

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Глухівський національний педагогічний університет**  
**імені Олександра Довженка**

Кафедра професійної освіти та технологій  
сільськогосподарського виробництва

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**Тема: «ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**  
**ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО**  
**ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»**

**Виконав: Фільченко Віталій Вікторович,**  
студент 62М-Пр(М) групи денної ф. н.  
спеціальність: 015 Професійна освіта (Аграрне  
виробництво, переробка сільськогосподарської  
продукції та харчові технології).  
ОПП: Професійна освіта (Технологія  
виробництва і переробки продуктів сільського  
господарства)

**Науковий керівник:** Маринченко Є.О., д-р.  
філософії, доцент \_\_\_\_\_

Допущено до захисту

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 р.

**Завідувач кафедри:** канд. пед. наук, доцент  
Тетяна САМУСЬ \_\_\_\_\_

Дата захисту: «\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 р.

Оцінка «\_\_\_\_\_»

Підпис членів ДЕК:

\_\_\_\_\_ Самусь Т. В

\_\_\_\_\_ Вовк Б. І.

\_\_\_\_\_ Маринченко Є. О.

**Глухів 2023**

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1 ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	9
1.1. Поняття партнерської взаємодії у контексті гуманітарних наук.....	9
1.2. Структура готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії.....	29
РОЗДІЛ 2 ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	60
2.1. Методика формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.....	60
2.2. Результати застосування експериментальної методики формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності .....	70
ВИСНОВКИ.....	109
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	113
ДОДАТКИ.....	124

## ВСТУП

**Актуальність і ступінь дослідженості проблеми.** Розвиток ринкових відносин в українській економіці розширює межі господарської самостійності і водночас потребує інтеграції різних виробничих структур, переходу від конкуренції до кооперації на рівні галузей, виробничих колективів і окремих фахівців. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, від яких очікується не тільки ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й готовність до координації дій і налагодження конструктивної співпраці у професійних групах, володіння методами і прийомами партнерської взаємодії в умовах виробничої кооперації.

Формування соціальної компетентності має особливе значення у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання, адже сільськогосподарська праця має колективний характер і може бути продуктивною лише за умови кооперації зусиль багатьох працівників. Як свідчать дослідження, успішність діяльності фахівців аграрної сфери визначається не тільки предметно-функціональною складовою їх професійної готовності (професійні знання, вміння і навички), але й особистісними характеристиками (соціально значущі цінності і мотиви, соціальна компетентність, комунікативні та організаторські вміння, установка на партнерство), що визначають соціальний аспект професійної взаємодії. У зв'язку з цим формування соціальної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, зокрема, їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності, має стати одним із важливих завдань їх підготовки в аграрному університеті.

Проблема формування соціально-психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності привертала увагу багатьох науковців. Різні аспекти теорії професійної взаємодії, партнерства як форми трудової комунікації, становлення суб'єкта професійної діяльності розглядалися А. Бойком, Г.Задорожним, Є. Клімовим, В. Рубцовим, Л. Шнайдер та ін [21; 66;242]. Проблема взаємодії як предмету соціально-психологічних досліджень, її

місця і ролі в соціальному житті знайшла відображення в працях Г. Андрєєвої, О. Бодальова, В. М'ясищева, та ін [5; 20; 159]. Шляхи формування професійних комунікативних умінь досліджувались М. Заброцьким, Л. Ковальчук, В. Москаленко та ін. [64; 82; 158]. Зміст і технології професійної підготовки у контексті особистісно-орієнтованої освіти у ЗВО висвітлені у наукових працях Є. Бондаревської, В. Серікова, В. Сластьоніна [8; 203].

У виконаних протягом останніх років дисертаційних дослідженнях розглядалися різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців: формування професійної спрямованості (Л. Сподін) [209]; гуманістичної спрямованості (Н. Нерух) [160]; професійно-термінологічної компетентності (Л. Вікторова) [34]; інформаційно-комунікаційної компетентності (П. Пахотіна) [180]; професійної мобільності (Н. Кожемякіна) [83]; підготовки до професійної інформаційної діяльності (Р. Корнєв) [90]; теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних закладів (П. Лузан) [119]; впровадження особистісно-орієнтованого підходу під час навчання дисциплін гуманітарного циклу (Н. Островська) [172]; педагогічні умови розвивального навчання майбутніх аграрників у процесі вивчення загальноінженерних дисциплін (М. Бондар) [23]. Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до проблеми формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, зокрема, їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Окремі її аспекти лише побіжно розглядалися в контексті проблематики комунікативної підготовки студентів закладів вищої освіти: їх навчання професійного спілкування (Л. Барановська) [8]; формування культури професійного спілкування (С. Амеліна) [3]; формування комунікативних умінь (В. Кручек) [100]; підготовки до професійного спілкування в іншомовному середовищі (Ю. Ніколаєнко) [162]; підготовки до управлінської діяльності (В. Свистун) [200].

Питання формування готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності поки що не виступали

предметом спеціального вивчення.

Аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців свідчить про наявність низки суперечностей, які актуалізують проблему формування їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності:

- між домінуючою спрямованістю педагогічного процесу у закладах освіти на формування в студентів предметно-фахових знань та умінь і недостатньою увагою до розвитку їх готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності;

- між необхідністю формування в студентів спрямованості на кооперацію в майбутній професійній діяльності і традиційною індивідуалістично- конкурентною орієнтацією навчального процесу у закладах освіти;

- між соціальним запитом на підготовку творчих фахівців, здатних до продуктивної виробничої взаємодії на партнерських засадах, і недостатньою розробленістю педагогічних засобів і методів такої підготовки у закладах освіти.

Зазначені суперечності, актуальність і соціальна значущість проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість зумовили вибір теми магістерського дослідження: «Формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності».

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка студентів закладів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – методика формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

**Завдання дослідження:**

1. З'ясувати сутність і структуру готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії.
2. Визначити критерії, показники і рівні сформованості готовності

майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

3. Обґрунтувати методика формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

4. Розробити й експериментально перевірити методика формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

**Методи дослідження.** У відповідності з логікою дослідження на різних його етапах для розв'язання окремих завдань використовувався комплекс дослідницьких методів:

- *теоретичні*: аналіз психологічної та педагогічної літератури з метою з'ясування сутності, структури, критеріїв і показників готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії в професійній діяльності, обґрунтування методики формування в педагогічному процесі ЗВО;

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності, на основі яких визначався рівень готовності студентів до партнерської взаємодії в майбутній професійній діяльності; за допомогою педагогічного експерименту перевіряли ефективність методики формування готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії;

- *статистичні*: математичні методи обробки і статистичного аналізу отриманих даних для визначення статистичної значущості результатів дослідження.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягають в тому, що:

- *вперше обґрунтовано та експериментально перевірено* методика формування готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності (забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії викладачів зі студентами; актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів у освітньому процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності); визначено критерії (когнітивний, мотиваційний, особистісний, комунікативний,

діяльнісний), показники та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності;

- *уточнено* сутність і структуру готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності;

- *подальшого розвитку набули* положення щодо етапів та методів розвитку готовності студентів ЗВО до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що отримані результати та матеріали (методика формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності, може використовуватися у процесі професійної підготовки.

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 2 працях, із них: 2 статті у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій.

**Структура та обсяг магістерського дослідження.** Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

# РОЗДІЛ 1 ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

## 1.1. Поняття партнерської взаємодії у контексті гуманітарних наук

Однією з актуальних проблем сучасної вищої школи є розвиток у майбутніх фахівців умінь співпрацювати, спільно вирішувати складні професійні завдання. Забезпечення вирішення цього завдання залежить від формування в майбутніх фахівців готовності до роботи в колективі, контактності, комунікабельності, креативного мислення, активності, цілеспрямованості, гнучкості поведінки, вміння попереджувати конфліктні ситуації. Оскільки реаліями сучасності є «загальне посилення диференціації видів людської діяльності, що впливає на об'єктивне зростання ролі малих груп житті людини і примноження необхідності прийняття групових рішень на виробництві, в суспільному житті» [217, с. 46].

Актуальність аналізу особливостей партнерської взаємодії обумовлена існуючою суперечністю між ступенем розробленості ідеальної моделі партнерської взаємодії, що має як методологічне, так і практичне значення, і особливостями готовності до партнерства як універсального способу взаємодії у професійній діяльності. Для вирішення проблеми формування у студентів готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності необхідно з'ясувати сутність та структуру поняття «партнерська взаємодія».

Поняття «взаємодія» є базовим у таких науках, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія. Взаємодія – універсальна категорія, що розглядається як:

- методологічний принцип пізнання природи і людини [227];
- вид відносин чи зв'язків, безпосередніх чи опосередкованих [204];
- форма руху будь-якої системи [207].



З філософської точки зору, «...взаємодія – це загальна форма зв'язку тіл та явищ, яка здійснюється за умов їх взаємної зміни. Два та більше тіл чи явищ, що взаємодіють, складають систему, в якій здійснюється процес перетворення руху, причини в дії і навпаки» [206].

Вчені-філософи розглядали взаємодію як взаємну причинність суб'єктів, що обумовлюють один одного, яка розкривається в організації спільних зусиль, спрямованих на пошук задовільного рішення проблеми. Це особлива «організаційна реальність», у якій виникають і перетинаються зв'язки і відносини суб'єктів, що взаємодіють. Абсолютна природа взаємодії виступає не безпосередньо, а здійснюється в обмежених кінцевих формах, і в цьому сенсі взаємодія має відносний характер [43; 125].

Категорію взаємодії розглядав Ф. Гегель, який вважав, що «...взаємодія є причиною запропонованих субстанцій, що обумовлюють одна одну; кожна є відносно іншої і активною, і пасивною субстанцією» [43, с.691]. Таким чином, дана категорія є однією із загальних форм взаємозв'язку між явищами, сутність якої полягає у зворотному впливі об'єктів один на одного, їх взаємній зумовленості.

З погляду соціологів, компонентами взаємодії виступають люди, їхній взаємозв'язок, взаємозумовленість їх змін. За умов соціальної взаємодії відбувається обмін діями, системи яких споріднені між собою, скоординовані, відновлювані; між суб'єктами такої взаємодії існує взаємний стійкий інтерес [1; 207].

Взаємодія є одним із джерел всіх суспільних явищ, оскільки завдяки їй поведінка людини стає соціальною дією. Зокрема, американський соціолог Т. Парсонс у створеній ним теорії функціонування суспільства зазначає, що в основі будь-якої людської діяльності лежить взаємодія [176].

У працях Д. Міда можна зустріти таке міркування: в становленні людського «Я» вирішальну роль відіграє взаємодія, тому саме широта систем взаємного впливу індивідів один на одного обумовлює багатство способів дій

особистості. Взаємодія між людьми є безперервним діалогом, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного та реагують на них [131]. У

Великому тлумачному словнику сучасної української мови взаємодія трактується як «встановлена форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи» [30, с. 119].

Для нашого дослідження важливою є думка Л.Ковальчук, яка взаємодію розглядає як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [82, с.17-25]. Цим визначенням закладаються основи прогнозування успішної професійної діяльності, досягнення спільного кінцевого результату.

Необхідно зазначити, що серед досліджень сутності взаємодії існує велика кількість думок щодо її місця серед інших явищ та процесів, які визначають особисте зростання індивіда. Саме тому, на нашу думку, існують різні аспекти явища взаємодії, які відображають факт багатопараметричності проявів даного процесу.

К. Вазіна розглядає взаємодію як об'єктивну та універсальну форму руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Цю позицію підтримує психолог І. Зимняя, яка змістом взаємодії вважає сукупність соціально-психологічних стосунків, що відображають зв'язки між індивідами [68].

Осяганню особливостей взаємовпливів людини і оточуючого світу сприяють дослідження М. Басова, який вважав, що психічний розвиток є результатом взаємодії індивіда з дійсністю, яка його оточує. Вчений визначав людину як «активного діяча дійсності», а сенс розвитку бачив у «дієвому проникненні в певне середовище» [9, с.10-11].

С. Рубінштейн підкреслював, що в становленні психіки людини, формуванні її особистості зі всього загалу зовнішніх взаємодій, впливів оточення саме система відносин має найбільшу виховну силу [199].

Аналіз різних підходів [45; 61; 13], що наявні у літературі щодо поняття взаємодія, дозволяє зазначити спільну для всіх учених вихідну позицію: за умов взаємодії завжди є активність двох сторін, яка дає можливість отримати особистісний сенс здійсненої дії.

О. Леонтьєв поглиблює розуміння процесу взаємодії, вказуючи на те, що суб'єкт здійснює вплив внутрішньо через зовнішнє і цим себе змінює, виступаючи ініціатором того чи іншого контакту. Вчений визначав спілкування, взаємодію і діяльність як самостійні, але тісно переплетені між собою категорії. О. Леонтьєв характеризує процес спілкування як засіб забезпечення колективної діяльності, який вибудовується у певний ланцюг:

«діяльність – взаємодія – спілкування – контакт». Спілкування безпосередньо забезпечує взаємодію, а вже вона – колективну діяльність [106, с. 4]. Точка зору

О. Леонтьєва не співпадає з висновками М. Лісіної, яка навпаки характеризує спілкування через взаємодію. Дослідниця вважає, що спілкування

– взаємодія двох чи більше осіб, що спрямована на об'єднання їх зусиль з метою створення стосунків для досягнення спільного результату. Автор підкреслює, що «спілкування є свого роду взаємодією, своєрідним видом активності людини, яка передбачає її ініціативний вплив на свого партнера» [112, с. 9].

Взаємодія як взаємозв'язок між суб'єктами спільної діяльності розглядається в працях В. Васютинського, Л. Карамушки, Л. Орбан-Лембрик, В. Татенко та ін [76; 170]. Оскільки успішність міжсуб'єктної взаємодії суттєвою мірою залежить від комунікативних здібностей суб'єктів, у науковій літературі значна увага приділяється проблематиці комунікативної компетентності (Є. Головаха, Г. Данченко, Т. Іванова, С. Козак, Т. Ладиженська, С. Макаренко, Л. Петровська, В. Черевко, Д. Годлевська) [184], формування комунікативних умінь (М. Ісаєнко, А. Москаленко) [158], підвищення комунікативної культури особистості (Г. Титаренко) [216].

Науковці виокремлюють як самостійне поняття міжособистісної взаємодії, яке трактується у двох аспектах: у широкому – як випадковий або спланований,

тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистий контакт двох і більше людей, наслідком якого є взаємні зміни поведінки, діяльності, ставлень; у вузькому розумінні – як система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного суб'єкта виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших.

Деяко по-іншому розкриває сутність взаємодії В. Москаленко, на думку якого, взаємодія у широкому сенсі є «універсальною властивістю всього наявного світу речей і явищ в їх взаємній зміні, впливові одного на інші. В суспільстві взаємодія – це система зв'язків між індивідами, соціальними групами, сукупність всіх соціальних відносин» [158].

Розглядаючи феномен взаємодії в контексті спільної діяльності, Л. Орбан-Лембрик трактує її як «взаємозалежний обмін діями, організацію людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності» [170]. Йдеться про те, що люди обмінюються не тільки інформацією, а й різними діями, які забезпечують планування спільної діяльності, її координацію і розподіл функцій.

