to come forward as an organizer and participant of the interactive co-operating) on the basis of which description of levels (high, medium and low) of probed readiness is given.

Accordingly to the elaborated theoretical model of researched readiness of the students' differentiation on the high, average, low levels is examined. The external (terms of professional preparation of future teachers in higher educational establishment) and internal (personality qualities) factors of researched readiness were found out.

The method of forming of probed readiness includes the special practical work which foresees forming for the students motivation of the interactive co-operating with pupils, mastering by them knowledge on questions of such co-operation; working out abilities of organization and participating in interactive co-operation.