Отже, взаємодія розглядається більшістю науковців як систематичне виконання суб'єктами дій, спрямованих на досягнення спільної мети у процесі діяльності. Оскільки досягнення мети у спільній діяльності не можливе без спілкування, то взаємодія передбачає обов'язковий зворотний зв'язок між суб'єктами, їх взаємний вплив і комунікативну взаємодію. Взаємодія завжди виникає за наявності спільної мети та регламентується умовами конкретної ситуації [130; 160; 232].

Викликає інтерес визначення Г. Андрєєвою взаємодії як форми організації конкретної діяльності людей. Дослідниця вважає, що саме характер взаємодії є умовою, яка розкриває сенс спільної діяльності. Для нас важливим є той факт, що, загальна для партнерів діяльність реалізується завдяки спілкуванню, що полягає в обміні не лише знаннями, а й діями: «взаємодія – елемент спілкування, що фіксує як обмін інформацією, так і організацію спільних дій,

тобто комунікація організовується у процесі спільної діяльності, з її приводу» [5, с. 101]. Оскільки для нас важливим є пізнання механізму взаємодії, необхідно з'ясувати, як наміри, мотиви, установки одного індивіда «накладаються» на уявлення партнера зі спільної діяльності.

У цьому контексті доцільно зазначити, що центральним психологічним феноменом, що характеризує взаємодію, є психологічна спільність. Її основними критеріями є спільність мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій і соціальних установок індивідів, які входять до малої групи. Тобто можна вважати, що психологічна спільність є запорукою досягнення загального результату діяльності.

Вважаємо за доцільне зауважити, що у процесі взаємодії виникають явища внутрішньо-групової регуляції, які формують групу як нову, більшу цілісність відносно включених у неї окремих суб'єктів діяльності. Б. Ломов писав про виникнення у цьому випадку не сукупності суб'єктів, а саме «сукупного суб'єкта», який має систему якостей, що не зводиться до простої суми якостей індивідів, які входять до неї [115, с. 132]. «Сукупний суб'єкт» характеризується певним «спільним фондом», який стає можливим завдяки обміну інформацією і формується не тільки на рівні психічних процесів і функцій, а й на рівні станів (загального самопочуття, активності, настрою групи) і особистісно-групових якостей (вольової, інтелектуальної і ціннісно-орієнтаційної єдності).

У довідникових джерелах термін «соціальна взаємодія» тлумачиться як «взаємодія між двома і більше індивідами, у процесі якої передається соціально значима інформація, або здійснюються дії, орієнтовані на іншого індивіда» [207, с. 85].

А. Кареткевич розглядає соціальну взаємодію як дії соціальних суб'єктів упродовж деякого відрізка часу, що зацікавлені у суспільно-корисному і взаємовигідному результаті своїх дій. Характер взаємодії формує певні очікування суб'єктів, що впливають на їхню поведінку. Якщо очікування набувають стабільного характеру по відношенню до певної поведінки, то вони стають нормами взаємодії і починають регулювати останні [170].

Аналізуючи феномен соціальної взаємодії, В. Торохтій основними його

ознаками вважає: наявність обміну інформацією між людьми, які вступили у відносини; наявність факту узгодження дій, заходів, поглядів, думок і т.д. між людьми, які вступають у взаємодію; наявність факту спільної діяльності або спільних заходів, дій, зусиль і т. ін. [218, с. 56-71]. Дослідник зазначає, що існує чітка ієрархія понять «спілкування», «взаємодія» і «спільна діяльність», а саме: «спілкування є основою для виникнення взаємодії; наявність взаємодії, у свою чергу, є важливою умовою появи спільної діяльності, що становить апогей взаємодії» [218, с. 60].

Таким чином, суть соціальної взаємодії полягає в ефективності вирішення суб'єктами спільних завдань, встановленні взаєморозуміння, співробітництва, прояву толерантності у вирішенні конфліктів, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, на основі набутих знань, цінностей і схильностей, навчального і життєвого досвіду.

Важливими для нашого дослідження є певні положення теорії К. Роджерса. Вчений зазначав, що людина живе і розвивається під впливом інших осіб, ціннісні орієнтації і поведінка яких відображають досвід їх взаємодії з оточуючим середовищем. Водночас питання самоактуалізації людини, які є ведучими мотивами її поведінки, вирішуються в результаті «оцінної взаємодії людини з іншими людьми; таким чином виникають уявлення про себе. Наша особистість стає видимою для нас за рахунок відносин з іншими» [198, с.385].

У нашому дослідженні ми звертаємо увагу на те, що механізм взаємозв'язку учасників взаємодії визначається як безперервний обмін впливами. Підкреслимо, що цей процес розглядається не як прості «віддача» і «придбання», а як «збагачення тими чи іншими здібностями один одного».

Специфіку взаємовпливу розкрито у роботах Д. Сільвермана, І. Джерингера, які дійшли висновку, що суб'єкт з більш високим рівнем пізнавального розвитку наче «поглинає» діяльність індивіда з нижчим рівнем розвитку, отже, в кінцевому результаті діє лише один партнер, а інший з ним погоджується [238].

Узагальнення поглядів учених-психологів на взаємодію дає можливість

стверджувати, що цей процес характеризується взаємозумовленими індивідуальними діями, які одночасно є стимулом і реакцією на поведінку суб'єктів діяльності. Важливою для розуміння специфіки процесу взаємодії є суб'єкт- суб'єктна характеристика його учасників, тобто кожен з них під час взаємовпливу виступає як його суб'єкт і водночас об'єкт. У результаті взаємодії сторін відбуваються особистісні зміни учасників взаємодії за рахунок обміну інформацією, діями, почуттями, психічними станами, а також спостерігається ефект вирівнювання ступенів поінформованості і залучення суб'єктів діяльності до однакових цінностей. Отже, виникає особлива суб'єктивна реальність, характерна для даної групи, що становить дещо якіснозмінене [226].

Одним із перших, хто описав такий особливий вид взаємодії – партнерство, був англійський філософ та економіст Д. Мілль, який зазначав, що в партнерстві такі відносини є гарантом продуктивних стосунків між людьми, одним із способів вирішення проблем, а також психологічним показником рівня особистісного і професійного зростання людини. Переслідуючи власні інтереси, кожна людина повинна рахуватися з інтересами інших, тобто повинна бути готова йти на поступки та певне обмеження власної свободи. В основі цих переконань лежить поняття поваги до особистості. Погляди англійського вченого вплинули на сучасне розуміння професіоналізму особистості, одним із показників якого є розвиток умінь налагодження партнерських стосунків. У процесі творчої взаємодії з суб'єктами трудового колективу відбувається реалізація набутих знань, формуються професійні вміння та навички, людина збагачується досвідом професійного спілкування, що забезпечує високий рівень виконання трудової діяльності [66].

Сутність партнерської взаємодії досягається глибше завдяки філософським думкам І. Канта. Вчений писав, що основне завдання кожного індивіда – автономно приймати рішення, не робити іншу людину засобом досягнення власних цілей. Тобто І. Кант вважав, що кожна особистість володіє достатньою внутрішньою силою для моральних рішень і не потребує зовнішнього примусу. Головною діючою особою у людській спільноті є автономна особистість, тобто

суб'єкт, який усвідомлює себе вільним і рівноправним членом цієї спільноти, має права та свободи, несе відповідальність перед даною спільнотою за свої рішення [74].

Характер міжсуб'єктної взаємодії, її практичні результати також залежать від особистостісних якостей індивідів. У теоретичному плані визначення суб'єктів партнерства спрямоване на розкриття сенсу партнерства, в практичному – дає можливість визначити перспективи партнерських відносин. Суб'єкт не просто входить до певної системи відносин, а й формує ці відносини. Це актуалізує необхідність спеціального розгляду питання про суб'єкта партнерства.

Поняття «суб'єкт» походить від латинського слова *subjectum*, що означає предмет, підмет, основа. Саме в такому сенсі це поняття вживалось до І. Канта і використовується зараз у логіці та в граматиці. Під суб'єктом ми розуміємо не свідомість людини, а саму людину і навіть людство. Після І. Канта «суб'єкт» почав розглядатися як певний діяльнісний початок, який активно пізнає та змінює об'єкта. Оскільки пізнає людина, то саме вона стає суб'єктом. У психолого-педагогічній літературі суб'єктом вважається: 1) людина, яка пізнає світ (об'єкт) і впливає на нього за допомогою своєї практичної діяльності; 2) людина як носій будь-яких властивостей; особистість. Однак бути людиною ще не означає бути суб'єктом, ним стає індивід, який, з одного боку, виступає носієм специфічних якостей, а з іншого, включений у певну систему відносин. Таким чином, коли ми говоримо про суб'єкта, маємо на увазі, перш за все, особистість – носія специфічних якостей, що бере активну участь у партнерських відносинах [74].

Партнерство характеризується тим, що суб'єктом та об'єктом по відношенню один до одного виступають люди, які відрізняються активною здатністю до свідомого та цілеспрямованого планування, організації своєї поведінки та життєдіяльності в цілому. Ця діяльність має різні рівні результативності та успішності через неоднакові можливості індивідів у сприйнятті один одного, оцінці та прогнозуванні подальших дій.



У психології партнерська взаємодія розглядається як модель міжособистісних відносин: оптимальна навчальна діяльність психологічно сумісних суб'єктів (співпраця) чи необхідний дисбаланс у відносинах суб'єктів діяльності (конкуренція) [68, с.83].

У сучасному світі міжособистісних і ділових відносин партнерство є соціально необхідним. Принципи партнерської взаємодії повинні бути закріплені в свідомості суб'єкта на рівні переконань і цінностей. Це твердження є справедливим як по відношенню до індивідуального суб'єкта (особистості), так і по відношенню до колективного суб'єкта (соціальної групи).

Для партнерства властивим є визнання суб'єкта як рівного, його права бути іншим. П. Рікер вказував на те, що взаємне визнання людей є таким типом взаємостосунків, за умов якого люди не намагаються пристосовувати один одного до власних цілей та потреб. Це відносини рівних партнерів, які уважаються з повагою ставляться до відмінностей один одного [197].

Визнаючи іншого рівним собі, суб'єкт з довірою ставиться до нього. Інакше кажучи, довіра як принцип партнерства є наслідком взаємного визнання. Для встановлення таких відносин необхідні систематичні контакти. Саме вони дають можливість своєчасно орієнтуватись та вносити певні корективи в спільну діяльність. Позиція довіри допомагає формуванню спільного інтересу в партнерських стосунках.

Для розуміння ознак партнерської взаємодії важливим є визначення, що пропонує В. Ляудіс: «Партнерська взаємодія – тип соціальних взаємовідносин, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури пізнавальної діяльності з рахунок створення єдності цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції діяльності на основі співпраці учасників процесу навчання» [121].

У визначенні, на нашу думку, акцентується увага на таких важливих елементах партнерської взаємодії, як єдність цілепокладання, що обумовлює досягнення спільної мети; єдність способів досягнення результату, що

забезпечує якісне вирішення професійних завдань; саморегуляції діяльності, що виступає умовою ефективної реалізації умінь, знань та навичок у професійній діяльності.

Досліджуючи особливості партнерської взаємодії, А. Брушлинський вказував на те, «що спільні завдання вирішуються зазвичай швидше і точніше, ніж індивідуальні. По-перше, це трапляється завдяки додаванню інформації, яка накопичується в процесі формування індивідуального досвіду роботи; по-друге, завдяки більш швидкому визначенню протиріч і логічних помилок у вирішенні завдань; по-третє, завдяки динамічному подоланню негативних установок чи психологічних бар'єрів» [24].

О. Коханова стверджує, що, співпрацюючи, партнери впливають один на одного і ці впливи можуть бути класифіковані певним чином, що дозволяє оцінювати процес партнерської взаємодії з погляду її ефективності. Науковець вказує на такі типи взаємовпливу, як взаємне полегшення (дії обох партнерів стають результативнішими завдяки сприятливому взаємовпливу); взаємне ускладнення (взаємодія партнерів неефективна, їх дії гальмують досягнення більш високих результатів); однобічне полегшення (взаємодія сприяє підвищенню ефективності дій одного з партнерів); однобічне ускладнення (для одного з партнерів свідомо чи несвідомо створюються перешкоди); асиметричне полегшення (один з партнерів полегшує дії іншого, але через це сам відчуває певні ускладнення); незалежність (дії партнерів не впливають на ступінь ефективності їхніх дій) [95, с.196-204].

На більш глибоке осягання особливостей партнерської взаємодії впливають дослідження психологів щодо залежності ефективності групи, активізації її навчальної діяльності від ступеня взаємної значущості тих, хто входить до її складу. А. Петровським, М. Ярошевським доведено, що авторитетний партнер підвищує професійну активність колеги, якщо останній, у свою чергу, вважає себе значущим у його очах. У той же час авторитетний партнер неістотно збільшує, а інколи й взагалі не стимулює професійну діяльність колеги, якщо останній вважає себе не значущим для нього. Цікаво,

що дана ситуація не змінюється і в тому випадку, коли реально цей працівник референтний для авторитетного в його очах партнера [184].

Ці емпіричні дані спонукають нас до усвідомлення важливості таких ознак партнерської взаємодії, як здатність учасників приймати спільне рішення і досягати взаємозалежності членів групи, яка за умов групової взаємодії набуває характеру взаємної поваги, толерантних стосунків, референтності щодо один одного, що у підсумку впливає на процес реалізації групової мети.

Саме тому особливостями партнерської взаємодії з технологічного погляду можна вважати:

- обмежену кількість учасників: учинки однієї людини чи групи осіб повинні зумовлювати певні дії інших людей, а вчинки останніх, у свою чергу, викликають відповідні дії першої групи індивідів;
- спільні дії щодо досягнення спільної мети;
- диференціацію обов'язків між членами групи.

Розгляд та вивчення поняття «партнерська взаємодія» буде неповним без урахування такого її аспекту, як спілкування.

У контексті нашого дослідження важливою є позиція О. Бодальова, який вважав поняття «спілкування», «діяльність» і «взаємодія» близькими, але водночас вказував на їх відмінність. Він підкреслював, що спілкування є пріоритетною взаємодією людської спільноти. Співвідносячи поняття «діяльність» і «спілкування», вчений трактував останнє як вид діяльності, який відрізняється від інших її видів тим, що «сенс його полягає у взаємодії людини з людиною» [20, с.9].

Л. Кайдалова у своєму дослідженні виокремлює такі характеристики спілкування: спілкування базується на суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній взаємодії; в спілкуванні існує репродуктивна і продуктивна взаємодія; існують два рівні розвитку спілкування: зовнішній, поведінковий, та глибинний рівень, якому відповідають особистісно-змістові утворення, що відіграють певну роль відносно першого рівня [73, с.46].

Для того, щоб у груповій діяльності відбулося створення об'єктів матеріальної та духовної культури, необхідною є організація проявів активності індивідів. Тобто спільна діяльність потребує специфічної регуляції дій індивідів у складі групи, їх синхронізації, координування, корекції. На характер взаємодії учасників спільної діяльності – від фізичної та соціальної ізольованості індивідів до справжньої їх взаємопов'язаності, коли дії окремих членів групи не можливі без попередніх або одночасних дій інших – впливають особливості спілкування суб'єктів діяльності.

Спілкування – це процес взаємозв'язку та взаємодії, у результаті якого відбувається обмін діяльністю, інформацією та досвідом, що передбачає досягнення певного результату, розв'язання конкретних проблем та самореалізацію. Спілкування виконує у суспільстві такі функції, як: інструментальну, що дозволяє одержати і передати інформацію, необхідну для виконання певних професійних завдань; інтегративну – використання спілкування як засобу об'єднання ділових партнерів у процесі взаємодії; самовираження – демонстрування особистісного психологічного та інтелектуального потенціалу; трансакційна – передача конкретних способів діяльності, оцінок, думок, суджень у партнерстві; соціального контролю – регламентація поведінки та діяльності, а в деяких випадках і мовних акцій учасників ділової взаємодії; соціалізації – забезпечення входження індивіда в певну професійну спільноту; експресивна – прагнення ділових партнерів зрозуміти емоційні переживання один одного, що виражаються невербальними і вербальними засобами. Більш високий рівень узагальнення пропонує Б.Ломов, який визначає три функції спілкування, де поряд з інформаційно-комунікативною та афективно-комунікативною існує і регуляційно-комунікативна функція, що відповідає за координацію спільних дій у процесі взаємодії [114]. Успішність реалізації цих функцій у партнерській взаємодії залежить від: готовності до співпраці, зрозумілості і доступності професійної мови; урахування інтелекту іншої людини; ступеня логічності викладу думки;

вміння концентрувати увагу на справі; наявності інформації вимог та завдань щодо спільної діяльності.

Спілкування, що розуміється як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, характеризується тим, що суб'єктом і об'єктом по відношенню один до одного виступають люди. Ці суб'єкти відрізняються активністю, здатністю до свідомої цілеспрямованої організації своєї поведінки і життєдіяльності в цілому. Спілкування – це не просто передача інформації, а взаємний вплив партнерів. Об'єднані в спілкуванні, вони певним чином сприймають і оцінюють один одного. Спілкування в контексті партнерських відносин відрізняється сприйняттям і оцінкою іншої особи як рівного собі партнера, виключаючи тискна одного з учасників взаємодії. Основою спілкування, його вихідною внутрішньою причиною, є потреба в іншій людині, в спілкуванні з нею.

Б. Ломов, розглядаючи спілкування як специфічну форму міжособистісної взаємодії, показав, що в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії зростає точність сприйняття: спілкування впливає на селекцію сенсорної інформації, її корекцію, висування гіпотез, їх перевірку, на прийняття рішень. Важливим аспектом такого спілкування є формування «загального фонду знань», тобто за умов вирішення завдання людина користується не лише своїми знаннями, а й знаннями інших людей. У цьому випадку розширюється база індивідуальних рішень і, як вважає вчений, створюються позитивні умови для спільної діяльності: «...спілкування – це взаємодія людей, змістом якої є взаємне пізнання та обмін інформацією у процесі відносин, що сприяють організації спільної діяльності» [114, с.52].

Подальші кроки у розумінні спілкування як партнерської взаємодії робить І. Риданова, яка вважає, що сама по собі така взаємодія може бути комунікативною і предметною. Зміст комунікативної взаємодії полягає в обміні думками, інтересами, настроями в зв'язку з певною предметною взаємодією. Очевидно, що предметна та комунікативна діяльності взаємопов'язані. Отже, в умовах побудови стратегії взаємодії велику роль відіграють уміння учасників щодо прогнозування розвитку комунікативної ситуації.

Відомий психолог Н. Шевандрін виокремлював у спілкуванні прагматичну функцію, яка реалізується за умов партнерства людей у процесі спільної діяльності, – функцію організації і підтримки міжособистісних стосунків [233]. Вважаємо, що вміння, які забезпечують реалізацію цієї функції, а саме: активне слухання, опис поведінки партнера, емпатія є базовими для спілкування людей на рівні партнерської взаємодії [233, с. 89- 134].

Розглядаючи предметно-практичну діяльність як головний фактор розвитку особистості людини, О. Бодальов пояснював, що однією з важливих умов міжособистісного контакту є позиція не «над», а позиція «рівного» [20, с.66]. За умов набуття вмінь саме такого способу спілкування встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог. У процесі діалогічного спілкування людина постає не просто як виконавець чужого рішення, а презентує власне бачення розв'язання проблеми, спираючись на загальні цінності та інтереси. Зростає ініціативність, кількість творчих нестандартних рішень, поліпшується моральний клімат та загальна задоволеність робочим процесом.

Діалог як механізм узгодження різноспрямованих інтересів здійснюється за відповідними правилами: повідомлення подається певними порціями та відповідає темі розмови; співрозмовники усвідомлюють необхідність зрозумілості і послідовності мовлення, дотримуються логіки у викладі своїх поглядів та пропозицій; створюється атмосфера доброзичливості, поваги до партнера; відсутні категоричність та нав'язливість; існує орієнтація на партнера, створення для нього психологічного комфорту.

Діалог у партнерській взаємодії виконує функцію процедури, вербального механізму досягнення згоди. Діалог можна розглядати як мовленнєвий акт, і більш широко, як соціальний діалог чи комунікацію – процес взаємодії, в ході якого відбувається взаєморозуміння людей, об'єднання прибічників різних підходів, поглядів. Він передбачає наявність певного рівня компетентності, досягнення згоди.

У партнерській взаємодії діалог виконує функцію забезпечення розуміння (взаєморозуміння). Виокремлення двох аспектів діалогу – вербального (вираження думок через мовлення) та інтеракціонального (взаємовплив партнерів зі спілкування) дало змогу визначити два класи діалогу: інформаційний та інтерпретаційний [19, с.12-14]. Інформаційний діалог характерний для ситуацій, у яких до початку спілкування в суб'єктів комунікації є «розрив у знаннях». Інтерпретаційний діалог реалізується в ситуаціях, коли знання у партнерів приблизно однакові, але вони по-різному інтерпретуються. Характер розуміння залежить від побудови тексту, тобто вербалізації, яка спрямована на подолання «розриву в знаннях» партнерів. Можна зазначити три основні умови досягнення розуміння в діалозі: а) наявність «розриву в знаннях» (такий «розрив» можливий як у початкових знаннях, так і у вже існуючому досвіді партнерів); б) наявність загальних знань, на яких у майбутньому буде побудоване розуміння; в) потреба в спілкуванні, яка виникає у проблемній ситуації, коли наявність знань недостатня, а присутність іншого суб'єкта потенційно і реально забезпечує отримання необхідної інформації.

Діалогічні відносини – це особливий тип відносин, членами яких можуть бути лише цілі висловлювання, за якими стоять і в яких себе виявляють реальні мовленнєві суб'єкти, автори цих висловлювань. Неможливо в той же час розуміти діалогічні відносини однобічно, розглядаючи їх лише як протиріччя, боротьбу, суперечку, незгоду. Розуміння – одна з найважливіших форм діалогічних відносин, це діалогічна подія у взаємовідношеннях партнерів зі спілкування.

У діалозі розуміння між партнерами досягається за допомогою мовлення. Саме тому в діалозі за умов партнерської взаємодії здійснюється пошук мовленнєвих засобів для адекватного розуміння змісту комунікації та його передачі від одного партнера зі спілкування до іншого. Однак сама мовленнєва форма фіксує лише результат мислення. Щоб зрозуміти, що мається на увазі, суб'єкту необхідно відтворити саму цю діяльність (мислення), чи, як зазначає

А. Потебня, необхідно, щоб «слово відтворило в слухача ту ж діяльність мислення, що перед цим була в мовця» [185]. Дане положення має велике значення, оскільки від уміння сторін чітко окреслювати коло своїх інтересів залежить взаєморозуміння і, в кінцевому результаті, ефективність пошуку взаємоприйнятних моделей співпраці.

У партнерстві діалог – це процес сенсоутворення, необхідною умовою якого є, на думку Ю. Лотмана, наявність комунікативних ситуацій, «в яких би виник процес внутрішнього перекладу, обміну між його підструктурами» [116, с. 610]. Такий акт інформаційного обміну Ю. Лотман називає творчою свідомістю. Інакше кажучи, діалог у партнерській взаємодії виконує функцію творчого пошуку взаємоприйнятного сенсу, вираженого вербально.

Діалог як елемент механізму партнерства набуває форми перемовин, які є ефективним способом вирішення суперечок між партнерами. В процесі перемовин рішення не нав'язується, а виробляється всіма учасниками спільно. Проте часто конфліктуючі сторони емоційно ототожнюють один одного з джерелом конфліктних ситуацій і переводять увагу не на вирішення причин суперечки, а один на одного, демонструючи нетерпимість і невміння спокійно сприймати позиції і дії, які є для них альтернативними.

Необхідною умовою успішності процесу перемовин є оволодіння вміннями ділового спілкування, дотримання його основних правил і норм. Значно полегшує досягнення позитиву в перемовинах уміння уважно слухати партнерів, здатність зрозуміти їх інтереси, логічно і доступно пояснювати свої цілі, концентрувати увагу на проблемі, а не на характеристиці опонентів.

Суттєве значення для партнерства має інтерактивний бік діалогічної взаємодії. Інтерацію можна розглядати як аспект взаємодії, спрямований на забезпечення організації спільних дій людей, планування оптимального обміну діями. В той же час не кожен дію чи вербальне повідомлення, адресовані партнерові, можна вважати діалогічними. Діалог існує лише там, де є свобода вибору дій та висловлювань.



У партнерській взаємодії діалог виходить за межі простого обміну інформацією між двома суб'єктами. Тут він розглядається як дискурс, тобто вид комунікації, що орієнтується на добровільне обговорення, обґрунтування, узгодження думок і висловлювань партнерів з метою досягнення аргументованої згоди.

Саме діалогічний стиль спілкування є водночас елементом і умовою партнерської взаємодії, оскільки передбачає активну участь фахівців у вирішенні професійних завдань, їх особистісне ставлення до всіх етапів професійної діяльності, високий ступінь самоповаги і довіри учасників процесу взаємодії. Такий спосіб взаємодії забезпечує можливість самовираження, дає можливість безпосереднього обміну результатами праці. Водночас не можна не зважати на те, що «будь-яка індивідуальна діяльність, якою б вона не була, залишається по відношенню до спільної частиною цілого, що відчуває його вплив» [113, с.78].

Однією з умов визнання іншого (партнера) як рівного є самоствердження особистості не шляхом тиску на суб'єкта діяльності, а намагання співіснування на основі взаєморозуміння, рівноправ'я.

Для цього партнерські відносини повинні базуватися на принципах толерантності, що вимагають від особистості не протиставляти свої бажання, погляди, цінності і переконання поглядам інших осіб, а також диктують визнання їх права на існування в єдиній реальності. Саме тому толерантність потрібно розглядати як необхідну особистісну характеристику суб'єкта партнерства, яка при цьому виступає як особистісна позиція.

В. Лекторський аналізує чотири варіанти поняття толерантності: толерантність як байдужість; як неможливість взаєморозуміння; як милість, розширення власного досвіду та критичний діалог. З одного боку, ми визнаємо можливість таких трактувань, а з іншого, нас цікавлять різні аспекти партнерської взаємодії за умов дотримання принципів толерантності. В системі «особистість – інша особистість» толерантність може бути представлена як повага до іншого, його права презентувати власні думки, погляди,

переконання. В той же час реальна партнерська взаємодія не виключає критики, постійного змагання, в ході якого кожен намагатиметься довести свої переваги. В результаті такого способу побудови взаємовідносин відбувається відбір цінностей, вимог до учасників взаємодії, що відповідатимуть умовам ситуації, вирішенню професійних завдань [104].

Існують певні перешкоди на шляху формування толерантності, що можуть виступати як фактор ускладнення побудови партнерської взаємодії:

- страх перед інноваціями, обумовлений невпевненістю у власних силах;
  - переконання в тому, що в процесі спільної діяльності можна покладатися лише на себе;
  - відсутність умінь налагодження стосунків, що базуються на взаєморозумінні та довірі;
  - орієнтація на ізоляцію та протидію зовнішнім впливам без їх критичного оцінювання.

Оскільки толерантність передбачає визнання іншого як вільної та рівноправної особистості, ця якість виступає мірою свободи і гідності особистості, а також умовою справедливості спільного вирішення проблем. Тому, на нашу думку, толерантність варто розглядати як необхідну особистісну характеристику суб'єктів партнерства. При цьому вона виступає як чеснота, особиста позиція – з одного боку, а з іншого – як принцип партнерської взаємодії. Партнерські стосунки не можливі без толерантності кожного з суб'єктів.

Ми переконані, що толерантність передбачає визнання іншого як вільної та рівноправної особистості. Таким чином толерантність виступає мірою свободи і гідності особистості, а також умовою справедливості спільного вирішення проблем. Тому, на нашу думку, толерантність розглядаємо як необхідну особистісну характеристику суб'єктів партнерства. При цьому вона виступає як чеснота, особиста позиція – з одного боку, а з іншого – як принцип партнерської взаємодії. Партнерство стає неможливим без толерантності.

В останні роки вітчизняні дослідники активно вивчають партнерство як особливий тип соціально-трудових відносин. Цій проблемі, зокрема, присвячена монографія Г. Семігіна «Соціальне партнерство в сучасному світі», в якій розглядаються сутність і механізм соціального партнерства як способу регулювання суспільних, соціально-трудових відносин [202].

В. Міхеєв розглядає основи соціального партнерства як цивілізованого виду суспільних стосунків у соціально-трудовій сфері. При цьому основним критерієм партнерства дослідник вважає рівень узгодження інтересів, тому що «низький рівень узгодження інтересів, потреб, ціннісних установок суб'єктів соціальних відносин створює умови для конфліктних відносин» [133].

Принципами, на яких вибудовується партнерство, є демократичний характер стосунків, прозорість та взаємна вигода для суб'єктів діяльності. Аналіз літературних джерел [133; 61; 21; 23] дозволяє нам виокремити такі основні характеристики партнерства:

- добровільна основа ділової взаємодії;
- взаємне визнання інтересів сторін (партнерів) як важливих і правопорушних;
- взаємовідповідальність сторін за виконання (і невиконання)

узгоджених рішень;

- взаємозалежність, взаємоконтроль;
- паритетність на всіх стадіях партнерських відносин, в тому числі й

підчас прийняття рішень;

- чітке визначення і розподіл обов'язків;
- спільна діяльність з виконання завдань;
- пошук і знаходження компромісу за умов вирішення суперечливих

іконфліктних питань;

- толерантне ставлення до суб'єктів взаємодії.

Як будь-яка діяльність, партнерська взаємодія має структуру: по-перше, це наявність загальних цілей для учасників, включених у партнерські відносини, а також загальна мотивація, тобто спонукання діяти разом (інтерес у

партнерстві). Інакше кажучи, партнерство приносить його учасникам певні результати (прибуток чи вигоду). Вигода не обов'язково буде однаковою для учасників взаємодії, але вона буде взаємною. Другим компонентом виступає сам процес партнерської взаємодії, особливістю якого є об'єднання, різного роду сполучення індивідуальних видів діяльності. Ознакою цієї діяльності є єдиний кінцевий результат у вигляді реалізованого інтересу, що отримують усі учасники партнерської взаємодії і який є запорукою подальшого зміцнення партнерських стосунків і успішної спільної діяльності.

Отже, на основі вищевикладеного можна сформулювати робоче визначення партнерської взаємодії. Партнерська взаємодія – це форма безпосереднього взаємовпливу автономних, рівноправних суб'єктів, що характеризується добровільністю, взаємною довірою, відповідальністю та спрямована на досягнення спільного результату.

## **1.2. Структура готовності майбутніх педагогів професійного навчання допартнерської взаємодії**

Сьогодні аграрний сектор нашої країни, базовою складовою якого є сільське господарство, забезпечує виконання урядової продовольчої програми, а також, у визначених загальних межах, економічної, енергетичної та екологічної безпеки, стимулюючи тим самим розвиток технологічно пов'язаних з ним секторів національної економіки. Сучасний економічний і соціальний розвиток сільського господарства залежить від впроваджених інноваційних технологій виробництва та господарювання. У суттєво-змістовому значенні —це постійний процес створення нових, а також вдосконалення вже існуючих технологій, засобів виробництва з одночасним використанням досягнень наукових розробок як у галузях, безпосередньо пов'язаних з сільськогосподарським виробництвом і реалізацією продукції, так і з

налагодженням партнерських стосунків, що забезпечують оптимальний спосіб господарювання.

Сільськогосподарська діяльність має складну, ієрархічно побудовану багаторівневу структуру, яка характеризується сукупністю параметрів – результативністю, якістю, надійністю. Специфікою даної діяльності є, з одного боку, її предметна практичність, основу якої складають знання про особливості діяльності в аграрному секторі, а з іншого боку – її соціальний характер, обумовлений розвитком виробничих стосунків у суспільстві та суб'єктивним відображенням цих стосунків особистістю. Така діяльність повинна мати характер партнерства, вона неможлива без взаємодії, без умінь знаходити конструктивні вирішення проблем, без навичок професійного спілкування. Саме тому до роботи в команді фахівців потрібно готувати ще на студентській лаві. Це робить необхідним розгляд поняття готовності до партнерської взаємодії.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що погляди дослідників феномен готовності можна згрупувати за декількома позиціями: по-перше, вчені визначають готовність як наявність певних здібностей особистості. Аналіз готовності до професійної діяльності в межах комплексу здібностей представлено в працях Б. Ананьєва, С. Рубінштейна [4; 199]. По-друге, прибічники особистісного підходу вважають, що стан готовності є цілісним проявом особистості в певних умовах життя та діяльності, що має різний ступінь стійкості у часі. Дотримуються цієї позиції дослідники В. Москаленко, В. Моляко, які до змісту готовності як особистісного утворення включають мотиваційні, психічні і характерологічні особливості особистості [157; 158].

Певну спорідненість у підходах до розуміння поняття готовності до професійної діяльності можна побачити у визначенні Е. Патракова, який вважає, що це – психічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання. Важливим для уточнення визначення поняття готовності є включення до її змісту різного роду установок щодо усвідомлення професійних

завдань та необхідністю досягнення певного результату, знань щодо способів професійної діяльності, моделей ймовірної професійної поведінки, вмінь оцінювання власних можливостей в їх співвідношенні з проблемами, що виникають [178].

Зазначимо, що подальший аналіз психолого-педагогічних літературних джерел дозволяє стверджувати, що в сучасних публікаціях професійна готовність трактується також як «один із критеріїв результативності процесу підготовки», як система інтегративних якостей, властивостей особистості, як установка на майбутню діяльність [68; 38].

Методично доцільним, на нашу думку, є розуміння професійної готовності як інтегрального особистісного утворення, що забезпечує результативність діяльності фахівця. Результативність підготовки майбутніх фахівців до партнерської взаємодії залежить від вивчення структури готовності до професійної діяльності у трьох вимірах: теоретичному, технологічному та особистісному.

У науковій літературі існує декілька підходів до визначення структури готовності до спільної діяльності. З точки зору функціонального підходу, цей вид готовності, що є певним функціональним станом, складається з психологічних і соціальних установок, які характеризують поведінку особистості (М. Дьяченко, Л. Кандибович). У контексті цього підходу набуває значущості виявлення процесуальних якостей, що є важливими у професійній діяльності.

Прибічники особистісного підходу, В. Ільїн, Я. Коломінський, В. Мерлін, О. Крисан, О. Овчарук, О. Локшина пропонують розуміти готовність до спільної діяльності як комплекс інтегрованих, але різних властивостей, складові якого відрізняються місцем і функціями в регуляції даної діяльності [86]. Оскільки Ю. Кулюткін акцентує увагу на тому, що готовність є особистісним утворенням, ми вважаємо за необхідне підкреслити інтегруючу роль особистісних якостей у формуванні вмінь партнерської взаємодії, що відображають спрямованість на спільну діяльність [101].

Дослідники [86; 162; 46] найчастіше до структури професійної готовності включають три взаємозумовлених компоненти: мотиваційний, пізнавальний та емоційно-вольовий [86, с.46]. При цьому головну інтегруючу роль виконують особистісні якості, які відображають спрямованість на певну діяльність. У зв'язку з таким трактуванням готовності до спільної діяльності побудовамоделі фахівця все частіше формулюється як проблема побудови його особистості.

Один із прибічників особистісного підходу до визначення структури готовності до спільної діяльності, Я.Коломінський, стверджує, що готовність до взаємодії визначається рівнем розвитку особистості, який передбачає сформованість цілісної структурованої системи ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових та операційно-поведінкових якостей особистості, що забезпечують її оптимальне орієнтування в партнерстві [85].

Дослідник Г.Жуков розглядає готовність до взаємодії як якість особистості, до змісту якої включає усвідомлення особистісної та суспільної значущості спільної діяльності; позитивне ставлення до роботи в команді та здатність до виконання професійних завдань; професійну готовність особистості (сукупність індивідуальних цінностей людини, істотних для успішного професійного спілкування і діяльності, а також відсутність показників, які унеможливають участь людини в професійній діяльності); підготовку до діяльності (знання, уміння, навички, які були набуті в процесі професійної підготовки) [63].

Розглядаючи готовність до партнерської взаємодії у річищі професійної педагогіки, ми скористаємося визначенням понять ситуативної та завчасної готовності до професійної діяльності, введеними А. Щебетенко. Ситуативна готовність визначається як особливий психічний стан, який характеризується актуалізацією психологічних можливостей, необхідних для успішних дій у конкретний інтервал часу. Ситуативна готовність має складну динамічну структуру: усвідомлення своїх потреб, поставленого завдання, усвідомлення

цілей та умов діяльності. Визначення способів вирішення професійних завдань є основою завчасної готовності [39, с.45].

Вивчаючи готовність до партнерської взаємодії в поліпрофесійній групі фахівців, Є. Патраков відмічає, що таке особистісне надбання властиве для членів групи, яка складається з представників різних професій, що здійснюють діяльність на засадах прийнятих загальних цінностей, інтеграції та кооперації зусиль, диференціації спільної та індивідуальної відповідальності іспрямовують цю діяльність на досягнення спільної мети. Готовність до такої діяльності – складна інтегрована якість, яка представлена єдністю аксіологічного, комунікативного, технічного компонентів та спрямована на досягнення мети поліпрофесійної групи фахівців [178, ст.69].

Досліджуючи структуру готовності до партнерської взаємодії студентів, В. Кручек зазначає, що до її складу входять соціальна активність (почуття належності до колективу, відповідальність за доручену справу, надання переваги інтересам колективу перед особистими), мотиви (активне, творче ставлення до праці) [100]. Ми погоджуємось з думкою дослідника, адже партнерство неможливе без спільної діяльності, без відчуття відповідальності за результат цієї діяльності, без умінь налагодження конструктивного діалогу, вміння йти на компроміси.

Важливими для розуміння сутності готовності до партнерської взаємодії є компоненти, які виокремлює Н. Радіонова: етично-правова свідомість, сумлінна праця й корисна діяльність, розвинені вольові якості особистості (цілеспрямованість, організованість, працьовитість, відповідальність) [195].

В. Міхеєв основними компонентами готовності до партнерської взаємодії студентів вважає пізнавальний (розуміння завдань професійної діяльності), мотиваційний (прагнення до діяльності, потреба в успішному виконанні обов'язків), вольовий (уміння управляти собою, зосередження вольових сил на виконанні спільного завдання) та емоційний (почуття обов'язку та особиста відповідальність за кінцевий результат) [133].

Проаналізувавши різні підходи, що існують у наукових літературних



джерелах, можна зробити висновок про те, що в структуру готовності до партнерської взаємодії науковці включають: мотиваційний компонент, який полягає у прагненні до співпраці, взаєморозуміння, консенсусу, діалогічних стосунків, когнітивний (знання, уміння, які необхідні для здійснення партнерської взаємодії) та діяльнісний (практичне використання вмінь та навичок).

Узагальнення різних поглядів на структуру готовності до спільної діяльності дає нам можливість сформулювати робоче визначення поняття готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії: *це комплексне особистісне утворення, що забезпечує здатність до конструктивної взаємодії у групі фахівців на основі інтеграції мотивації до співпраці, знань, вмінь, навичок і якостей, необхідних для координації зусиль у процесі спілкування та спільного виконання професійних завдань.*

Ми вважаємо, що структура готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії може бути представлена п'ятьма компонентами: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, особистісний та діяльнісний: когнітивний (знання про сутність, особливості та механізми партнерства, знання про особливості поведінки людей у групі), мотиваційний (позитивне ставлення до взаємодії з іншими, взаємозалежність учасників партнерської взаємодії, спрямованість на взаємодію), особистісний (якості, що забезпечують ефективну спільну діяльність, ініціативність, толерантність, дисциплінованість), комунікативний (наявність вмінь професійного спілкування, здатність відстоювати власну точку зору, вміння передбачати реакцію співбесідника) компоненти, діяльнісний (уміння прогнозувати результати партнерської взаємодії, уміння адаптувати власний стиль роботи до стилів роботи суб'єктів партнерства).

Не дивлячись на те, що всі компоненти знаходять своє відображення в структурі готовності до партнерської взаємодії, сам феномен готовності майбутніх фахівців не був предметом окремого дослідження. Тому в визначенні змісту компонентів досліджуваного явища ми врахували такі складові:

- аналіз феномену партнерської взаємодії фахівців;
- аналіз уже відомих раніше класифікацій компонентів готовності до партнерської взаємодії та використання даної інформації відповідно до вимог, що ставляться до особистісних якостей фахівців та феномену партнерства.

Когнітивний компонент – складова досвіду взаємодії, яка репрезентована знаннями, що є необхідними для здійснення партнерства та їх результативними елементами – когнітивними оцінками. Тобто даний компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок учасників взаємодії, аналіз власних вчинків.

Когнітивний компонент репрезентує характеристики суб'єкта, які забезпечують інформаційну базу спільної професійної діяльності, її інтелектуальний супровід – уміння актуалізувати професійні знання в ході взаємодії, контролювати пізнавальні процеси, що беруть участь у прийомі та переробці інформації у процесі комунікації. Тому до змісту когнітивного компоненту готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії ми включаємо знання про способи встановлення інформаційного контакту, налагодження продуктивної взаємодії з оточуючими, знання про зовнішню і внутрішню техніку спілкування, знання про бар'єри спілкування, знання про методи та прийоми попередження та вирішення конфліктних ситуацій.

Взаємодіючи з іншими суб'єктами партнерства, фахівці за допомогою механізмів сприйняття, уяви, пам'яті, аналітико-синтетичних операцій мислення пізнають індивідуально-психологічні особливості партнерів по спільній професійній діяльності. Таким чином відбувається включення особистості і всього колективу до різних видів професійної діяльності, в якій особливе значення мають взаєморозуміння і вміння налагодження взаємостосунків.

Партнерство неможливе без об'єктивного оцінювання емоційного стану суб'єктів взаємодії, без спостережливості, яка дає змогу розуміти реальний стан учасників партнерства в конкретній ситуації.

Для характеристики перцептивних умінь необхідно звернутись до робіт С. Максименка, Л. Карамушки, Г. Степаненко, в яких розкривається проблема сприйняття людиною людини. Дані вміння, на думку вченого, проявляються суб'єктом партнерства під час вивчення особливостей іншого суб'єкта [122; 76].

Сукупність перцептивних умінь може бути представлена такими складовими:

- сприйняття та адекватна інтерпретація інформації партнера взаємодії зі спілкування, що можна отримати в ході партнерства;
- уміння визначати стан людини, її причетність до тих чи інших подій.

Другим компонентом готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії є мотиваційно-ціннісний. У груповій взаємодії важливе значення має мотивація, під якою розуміють систему факторів, що полягають в усвідомленні людиною приналежності до групи та детермінують бажання до спільної діяльності. Такими факторами виступають потреби, мотиви, цілі та інтереси, що мотивують колективну активність щодо вирішення професійних проблем, підтримують спільний пошук оптимальних рішень.

Партнерська взаємодія спонукається не одним, а багатьма мотивами, з яких одні відіграють провідну роль, а інші підпорядковані їм. Ця сукупність мотивів утворює складну динамічну систему. Це означає, що будучи відносно стійкою у кожної людини, система мотивів може змінюватися залежно від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх умовах її життєдіяльності [85; 78].

Відповідно до проявів мотивів мотивуючі фактори поділяються на три класи: потреби як основа активності; причини, які обумовлюють вибір спільної діяльності залежно від спрямованості особистості; суб'єктивні переживання, емоції як форма регуляції (саморегуляції) поведінки і діяльності.

Емоції виступають суттєвим фактором оцінки результатів діяльності. Якщо останній не відповідає меті діяльності, то емоції змінюють її загальну спрямованість, включають допоміжні спонукання, які посилюють прагнення до

досягнення спільного рішення [63; 36].

Мотивація на основі врахування зазначених факторів забезпечує спрямованість і регуляцію активності суб'єктів взаємодії. Усі мотиви спільної діяльності є результатом відображення людиною умов свого існування та усвідомлення потреб [63, с.77-84].

Формування мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії виражається у зміні структури мотивів, їх абсолютної і відносної значущості, у появі нових і зникненні старих мотивів. Бажаним є домінування мотивів, безпосередньо пов'язаних з процесом і змістом партнерства в майбутній професійній діяльності.

Мотивація спілкування у процесі партнерської взаємодії відображає інтерес до спільної праці та потребу отримання інформації від партнера і розглядається як прямий мотив до партнерської взаємодії. В той же час спілкування може бути і опосередкованим, коли важливим є не суб'єкт партнерства, а його зв'язки з іншими суб'єктами. Мотивом тоді виступає не спілкування як засіб вирішення професійних завдань, а отримання певної користі з контакту. При цьому мотиви можуть і не співпадати між собою, що інколи слугує причиною конфліктності [122, с. 85—88].

Високий рівень мотивації до взаєморозуміння у спілкуванні, пошуку спільних рішень, просування до загальної мети є основою досягнення успіху партнерської взаємодії фахівців. Суб'єкти професійної взаємодії, які мають достатню мотивацію, завжди ініціативні, активні, виявляють наполегливість на кожному з етапів спільної діяльності. Вони не бояться перешкод, шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним рішенням, мають потребу в ефективності своїх дій. Коли їхні дії приводять до досягнення поставленої мети, відчують задоволення. Учасник взаємодії, мотивований на успіх, характеризується рішучістю у нестандартних ситуаціях, готовністю брати на себе відповідальність, адекватною самооцінкою.

Продуктивність партнерської взаємодії фахівців залежить від їх професійної самосвідомості, основою якої виступає упевненість у собі.

Упевненість у собі як професіоналі пов'язана з мотивацією успіху. Ця інтегральна якість тісно пов'язана із самооцінкою особистості, яка формується під впливом оцінок тих, хто оточує, і аналізу результатів власної діяльності. Адекватна самооцінка сприяє впевненості у професійних рішеннях. Занижена самооцінка породжує невпевненість у своїх силах, завищена – самовпевненість; такі емоційні ставлення до себе не сприяють успішності спільної професійної діяльності. Водночас здатність розуміти суб'єктів процесу взаємодії, вміння проникати в їхню психологію, враховуючи індивідуальні особливості, а також усвідомлення правоти та доречності своїх дій і вчинків забезпечують ефективність взаємодії у професійній діяльності [93;8; 15].

Третім компонентом готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії, на нашу думку, є комунікативний, у змісті якого інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, ефективно використовувати засоби вербального та невербального спілкування, з їх допомогою попереджати та вирішувати конфліктні ситуації.

Високий рівень реалізації завдань партнерської взаємодії залежить від розвитку комунікативної культури суб'єктів партнерства. Узагальнення теоретичних підходів [91; 16; 42] до розуміння феномену комунікативної культури дає можливість стверджувати, що комунікативна культура майбутніх фахівців є складним утворенням, що містить такі компоненти:

- система знань, норм, цінностей та образів поведінки, що прийняті в суспільстві, які людина органічно втілює у діловому та міжособистісному спілкуванні;
- вміння використовувати мовленнєві засоби та способи реалізації комунікації відповідно нормам, які історично склались в даному мовному середовищі, з урахуванням психологічних механізмів впливу на адресата;
- сукупність комунікативних особистісних якостей, що забезпечують успішність професійної комунікації.

Як бачимо, структурними одиницями комунікативної культури фахівців є

комунікативні знання, комунікативні вміння та комунікативні особистісні якості. Під комунікативними знаннями у спеціальній літературі розуміють узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення в свідомості людини комунікативних ситуацій в їх причинно-наслідкових зв'язках і відносинах [92; 47; 80]. Комунікативні вміння – це комплекс усвідомлених комунікативних дій, які засновані на високій теоретичній та практичній підготовці особистості, що дозволяє здійснювати професійну комунікативну діяльність. Володіючи такими комунікативними якостями, як: правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність, мовлення, суб'єкт партнерської взаємодії має змогу відстоювати власну позицію, впливати на інших суб'єктів взаємодії, вести діалог з учасниками партнерства, знаходити шляхи виходу з конфліктних ситуацій.

Окрема людина, яка є суб'єктом партнерської взаємодії, виступає водночас як колективний суб'єкт, тому комунікативна культура фахівця, що орієнтована на інших суб'єктів діяльності, впливає на стиль професійного спілкування в колективі, створення його психологічного мікроклімату, таким чином визначаючи можливість професійного соціального розвитку, реалізації потенціалу як члена групи, так і всієї професійної спільноти. Отже, в процесі формування готовності майбутніх фахівців до взаємодії важливо враховувати прямий зв'язок між рівнем сформованості комунікативної культури фахівця і чіткістю й ефективністю професійної командної діяльності [183; 186; 69].

У структурі готовності до партнерської взаємодії майбутніх фахівців доцільним є виокремлення діяльнісного компоненту. Він характеризується спільними зусиллями у формулюванні мети, плану, відборі змісту та форм взаємодії у процесі спільних рішень та професійного спілкування, вміннями організації спільної діяльності, а також рефлексією характеру взаємодії та результатів самовираження та самореалізації окремих членів команди в спільній професійній діяльності.

Зупинимось детальніше на визначенні критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської

взаємодії.

Критерій (від грец. *kriterion*) – ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь. Критерій як певний показник, за допомогою якого ми можемо судити про ступінь підготовки студента до виконання певного виду діяльності, дає можливість отримати більш повне уявлення про якісний та кількісний стан складових компонентів готовності до партнерської взаємодії.

Розробка та обґрунтування критеріїв належать до числа найбільш складних і невивчених теоретичних проблем. Це положення пояснюється відсутністю теорії оцінювальної діяльності; неузгодженістю понятійного апарату, яким оперують як вчені, так і практики, і який потребує закріплення в нормативних джерелах; труднощами з визначенням загальної стратегії розробки основ конструювання критеріального апарату, без реалізації якого неможливе управління, контроль та корекція педагогічного процесу [99; 103].

У педагогічній літературі поняття "критерій" трактується як засіб, за допомогою якого вимірюються чи обираються альтернативи. Використання критеріїв у даному контексті створює можливість виявлення досягнень даної альтернативи в порівнянні з іншими, встановлення відхилень властивостей суб'єкта від прийнятого зразка, який допомагає дійти висновку щодо відносної значущості вибору, що було зроблено, прогнозувати, планувати, слугує для оцінки ступеня реалізації мети.

Для створення цілісного уявлення про готовність майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії необхідно розробити критерії, які репрезентують всі компоненти цієї складної якості. Розглядаючи структуру готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії як єдність компонентів, ми оцінюємо її сформованість за такими критеріями:

- наявність глибоких систематизованих знань для ефективної організації партнерської взаємодії (когнітивний критерій);
- наявність мотивів до спільної професійної діяльності

(мотиваційний критерій);

- наявність умінь професійного спілкування (комунікативний критерій);
- прагнення до самореалізації у процесі партнерської взаємодії (особистісний критерій);
- уміння організації ділової взаємодії (діяльнісний критерій).

Критерії, у свою чергу, конкретизуються у низці показників. В академічному тлумачному словнику це поняття трактується як: 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [30] (табл. 1.1).

**Когнітивний критерій** готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії характеризується такими показниками:

1. *Знання сутності, особливостей, механізмів професійної взаємодії.* Обізнаність майбутніх педагогів професійного навчання в особливостях організації процесу партнерської взаємодії дає можливість швидше адаптуватись та включатись у професійну діяльність, сприяє продуктивній співпраці в умовах партнерства, обміну досвідом, виступає інтегруючим фактором, за допомогою якого виникає об'єднання навколо спільної мети, завдань діяльності, що відображає перехід до взаємодії як до співпраці. Такий спосіб організації спільної діяльності може слугувати засобом для безперервного саморозвитку людини: підвищення рівня компетентності, активності та ініціативи, якісно нового ступеня самоствердження та самореалізації індивіда, появи у нього нового образу самого себе, підвищення ступеня його єднання з іншими суб'єктами взаємодії за рахунок виникнення в результаті контакту "нової реальності", загального сенсу, синхронізації психічних станів і в наслідок цього – зміна характеру стосунків між суб'єктами, можливість введення доцільних видів взаємодії (партнерство, співпраця, співпереживання), професійні взаємини як фактор розвитку особистості фахівця.

Таблиця 1.1

### Структура готовності до партнерської взаємодії майбутніх аграріїв

№	Критерії	Показники
---	----------	-----------



1.	Когнітивний	знання сутності, особливостей, механізмів взаємодії; знання у галузі професійного спілкування; знання про особливості поведінки людей у групі; гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу; обізнаність в етиці ділового та міжособистісного спілкування.
2.	Мотиваційний	ціннісне ставлення до партнерської взаємодії; усвідомлення значущості спілкування для успішної професійної діяльності; повага прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії; конкурентний мотив; мотив досягнення; мотив кооперації.
3.	Комунікативний	здатність розуміти партнерів зі спілкування, їх мотиви та цілі; уміння дискутування та відстоювання власної позиції; уміння встановлювати міжособистісні зв'язки; - володіння засобами вербального та невербального спілкування.
4.	Особистісний	відповідальність за виконання професійних завдань; адекватна самооцінка, розуміння власної значущості для інших суб'єктів партнерської взаємодії, впевненість у собі; ініціативність; толерантність; цілеспрямованість, дисциплінованість; емпатія.

5.	Діяльнісний	вміння оцінювати результати взаємодії; уміння адаптувати власний стиль роботи до стилів роботи суб'єктів партнерства, уміння узгоджувати власні дії з діями колег; вміння конструктивного вирішення конфліктів; вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії; вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності; вміння вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку;
----	-------------	---

2. *Знання у галузі професійного спілкування.* Система знань у даній галузі

– якісна характеристика особистості майбутнього фахівця, яка включає теоретичні відомості з теорії спілкування, технологій і технік комунікації. Компетентність фахівця у теоретичних аспектах професійного спілкування визначає його успіх у кожному окремому акті ділової взаємодії [107; 117]. Усвідомлення специфіки комунікації у професійній діяльності, її цілей, завдань, психологічних особливостей учасників партнерської взаємодії, що впливають на якість професійного спілкування, соціально- психологічних параметрів соціального об'єднання (колективу, групи), до роботи в якому готуються майбутні фахівці, – все це відображається на можливості побудови партнерської взаємодії.

Знання про особливості, правила, прийоми професійного спілкування є основою для роботи з розвитку вмінь ясного та чіткого формулювання висловлювань учасників партнерської взаємодії, їх умінь аргументації, доведення, організації та підтримки діалогу та полілогу.

3. *Знання про особливості поведінки людей у групі.* Людина по-різному поводить під час ділової взаємодії, будучи то активним співрозмовником, то здатним до аналізу слухачем. Вона може виявляти альтруїзм, ініціативність, апатію тощо [208]. Причинами цього стають як її індивідуально-психологічні властивості, так і зовнішні чинники, що спонукають до певного типу поведінки,

до вміння чи невміння контактувати і взаємодіяти з іншими людьми, дотримання чи недотримання групових норм і правил. Оскільки процес взаємодії є надзвичайно складним, для його розуміння й оцінювання важливі як властивості особистості, яка займає певний статус і позицію в групі, так і зміст, характер діяльності, рівень організації партнерської взаємодії. Знання про особливості поведінки людей у групі важливі на всіх етапах створення і функціонування партнерської взаємодії, є одним із стрижневих елементів управлінської діяльності, оскільки психологічна несумісність породжує конфлікти, антипатію, які спричиняють зниження ефективності спільної роботи. Для ефективної взаємодії важлива сумісність на різних рівнях: «керівник – підлеглий»,

«керівник – інші керівники», «співробітник – колектив», «фахівець – фахівець».

За умов особистісного ставлення до знань про особливості поведінки людей у групі є змога безконфліктного спілкування та узгодженості дій людей в умовах спільної професійної діяльності, зумовленої виробництвом чи соціальним управлінням.

4. *Гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу.* Загально відомо, що критичність мислення виявляється в здатності людині підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факти, виявляти цінне та помилкове в них. Суб'єкти взаємодії з критичним розумом вимогливо оцінюють власні думки, ретельно перевіряють рішення, зважують всі аргументи «за» і «проти», виявляючи тим самим критичне ставлення до своїх дій. Це важливо під час партнерської взаємодії, адже виникає здатність протистояти груповому тиску, враховувати інші погляди на проблему, не приймати оптимальне рішення через чужий диктат.

Критичність мислення залежить в цілому від життєвого досвіду учасників процесу взаємодії, глибини їх професійних знань. Гнучкість мислення, в свою чергу, виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні життєвої ситуації, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді

способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Гнучкість мислення виявляється в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язування завдань на інший, змінювати тактику і стратегію пошуку варіантів вирішення проблеми, знаходити нові нестандартні способи дій за умов, що змінились, у здатності долати існуючі стереотипи [2; 83].

Такі параметри мислення, як гнучкість і критичність побудовані на розвинених аналітичних і асоціативних здібностях, самостійності, логіці. Процес усвідомлення самого себе як професіонала базується на самопізнанні й здійснюється шляхом самоконтролю, самодіагностики, осмислення труднощів і самооцінки. Саме ці складові ми визначаємо як показники, що сприяють розвитку здатності до самоаналізу, яка має важливе значення в умовах налагодження партнерської взаємодії.

5. *Обізнаність в етиці ділового та міжособистісного спілкування.* Ці знання є необхідними для успішної взаємодії, для досягнення консенсусу у вирішенні спірних питань. Принцип презумпції порядності партнера зі спілкування передбачає повагу до особистості партнера зі спілкування, визнання його чесності, шляхетності, гідності без будь-яких доведень і аргументації. Цей принцип є фундаментальним для налагодження партнерської взаємодії, оскільки закладає основи довіри, щирої співпраці, продуктивних стосунків. Логічним продовженням віри в порядність партнерів зі спілкування є взаємодія, заснована на рівності у праві на гідність. Це положення, покладене в основу партнерських стосунків, гарантує принцип толерантності та альтруїзму. Толерантність пов'язана з альтруїзмом і заснована на ньому: якщо людина не придушить у собі егоїстичні нахили, вона не зможе бути толерантною у ставленні до інших. Морально-етичні засади професійного спілкування диктують необхідність врахування індивідуального внеску у спільну працю кожного члена партнерської спільноти. Водночас стиль взаємодії передбачає відсутність зверхності, визнання права кожного суб'єкта взаємодії бути собою, дотримання його права на свободу вибору.

Зміст *мотиваційного* критерію готовності майбутніх фахівців до

партнерської взаємодії може бути розкритий за допомогою таких показників:

1. *Ціннісне ставлення до партнерської взаємодії.* Є. Бондаревська та С. Кульневич цінність визначають «як перевагу певного сенсу і побудову на його основі способів поведінки» [101]. Сенс і зміст готовності до партнерства передбачають глибоке переконання в тому, що будь-яка людина, незалежно від своїх особистісних якостей, має першочергову цінність. Сутність ціннісного ставлення до партнерської взаємодії пов'язана зі ставленням до людини як до самоцінності. Це ставлення полягає у визнанні партнера у взаємодії вільною особистістю, «що має право бути такою, якою вона є, й бажати того, чого вона бажає» [18]. Цінність партнерської взаємодії відображається в обміні досвідом, ідеями, технологіями, позитивній емоційній підтримці, творчості. Для ціннісного ставлення характерними є демократичні стосунки між суб'єктами взаємодії, при яких кожен член групи може вільно висловлювати свою думку, яка буде ретельно проаналізована. При розподілі обов'язків і навантажень максимально враховуються індивідуальні особливості і можливості виконавців завдання. Проблеми, які виникають, група вирішує сама шляхом детального обговорення і прийняття спільного рішення.

2. *Усвідомлення значущості спілкування для успішної професійної діяльності.* Дослідники відмічають, що незалежно від сфери виробництва сьогодні професійна діяльність будь-якого фахівця будується на основі тісної комунікативної взаємодії з колегами, що обумовлює необхідність розвитку у фахівців-аграріїв умінь та навичок продуктивного спілкування. Вони включають в себе такі професійно-комунікативні характеристики, як здатність аналізувати поведінку оточуючих та свою власну, розуміти прагнення та настрої інших людей [60; 64; 126].

Спілкування є необхідним, суттєвим аспектом професійної діяльності. У спілкуванні досягається взаєморозуміння, злагодженість при виконанні роботи, зростає здатність прогнозувати поведінку один одного за тих чи інших обставин. За умов нехтування особливостями професійного спілкування у команді фахівців виникають моральні суперечності, розлад у роботі,

виявляється нездатність передбачити поведінку партнера зі спілкування, внаслідок чого зростає імовірність виникнення конфліктів.

3. *Повага прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії.* Партнерство неможливе без толерантного ставлення учасників взаємодії один до одного. Принцип толерантності, закладений у свідомості суб'єкта партнерських стосунків, не дозволяє йому протиставляти свої життєві погляди, ціннісні орієнтації та переконання поглядам та орієнтаціям суб'єктів взаємодії, спонукає до визнання за ними права на існування в єдиному контексті соціальної реальності. Інакше кажучи, в толерантному ставленні до Іншого одержується визнання партнера взаємодії як рівного [18]. Важливість перетворення толерантності на установку партнерської свідомості за умов професійної діяльності передбачає розуміння відносності багатьох переконань і суджень, неможливість такого їх обґрунтування, яке б було безперечним для всіх фахівців. Ознакою толерантності як принципу професійної взаємодії є визнання іншого як вільної та рівноправної особистості, яка має людські чесноти і право формувати свої власні переконання, жити відповідно до них. Водночас це право окремої особистості не повинно завдати шкоди іншим. Толерантна особистість не самостверджується шляхом насилля над опонентом, намагається знайти шляхи до спільного існування на засадах рівноправ'я та взаєморозуміння завдяки розвитку здатності усвідомлення стану і положення іншого, прагненню щирою сприйняття його цінностей і установок, бажанню вдосконалювати себе відповідно до вимог світу, що змінюється.

4. *Конкурентний мотив* – прагнення бути першим серед кращих, мати високий авторитет, успіх серед оточуючих, отримувати від інших позитивні відгуки та позитивні оцінки. Конкуренція впливає на саморозвиток суб'єкта партнерської взаємодії, а отже, й на результат взаємодії. Даний мотив виражає причинно-наслідковий зв'язок між інтересами суб'єктів взаємодії і результатами процесу партнерства.

5. *Мотив досягнення* – прагнення подолати труднощі у вирішенні поставленого завдання та досягненні високих результатів і майстерності в

спільній професійній діяльності, готовність до роботи з самовдосконалення, перетворення, ефективного оволодіння об'єктами діяльності. Успіх взаємодії залежить не тільки від здібностей, знань, але й від мотивації досягнення. Така мотивація в однієї і тієї ж людини не завжди однакова і залежить від ситуації та предмету діяльності. Існують чотири фактори, які визначають рівень мотивації партнерської взаємодії – суб'єктивні еталони досягнення, надія на успіх, суб'єктивно оцінювана ймовірність досягнення успіху, значущість досягнення успіху.

6. *Мотив кооперації* – прагнення розглядати свою роботу у контексті взаємодії з іншими людьми, з погляду її необхідності і для них, і для суспільства в цілому. За умов існування мотиву кооперації суб'єкт взаємодії розглядає себе, свій особистісний та професійний потенціал як засіб вирішення загальних проблем, надання допомоги іншим людям, сприяння реалізації їх потреб [102; 220]. Завдяки кооперуванню, інтегруванню зусиль кожен учасник взаємодії може вносити свої пропозиції, ідеї щодо шляхів вирішення професійного завдання. За рахунок цього спільна професійна діяльність стає більш ефективною та результативною.

Важливим критерієм готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання є **комунікативний**, який характеризують такі показники, як:

1. *Здатність розуміти партнерів зі спілкування, їх мотиви та цілі.* Розуміння партнерів зі спілкування зумовлене завданнями взаємодії та особистісними характеристиками учасників партнерства. У процесі спілкування, що забезпечує партнерську взаємодію, відбувається систематизація знань про інших фахівців, оперування даними відомостями з метою досягнення максимальної відповідності суджень, оцінок, уявлень про суб'єктів взаємодії [123; 128]. Результатом реалізованої здатності розуміти партнерів зі спілкування стають не лише враховані власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити інших. Партнери розкриваються один одному як особистості з індивідуальними характерологічними рисами, емоційними,

вольовими, інтелектуальними та поведінковими можливостями. Враження, які виникають при цьому, відіграють велику регуляторну роль у процесі спілкування, тому що, по-перше, пізнання іншої людини забезпечує пізнання самого себе, а по-друге, всебічність, точність сприйняття й розуміння іншої людини зумовлюють успішність взаємодії з нею [129].

2. *Уміння дискутування та відстоювання власної позиції.* За допомогою даних умінь учасник партнерської взаємодії має змогу відстоювати власні погляди, свої ідеї за допомогою використання аргументів і доказів. Це відбувається за умов поступового підведення учасника дискусії до повної згоди шляхом отримання від нього позитивних відповідей по важливих питаннях. Особливого значення у таких ситуаціях набувають уміння створення позитивного мікроклімату під час дискусії: відбір мовленнєвих засобів для тактовних заперечень, відображення поваги до позицій усіх учасників дискусії у висловлюваннях, дотримання черговості виступів, орієнтація на позитивні ідеї та стосунки, спрямування дискусії у річище боротьби за ідею, а не проти конкретної особи.

3. *Уміння встановлювати міжособистісні зв'язки.* Потребу індивіда в налагодженні міжособистісних зв'язків виражає поняття «афіліація» (англ. toaffiliate – приєднати, приєднуватися, встановлювати зв'язки). До встановлення контактів людину спонукають різні мотиви: утвердити своє «Я», усвідомити своє місце в системі міжособистісних та ділових відносин, перебороти невпевненість у собі, знайти можливість позитивної стимуляції діяльності завдяки змістовності партнерської взаємодії, досягти уваги і похвали від інших, отримати емоційну підтримку, сформувавши ставлення до себе, обмінятися вміннями, знаннями, навичками і результатами діяльності, вплинути на іншого. Важливими для особистості є і пошук підтримки, розради, отримання полегшення, задоволення інтересів, і особливо — соціальне порівняння, редукція (зниження рівня) тривоги, пошук інформації.

4. *Володіння засобами вербального та невербального спілкування.* Реалізація завдань партнерської взаємодії можлива за умов багатого



словникового запасу суб'єктів взаємодії, правильного відбору мовленнєвих засобів завдяки усвідомленню індивідуальних особливостей партнера, його готовності до співпраці. Саме в мовленні знаходять своє відображення освіченість, вихованість, інтелігентність, характер, темперамент людини. Культура мовлення проявляється в правильній вимові слів, грамотній побудові фраз, лексичному запасі. Мовлення вихованої людини відрізняється інтонаційним багатством та ритмічною стриманістю. Кар'єра фахівця, професіонала багато в чому залежить від того, наскільки він володіє навичками ораторського мистецтва [67; 159].

Змістом невербального спілкування є співпереживання, співучасть, співчуття. Саме в невербальному спілкуванні проявляється моральне ставлення одного суб'єкта взаємодії до іншого.

Невербальне спілкування є умовою успішного комунікативного обміну. За тим, як людина тримається, ходить, говорить, можна судити про рівень культури, моральні, інтелектуальні чесноти та недоліки особистості. Оскільки невербальне спілкування є однією з важливих складових реалізації соціальної технології професійної діяльності, сучасний фахівець має володіти прийомами невербальної виразності, загальноприйнятими правилами та нормами невербальної поведінки, щоб забезпечити успішність спільної професійної діяльності.

**Особистісний критерій** готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії характеризується такими показниками:

1. *Відповідальність за виконання професійних завдань.* Професійна відповідальність особистості визначається як гарантування збереження нею певного рівня і якості діяльності протягом заданого часу, не зважаючи на непередбачені труднощі [48; 124]. Відповідальність виступає характеристикою суб'єкта діяльності, що виявляється у виборі оптимальних шляхів виконання професійних завдань і відображає тим самим його активну особистісну позицію. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють різні види

відповідальності. Для нашого дослідження актуальними є поняття посадової та моральної відповідальності. Посадова відповідальність (відповідальність посадової особи) – це обов’язок посадової особи відповідати: за свої дії в межах встановлених посадовою інструкцією обов’язків та прав; за невиконання чи неналежне виконання посадових обов’язків; за невикористання наданих прав. Відповідальність посадової особи може бути адміністративною, дисциплінарною, матеріальною чи карною [124]. Моральну відповідальність ми розглядаємо як особистісну якість, в якій виражається ставлення до себе (відповідальність перед самим собою за обрання оптимального рішення у конфліктній ситуації); ставлення до інших (відповідальність за доцільне врахування інтересів, цілей, мотивів суб’єктів взаємодії під час реалізації дій і вчинків, спрямованих на вирішення спірного питання).

Під час визначення характеристик відповідальності майбутніх майбутніх педагогів професійного навчання необхідно враховувати специфіку їх взаємодії, що має партнерський характер. Виконання професійних завдань набуває більшої ефективності у тому випадку, коли діяльність фахівців є узгодженою за багатьма параметрами (цілі, стратегії взаємодії, особливості спілкування, прогнозовані результати). У зв’язку з цим, все ширше використовується поняття сукупного суб’єкта діяльності, під яким розуміють колектив або коло фахівців, які безпосередньо залучені до вирішення професійної проблеми [194]. Враховуючи таку особливість партнерської діяльності, ми виокремлюємо поряд з індивідуальною (посадовою) солідарну (колективну) відповідальність фахівців за виконання професійних завдань.

Солідарний рівень відповідальності передбачає спільну і рівну відповідальність усіх членів професійного колективу за конструктивне розв’язання проблем. Даний рівень перш за все пов’язаний з моральною відповідальністю фахівця. Предметом солідарної відповідальності є сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, що забезпечується

сумлінним виконанням посадових обов'язків кожним фахівцем. Зазначимо, що індивідуальна відповідальність має диференційований характер, що обумовлено різницею у посадових повноваженнях фахівців, і, відповідно, їх можливістю впливати на вирішення професійних завдань.

2. *Адекватна самооцінка, розуміння власної значущості для інших суб'єктів партнерської взаємодії, впевненість у собі.* Самооцінка – це оцінка людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінки своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини [22]. За умов адекватної самооцінки суб'єкт взаємодії правильно співвідносить свої можливості і досягнення, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою досяжні цілі, які можна здійснити завдяки власним зусиллям. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й намагається передбачити, як до цього поставляться інші учасники партнерської взаємодії. Іншими словами, адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності щодо свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов професійної взаємодії. *Ініціативність.* Тлумачний словник української мови трактує поняття «ініціатива» як уміння самостійно розпочати що-небудь у потрібний момент; внутрішню спонукальну причину для нових форм діяльності; перший крок у певній діяльності [92; 167]. Ініціативність полягає в здатності суб'єкта взаємодії до самостійних вольових проявів: у виборі дій, прийнятті рішень, що дає змогу йому відчувати себе джерелом ідей. Для прояву ініціативи необхідно: зрозуміти сутність ситуації, яка потребує реагування, визначити шляхи досягнення поставленої мети; зважитись на самостійні дії та взяти на себе відповідальність за розподіл доручень і наслідки спільної професійної діяльності. Але не кожна самостійна дія сприяє формуванню ініціативності, а лише та, яка пов'язана з попереднім осмисленням завдання, складанням плану дій, свідомим та самостійним підбором засобів і, нарешті, перевіркою заданого курсу на практиці.

Специфіка ініціативності, її багатофункціональність полягає в тому, що вона є основою взаємозв'язку багатьох інтегративних якостей особистості і має формувальний вплив на їх розвиток. Найбільш істотними компонентами ініціативності є: спрямованість особистості на творчу діяльність; активність і енергійність; самостійність; здатність до реалізації особистісного почину [219, с.35].

Ініціативність як складна якість особистості є показником її самостійності та активності. Вміння діяти за власним бажанням, реалізуючи особистісний почин у нових формах та видах діяльності, мати здатність, у разі потреби, швидко опанувати різні види діяльності, – таким є найбільш повне вираження ініціативності суб'єкта взаємодії.

3. *Толерантність.* Взаємодія, основними характеристиками якої є толерантні стосунки і відсутність насилля у будь-яких його видах, потребує зрілого (автономного) соціального суб'єкта. У процесі партнерської взаємодії можуть виникати розбіжності та протиріччя щодо бачення підходів до різних етапів спільної діяльності, щодо індивідуальних способів реалізації завдань суб'єктами праці. Однак за умов взаємодії єдиним способом урегулювання непорозумінь є компроміс як стратегія, заснована тільки на силі аргументів. Водночас складність людських стосунків обумовлює можливість виникнення проблем і під час розгортання вищезазначених демократичних стосунків. Вирішити цю проблему за допомогою створення бездоганної технології неможливо. Отже, апелювати необхідно до особистості партнерів, ціннісних установок їх свідомості. В іншому випадку говорити про партнерство немає сенсу. У партнерських стосунках взаємодія виникає не між супротивниками, оскільки тут немає конфлікту сторін, а між суб'єктами, які налаштовані на співпрацю. Сенс толерантності полягає у здатності суб'єктів професійної партнерської взаємодії до незалежного і критичного мислення, вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях. Толерантність суб'єктів взаємодії проявляється в індивідуальній діяльності, складовими якої є дії (спілкування, діалог, взаємодія) на основі ціннісних установок і орієнтацій, що визначають

універсальні права та основні свободи людини.

4. *Цілеспрямованість, дисциплінованість.* Ці особистісні якості суб'єктів партнерської взаємодії забезпечують професійну спрямованість на визначення заходів і дій, від яких залежить рівень досягнення спільної мети, зосередження основних зусиль на їх детальній розробці та здійсненні. Структура цих якостей включає: позитивне ставлення до обов'язків, почуття відповідальності щодо розв'язання професійних завдань, витримку, стриманість, звичку до порядку, своєчасного й належного виконання роботи, здатність свідомо здійснювати процес взаємодії. Завдяки розвитку таких особистісних якостей суб'єкти взаємодії можуть на належному рівні здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку, що у подальшому позитивно відображається на результатах спільної діяльності.

5. *Емпатія.* Ознаки емпатії, на які вказує дослідник Г.Перепечина, – розуміння почуттів, потреб інших; глибоко чутливе сприйняття подій; афективний зв'язок з іншими; відчуття стану іншої особи чи групи є запорукою оволодіння прийомами професійної комунікації, що водночас має позитивний вплив на процеси соціальної та професійної адаптації учасників групової взаємодії [122].

Завдяки емпатії учасники процесу взаємодії можуть оцінити власну позицію в групі, відчутти задоволення від налагодження конструктивного спілкування, підвищити впевненість у правильності власних дій, здобути повноправність членства в групі, усвідомити ціннісну єдність з нею. Зростання рівня емпатійних здібностей позитивно впливає на здатність майбутніх фахівців розуміти емоційні стани членів професійної команди за вербальними та невербальними проявами, що дозволяє пришвидшити процес прийняття спільного рішення у складних ситуаціях професійного вибору.

**Діяльнісний критерій** готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії характеризується такими показниками:

1. *Вміння оцінювати результати взаємодії.* Будь-яка діяльність передбачає етапи періодичного оцінювання результатів та корекції подальших

дій з метою отримання оптимальних результатів [175]. Вміння оцінювати результати взаємодії набувають особливої значущості за умов спільної діяльності, оскільки рефлексія індивідуального та спільного внеску необхідна для:

- констатації рівня засвоєння партнерами способів дій, спрямованих на вирішення професійного завдання;
  - регулювання партнерської взаємодії як внутрішньої основи, як мотиву прийняття спільного рішення.
- визначення й аналізу недоліків у розв'язанні професійної проблеми;
- забезпечення впливу на афективно-вольову сферу суб'єктів партнерської взаємодії завдяки аналізу намірів, вчинків і стосунків;
- врахування під час планування можливих ускладнень у партнерстві;
- орієнтування у системі цінностей, еталонів і критеріїв оцінювання суб'єктів партнерської взаємодії ;
- розвитку самоорганізації, умінь працювати самостійно, систематично;
- виховання у суб'єктів партнерської взаємодії емпатії, доброзичливості, чуйності.

2. *Уміння адаптувати власний стиль роботи до стилів роботи суб'єктів партнерства, уміння узгоджувати власні дії з діями колег.* Як відомо, результати партнерської взаємодії залежать насамперед від стилю управління. Розрізняють такі стилі: авторитарний (директивний), демократичний (колегіальний) та ліберальний (поблажливий) [229]. Так, за авторитарного стилю лідер віддає накази, дає вказівки, інструкції. Він вважає, що підлеглі повинні його боятись, не любить, коли інші проявляють ініціативу. Від суб'єктів партнерства очікується скоріше не взаємодія, а суворе і вчасне виконання вимог керівництва, без дискусії, без обговорення прийнятих лідером рішень. Демократичний стиль, навпаки, передбачає, що активність учасників спілкування та їхня ініціатива підтримуються, завдання та способи їхнього виконання обговорюються. Якщо для першого стилю спілкування характерним є підкреслювання лідером власного «Я», то для другого особливості діяльності відображаються у формулі «Ми», оскільки працює

команда однодумців, партнерів з професійної взаємодії. При ліберальному стилі спілкування проблеми обговорюються формально, керівник часто є тільки номінальним лідером. Він піддається різним впливам, не виявляє ініціативи у спільній діяльності. Для ефективнішої співпраці та досягнення консенсусу у вирішенні спільних завдань найкраще підходить демократичний стиль керівництва [58]. Вміння адаптувати власний стиль роботи до способів організації діяльності суб'єктів партнерства, вміння узгоджувати власні дії з діями колег забезпечують для партнерів з виконання професійних завдань можливість поставити інтереси команди вище своїх власних ділових амбіцій.

3. *Вміння конструктивного вирішення конфліктів.* Необхідність попередження і розв'язання конфліктів – невід'ємний компонент спільної діяльності в групі. Ми погоджуємось з висновками соціологів, психологів про те, що конфлікти неминучі [185; 101; 228]. Але, на наш погляд, необхідно регулювати виникаючі протиріччя на стадії виникнення конфліктної ситуації. В такому випадку протистояння може стати умовою прийняття виважених рішень, що відповідає теорії А. Костинської та О. Петровського, згідно з якою перед узгодженим прийняттям рішення в групі виникає групова дискусія [94; 184]. Постає питання не про абсолютне уникнення конфліктів, апро визначення способів ефективного використання суперечностей, які виникають, для досягнення загальної мети. Таким чином, партнерська взаємодія – взаємообумовлені дії учасників спільної професійної діяльності, вона створює основу для узгодженого прийняття рішень при дотриманні низки психолого-педагогічних умов: наявність позитивної взаємозалежності учасників спільної діяльності, стимулювання професійно зацікавленого спілкування учасників взаємодії, дотримання правил спільної роботи, обізнаність у прийомах конструктивного вирішення конфліктів, володіння відповідними вміннями.

4. *Вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії.* У психолого-педагогічній літературі прогнозування трактується як «виявлення вищої форми випереджального відображення» [52]. Головною ознакою цього процесу є «передбачення очікуваного майбутнього на основі врахування

динаміки прогнозованого явища» [52]. Професійна діяльність у команді фахівців передбачає визначення цілей і завдань партнерської взаємодії на певну перспективу та вибір оптимальних шляхів їх досягнення й ресурсного забезпечення.

Досягнення мети спільної діяльності залежить від сформованості вмінь прогнозування результатів партнерської взаємодії, які за своїм характером є інтегрованими. У структурі цих умінь взаємозалежними є:

- вміння передбачення варіантів розвитку ситуації професійної взаємодії та підготовки альтернативних підходів до вирішення спільного завдання;
- вміння визначення обсягу інформації, необхідної для прогностичної діяльності;
- вміння використання відповідних методів прогнозування;
- вміння координування дій під час планування спільної діяльності;
- вміння раціонального розподілу ресурсів під час планування;
- вміння розподілу обов'язків та відповідальності суб'єктів партнерства за виконання планових завдань.

Результатом реалізації вмінь прогнозування результатів партнерської взаємодії є план, який завдяки правильному використанню ресурсів та виконанню необхідних дій повинен забезпечити досягнення бажаної мети.

5. *Вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності.* Відомий психолог С. Максименко вважає, що психологічний клімат – це емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їх симпатій, збігів характерів, інтересів, схильностей. Він стверджує, що мікроклімат стосунків між людьми складається з трьох складових. Перша складова – це соціальний клімат, який визначається усвідомленням спільних цілей і завдань. Друга складова – моральний клімат, який забезпечується прийняттям моральних цінностей. Третя складова – це психологічний клімат, тобто всі неофіційні відносини, які складаються між суб'єктами взаємодії. Основними факторами, що впливають на формування



емоційно-комфортних умов партнерства, є: взаємини між суб'єктами взаємодії, рівень конфліктності відносин, професійна підготовка, змістспільної діяльності та ступінь задоволення нею, умови діяльності, стиль керівництва, узгодженість дій учасників партнерської взаємодії. Врахування психолого-педагогічних засад формування позитивного психологічного мікроклімату в команді фахівців, висвітлених у спеціальній літературі, спонукало нас до пред'явлення вмінь створення емоційно-комфортних умов для спільної діяльності у вигляді бінарної системи. Такий характер системи вищезазначених умінь обумовлений відображенням, з одного боку, інтересів і способів самореалізації індивідуальності, а з другого, необхідністю врахування завдань самореалізації інших суб'єктів взаємодії [121]. Таким чином, вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності нами пропонуються в парах: вміння вільного висловлювання власних думок під час обговорення; вміння дослухатися до думки партнера зі спілкування, вираженої у словах; вміння пред'явлення власних суджень; вміння визнавати за іншими право відповідальності за прийняття спільного рішення; вміння пошуку якомога більшого обсягу інформації для прийняття зважених рішень; вміння покладатись на компетентність колег по роботі; вміння прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі; вміння делегування повноважень іншим членам групи.

Важливим аспектом емоційно-комфортного мікроклімату є довіра – між членами професійної групи, що впливає практично на все, що відбувається в процесі взаємодії.

б. *Вміння вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку.* Коригування змісту та форм партнерської взаємодії є необхідною складовою спільної діяльності, оскільки у процесі виконання професійних завдань можуть виникати ситуації подолання різного роду труднощів. Вміння відтворення попередніх ефективних способів налагодження взаємодії, компенсування недостатньої готовності одних членів групи діями більш

підготовлених фахівців на конкретній ділянці роботи, стимулювання змін активності взаємних зусиль команди фахівців, вчасного виправлення небажаних способів дій на більш ефективні в кінцевому підсумку забезпечують повноцінне функціонування професійного колективу. Етапами внесення коректив у зміст та форми партнерської взаємодії є: діагностика ступеня ефективності спільної діяльності, формування прогнозу, складання плану змін та оцінка результатів.

Виокремлення критеріїв і показників готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії забезпечує повноту усвідомлення структури даного поняття та специфіки партнерської взаємодії у професійному колективі, можливість визначення умов реалізації партнерства та використання знань про компоненти готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання у практичній діяльності.

## **РОЗДІЛ 2 ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **2.1. Methodика формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.....**

Значні зміни в освіті, спрямовані на подолання негативних тенденцій невідповідності якості здобутої освіти, обмеженої кваліфікації фахівців і збільшення вимог ринку праці, окреслених перспективами економічного розвитку і конкурентоспроможності України, вимагають від сучасного випускника, всебічної розвиненості, здатності до критичного мислення; морально-етичної позиції, здатності до відповідальних рішень; інноваційності мислення і діяльності, спроможності до конкуренції на ринку освітніх послуг, здатності вчитися впродовж життя, змінювати власну професійну педагогічну діяльність відповідно до запитів здобувачів освітніх послуг та вимог суспільства. Відповідно до цього потребує змін і методика формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії.

Особливості організації групової взаємодії на двох підетапах професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: початковому, завданням якого було оволодіння студентами інформацією про особливості партнерської взаємодії, основні механізми налагодження групової взаємодії, розвиток важливих для партнерської взаємодії особистісних властивостей, та підетапи становлення. Завданням його було розширення та поглиблення знань і вмінь студентів у сфері партнерської взаємодії, навчання студентів як майбутніх педагогів професійного навчання використовувати групову взаємодію у своїй професійній діяльності.

«Мозковий штурм» ми умовно поділили на декілька етапів: генерація ідей, відбір кращої ідеї та її аналіз. Під час першого етапу «мозкового штурму» — генерації ідей — студенти висували свої пропозиції щодо умов ефективності

розвитку вітчизняного аграрного сектору. Призначений студент фіксував на дошці всі висунуті ідеї. На наступному етапі — відборі кращої ідеї — колективно було визначено шляхи розвитку сільського господарства в Україні. Під час аналізу ідей студенти, які були поділені на групи прибічників і супротивників, аргументовано висловлювали підтримку або заперечували можливість існування того чи іншого підходу до вирішення проблеми розвитку агрокомплексу нашої країни.

Результативність «мозкового штурму» великою мірою залежала від викладача, від організаторських умінь якого залежала моральна і психологічна атмосфера в групі, використання способів взаємодії, які забезпечували увагу до кожної пропозиції, спрямування обговорення не в бік емоційно-оцінних висловлювань, а змістовної аргументації.

Все це стимулювало зацікавленість учасників «мозкового штурму» процесом взаємодії, сприяло підвищенню активності студентів, виявленню їх творчого потенціалу, допомагало встановленню взаєморозуміння на засадах поваги до прав та інтересів кожного, набуттю вмінь професійного спілкування. Високу розумову активність, що пов'язана з груповою взаємодією, викликали завдання, які вимагали від студентів виправлення чийось фактичних, логічних та стилістичних помилок. Викладач вважав за доцільне використати прийом спільного оцінювання, тобто опитування студентами інших студентів. Це відбувалось під час вивчення теми «Фактори впливу на ефективність застосування гербіцидів» («Factory impact on the efficacy of herbicides»). У кожній групі один зі студентів узгоджував день свого опитування, що давало йому можливість якісно підготуватися, в чому йому допомагали студенти з його підгрупи. Студенти іншої групи складали запитання-завдання. Викладач коригував зміст питань та актуалізував знання з етики професійного спілкування. Змагання між групами відбувалося через їх представників.

Результатом такої роботи стало відчуття впевненості студентів у власних

можливостях, удосконалення вмінь та навичок спільної діяльності, вміння самостійно створювати умови для співпраці, розуміння способів реалізації індивідуальних можливостей у спільній навчальній діяльності. Використання різних методів та форм організації роботи студентів забезпечило розкриття змісту їх суб'єктного досвіду відносно запропонованої теми; стимулювало їх до використання різних способів виконання завдань без страху зробити помилку; заохочувало до розв'язання завдань на основі власних підходів завдяки їх аргументованому аналізу, відбору найбільш раціональних рішень, підтримці нестандартних способів; сприяло створенню діалогічних ситуацій, в основі яких лежала потреба професійної взаємодії, налаштовуючи студентів на проявлення ініціативності, самостійності, критичності щодо вибору варіантів розв'язання проблеми, пов'язаних з професійною діяльністю.

Під час вивчення студентами теми «Професійні вимоги до вмінь аграрія-рослинника» («Ability agrarian-growers for improving agricultural work») нами була організована рольова гра, завданням якої було налагодження взаємодії між агрономами – представниками приватних і колективних господарств. За допомогою тексту «The basic skills of agrarian» на першому, підготовчому етапі гри, перша група повинна була визначити інформаційні вміння агрономів, друга – вміння аналізу та систематизації даних, третя – вміння професійного спілкування.

Перша група студентів визначила вміння: здійснювати пошук інформації для вирішення професійних завдань; працювати зі спеціальними текстами та вміти перетворювати інформацію на паперових і електронних носіях; пояснювати професійно важливу інформацію виконавцям робіт; аналітично мислити з метою перегрупування інформації, отримання оперативних висновків. Друга група підкреслила важливість таких умінь, як: аналізу і систематизації інформації, відходу від стереотипних рішень, пошуку нових, оригінальних варіантів розв'язання проблем; інтеграції та кооперації зусиль суб'єктів професійної взаємодії. Третя група акцентувала увагу на таких уміннях: дотримуватись етики ділового спілкування; знаходити консенсусні

рішення.

Виконання даного завдання спонукало студентів до активної взаємодії, джерелом якої була необхідність за стислі терміни другого етапу гри виробити стратегії діяльності кожного суб'єкта господарської діяльності з відчуттям студентами особистої і солідарної відповідальності, що наблизило їх до реальних умов професійної діяльності.

На третьому етапі студенти у змодельованих ситуаціях взаємодії показували значущість кожної з виокремлених груп умінь.

У процесі обговорення було з'ясовано, що аграрій-рослинник має володіти всіма вищеперерахованими вміннями, тому що їх специфіка полягає в тому, що вони не можуть бути замінені одне одним. Успішність професійної діяльності передбачає комплекс умінь партнерів.

Значний мотивуючий потенціал мала така загально-ігрова форма групового спілкування, як «Брейн – ринг». Такий спосіб підготовки студентів до групової взаємодії у професійній діяльності ми використали з метою закріплення теми «Інтенсивна технологія вирощування картоплі в фермерському господарстві» («Intensive technology of potato production in the farm»). Групу з 14 осіб було поділено на дві підгрупи по 7 осіб кожна. Підгрупам студентів було запропоновано відповісти на 20 питань, які покликані унаочнити знання, які студенти отримали під час вивчення даної теми, загальну ерудицію, кмітливість та рівень володіння іноземною мовою. На обговорення кожного питання студентам давалась 1 хвилина, після чого кожна група визначала свого представника, який знайомив усіх з варіантом відповіді. Та підгрупа, яка швидше та якісніше відповідала на запитання, отримувала бали.

Для стимуляції ініціативності студентів, розвитку комунікативних здібностей завдяки обміну інформацією, обговоренню різних поглядів на проблему, конструктивній критиці, пошуку способів групової взаємодії у вигляді напрацювання спільного вирішення проблеми ми використали метод дискусії. Він активізує увагу на можливості варіативності позицій студента

щодо конкретної проблеми, передбачає опрацювання великої кількості інформації, її перетворення на аргументи на користь власної позиції. У контексті виконання завдань нашого дослідження дискусія була важлива тим, що дискусанти мали навчитися так передавати інформацію, щоб вона була отримана і перероблена для вироблення спільного рішення.

Студенти брали активну участь в обговоренні питань, що стосувалися розв'язання конфліктних ситуацій. Проведенню дискусії передувала бесіда, яка відбулася у формі засідання «Ради безпеки під час диспуту». Кожна творча група розкривала психолого-педагогічний зміст одного з правил дискутування: тактовність по відношенню до опонента, коректність висловлювань, вміння слухати і дослухатися, толерантність тощо.

Студенти, поділені на групи по 5 осіб, мали завдання підготувати короткі виступи на тему «Перспективи виходу з кризи сільського господарства та сільських територій з допомогою агротуристичних підприємств» («The prospects of overcoming the crisis of agriculture and rural areas with the help of agritourism enterprises»). Після виступу представників кожної з груп, викладач просив кожену групу студентів визначити основні, на їх погляд, перспективи виходу з кризи сільського господарства, зазначити проблеми, які існують в аграрному комплексі, що перешкоджають ефективному розвитку сільського господарства нашої держави. Продумування було колективним і проходило у формі обговорення протягом попередньо домовленого часу, приблизно п'ять – десять хвилин. Після цього кожна група пропонувала свій варіант відповіді завдяки чому і відбулося загальноаудиторне обговорення даного питання. Відмічалась цільова спрямованість діалогічного спілкування на розвиток емоційно-ціннісних відносин студентів, створення позитивного психологічного мікроклімату, який відрізняється довірою, доброзичливістю, відкритістю.

Для розвитку та вдосконалення вмінь налагодження співпраці, розуміння своїх можливостей у сфері спілкування, здатності уникати конфліктів у професійній діяльності ми використовували такий дидактичний прийом, як ділова гра.

Викладачем було змодельовано проблемну ситуацію, що стосувалась особливостей організації взаємодії українських та зарубіжних компаній на ринку сільськогосподарської продукції.

У 2013 році між українською та англійською компаніями був укладений договір про експорт українських овочів на ринок Англії; були встановлені цінина товар. Договір укладено на 1 рік. Однак через кілька місяців польська компанія-конкурент запропонувала свої послуги англійським фермерам за більш помірними цінами, але з менш якісною продукцією. Українська сторона терміново вирішує розпочати перемовини з англійськими колегами і переконати їх у співпраці на попередніх умовах.

Всі учасники гри поділяються на 3 команди. Перша команда захищає інтереси України, друга – англійських аграріїв, третя представляє позицію Польщі. У кожній команді на основі уявлень щодо ділових та особистісних якостей членів обирають директора, комерційного директора та секретаря. Вони є основними учасниками гри. Директори та комерційні директори безпосередньо беруть участь у переговорному процесі, робота секретаря полягає в підготовці всіх потрібних документів (договорів, листів, відповідей). Інші члени команди подають пропозиції щодо вдосконалення та покращення умов співпраці.

Це дало нам змогу сформувати у студентів: готовність діяти з урахуванням позиції іншого; здатність за допомогою питань отримати необхідну інформацію щодо позицій партнерів зі спілкування; готовність брати на себе ініціативу у вирішенні складного професійного завдання; здатність знаходити у конфліктній ситуації можливість її переведення у конструктивний діалог, формувати компромісну позицію; вміння розрізняти емоційний стан учасників гри та враховувати його в процесі вирішення проблеми; вміння у коректній формі виявляти власні інтереси та позиції, коригувати їх в залежності від розвитку ситуації.

На наступному занятті ми використали метод «Ажурна пилка». Одна група була поділена на підгрупи («домашні групи») для опрацювання фрагментів



нового матеріалу з теми «Можливості екологічно безпечного використання мінеральних добрив» («Opportunities of environmentally sound use of fertilizers»). Протягом 10 хвилин “домашні групи” вивчали свої розділи, обговорювали їх, у разі виникнення питань викладач надавав необхідні додаткові пояснення.

Наступним етапом роботи було перегрупування студентів та утворення «експертних груп». Кожен з учасників «експертної групи» мав опорний матеріал зі своєї частини теми. У процесі первинного ознайомлення з матеріалом у «домашніх групах» студенти мали можливість записувати власні думки, відповіді викладача на питання, що виникали, робили певні узагальнення. Ці записи стали у нагоді при поясненні матеріалу в «експертних групах».

Варто зазначити, що під час роботи в «експертних групах» студентам була потрібна допомога викладача. Деколи складалася ситуація, коли члени групи ставили запитання, на яке експерт-студент відповісти не міг. У цьому разі питання записувалися і після закінчення часу роботи в «експертних групах» пропонувалися для відповіді іншим експертам з цього питання. Якщо ж і в цьому разі питання не знаходило відповіді, то пояснення надавав викладач.

Для перевірки роботи студентам було запропоновано тестування за індивідуальними картками. Після виконання тестових завдань студенти здійснювали самоперевірку. Викладач разом зі студентами оголосив і прокоментував правильні відповіді на кожне з тестових завдань, було здійснено колективний аналіз типових помилок. Такий підхід дозволив виявити недопрацювання з даної теми і виявив моменти, на які необхідно звернути особливу увагу ще раз.

Використання прийому «Ажурна пилка» під час вивчення теми дозволило: залучити до активної роботи кожного студента; формувати навички роботи в команді; забезпечити ефективне засвоєння значного обсягу матеріалу за короткий час; активізувати почуття відповідальності за результат спільної діяльності; забезпечити високий рівень навчальної мотивації; націлити на співпрацю; розвинути здатність відстоювати власні погляди та вміння

професійного спілкування.

Для реалізації завдань формування готовності майбутніх педагогів перофесійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності нами було використано метод проєктів. На думку дослідника Н.Пахомової, проєкт – сформульоване завдання, яке передбачає самостійну творчу діяльність і націлене на отримання результату, що має бути представлений наочно [179, с.53]. Етапами роботи над проєктом стали: ініціювання, планування, збір інформації, оформлення проєкту, захист проєкту, оцінка кінцевого результату та кінцевий аналіз [55].

Під час вивчення теми «Сучасна технологія вирощування гороху» («Modern technologies of peas growing») студентам було запропоновано представити особливості діяльності компаній та окремих фермерів, які займаються вирощуванням гороху, у вигляді проєктів. На етапі ініціювання проєкту були утворені групи, які визначили мету, цілі та потреби проєкту.

На етапі планування проєктної діяльності були визначені функції менеджера, контролера, рецензента, розробників, тих, хто забезпечує технічну підтримку. Ці особи згрупували навколо себе творчі колективи, визначивши завдання і тих, хто за них відповідає. На цьому етапі роботи над проєктом важливим було визначення обсягу завдань, спільне планування та складання інструкцій до роботи в творчих колективах. Викладач взяв на себе функцію фасілітатора процесу. З метою її виконання було обговорено з кожним керівником проєкту початковий сценарій, визначено шляхи його вдосконалення. Після цього керівники проєктів контролювали виконання кожним студентом своєї частини завдання.

Після захисту проєкту студентам було запропоновано оцінити своїх суперників, проаналізувати не тільки фахові помилки, але й комунікативні промахи, яких припустилися інші групи. Також було оцінено роботу керівників груп, визначено їх вміння згуртувати колектив навколо виконання спільного завдання, їх ініціативність, упевненість у собі, готовність до налагодження діалогічної взаємодії.

Також під час вивчення даної теми у студентів було сформовано граматичні навички за допомогою групової взаємодії. Їм було запропоновано дома вивчити тему «Пасивний стан» («Passive Voice»), вказувались джерела, якими можна було скористатись під час написання конспекту з вивчення даної теми. На наступному занятті викладач поділив групу на підгрупи з 5 осіб кожна. Студенти кожної підгрупи по черзі перекладали речення, перевіряли правильність перекладу та виконували завдання. На цьому етапі студентам дозволялось користуватись конспектами. Групи були гетерогенними за успішністю, завдяки чому сильні студенти отримали можливість закріпити засвоєний дома матеріал, слабші студенти були підтримані сильними членами групи, в результаті чого матеріал став для них більш доступним.

Далі підгрупам було запропоновано обміняти виконаними завданнями та здійснити взаємоконтроль. Спірні моменти обговорювались, йшла дискусія, студенти звертались за допомогою до викладача, виправлялись помилки.

Після цього викладач провів контрольний тест і виставив загальну оцінку кожній підгрупі. Кращих результатів досягли більш згуртовані групи, де всі її члени несли особисту відповідальність за кінцевий результат.

Багаторазове використання методу проєктів на різних етапах нашої роботи з формування вмінь готовності до партнерської взаємодії забезпечило набуття студентами вмінь висловлювання й обстоювання власних поглядів, орієнтування в інформаційному просторі, розвинуло ініціативність студентів, їх відповідальність за результати групової роботи.

Для розвитку вмінь вербального та невербального спілкування ми використали метод ділової гри. На практичному занятті «Особливості просторового розміщення природно-ресурсного потенціалу України» («Peculiarities of spatial distribution of natural resource potential of Ukraine») студентам було запропоновано прослухати доповіді чотирьох студентів про проблеми природно-ресурсного потенціалу України, ефективне використання сучасних методів та прийомів розвитку сільського господарства. Зміст гри полягав у наступному: 4 студента читали аудиторії свої доповіді, після чого інші

учасники гри вносили свої пропозиції «за» та «проти». Після дискусії студентам було запропоновано написати твір та викласти в ньому свої пропозиції щодо оптимізації умов розвитку сільського господарства нашої країни.

Завдяки використанню даного методу у студентів формувались уміння корегувати спільну діяльність, прогнозувати можливі шляхи взаємодії, узгоджувати дії учасників спільної діяльності.

З метою формування комунікативних умінь, що забезпечують готовність майбутніх педагогів перофесійного навчання до партнерської взаємодії, нами були змодельовані ситуації професійної взаємодії. Для кожної з творчих груп були сформульовані проблеми, які вони повинні були представити у вигляді засідання ради директорів, наради в обладміністрації, проблемного обговорення в комітеті з питань сільського господарства: «Ways of improving agriculture in Ukraine» («Шляхи підвищення ефективності сільського господарства в Україні»), («Впровадження сучасних підходів до вирощування цукрового буряку у Сумській області»), («Напрями реформування аграрної сфери»), «Using of pesticides in Ukraine: Legal Regulation» («Застосування пестицидів в Україні: правове регулювання»), «Modern aspects of the greenhouse effect in agriculture» («Сучасні аспекти проблеми парникового ефекту в сільському господарстві»).

Обговорення проблемних питань, які були представлені аудиторії, унаочнили вміння студентів дискутувати та відстоювати власну позицію, встановлювати міжособистісні зв'язки, толерантного ставлення до інших учасників взаємодії.

Приклади використання інтерактивних методів навчання з метою формування готовності студентів до партнерської взаємодії на заняттях з іноземної мови представлені у розроблених планах-конспектах (Додаток К).

На результативно-рефлексивному етапі формування готовності майбутніх педагогів перофесійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності здійснювався аналіз результатів формувального експерименту, а

також відбувалося рефлексивне осмислення студентами власного досвіду партнерства під час групової навчальної діяльності. Зміст дій студентів відображав усвідомлення майбутніми аграріями важливості вмінь працювати в команді, дотримуватися правил професійного діалогу, нести особисту відповідальність за результати спільної діяльності.

## **2.2. Результати застосування експериментальної методики формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності**

Експериментально-дослідницьку роботу, що мала на меті вивчення рівня сформованості готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності серед майбутніх педагогів професійного навчання, ми проводили на основі спеціально розробленої програми. Остання структурно об'єднує п'ять блоків діагностування компонентів зазначеної готовності студентів: когнітивний, мотиваційний, комунікативний, особистісний, діяльнісний.

Указані компоненти співвідносні з п'ятьма критеріями оцінки рівня готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії: когнітивним, мотиваційним, комунікативним, особистісним, діяльнісним. Зазначені критерії конкретизуються в переліку відповідних показників, які дають змогу виявити рівень сформованості кожного компонента готовності до партнерської взаємодії.

Когнітивний критерій дає можливість визначити рівень розуміння майбутніми педагогами професійного навчання сутності поняття партнерської взаємодії, дослідити, наскільки респонденти обізнані з особливостями ділового спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності та власними обов'язками організації співпраці.

Підбір діагностичних методик відбувався з метою визначення реального рівня готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання, а також прогнозування та планування подальшої експериментально-дослідної роботи.

На першому етапі констатувального експерименту була здійснена вибірка дослідження. Експериментальна вибірка була сформована методом випадкового вибору зі складу всієї сукупності студентів. До діагностики були залучені 42 майбутні педагоги професійного навчання Глухівського НПУ ім. О. Довженка.

Другий етап експерименту передбачав підбір надійних діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії. З цією метою нами були обрані такі методики: анкетна визначення відповідальності за доручену справу, анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії, методика «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами», яка є авторською адаптацією методики Є. І. Середи «Адаптивність у відносинах з учнями», тест К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації, тест «Шкала самооцінки», опитувальник А. Мехрабіана і Н. Епштейна «Емпатійність», тестна розпізнавання емоцій П. Екмана.

На третьому етапі констатувального експерименту безпосередньо проводились зазначені методики з метою визначення рівня готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Сформованість мотиваційного компоненту готовності до партнерської взаємодії визначалася за допомогою тестування та анкетування, відповідно до таких показників: ціннісне ставлення до партнерської взаємодії; усвідомлення значущості діалогічних стосунків для успішної професійної діяльності; повага прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії; конкурентний мотив; мотив досягнення; мотив кооперації.

Для визначення готовності студентів за комунікативним критерієм ми послуговувалися тестуванням, анкетуванням, опитуванням, які були спрямовані на з'ясування за таких показників: здатність розуміти партнерів зі спілкування, їх мотиви та цілі; вміння дискутування та відстоювання власних поглядів; уміння встановлювати міжособистісні зв'язки; володіння засобами вербального

та невербального спілкування.

За допомогою опитування, анкетування та тестування ми дослідили рівень готовності до партнерської взаємодії за особистісним критерієм, беручи за основу такі показники: відповідальність за виконання завдань спільної діяльності; адекватна самооцінка, впевненість у собі; ініціативність; толерантність; цілеспрямованість, дисциплінованість; емпатія.

Сформованість діяльнісного компоненту готовності до партнерської взаємодії визначалася за допомогою тестування, опитування, анкетування відповідно до таких показників: вміння оцінювати результати партнерської взаємодії; вміння узгоджувати власні дії з діями колег, вміння самоконтролю; вміння конструктивного вирішення конфліктів; вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії; вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності; вміння вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку.

Діагностика за когнітивним критерієм була спрямована на дослідження рівня усвідомлення та розуміння основних понять, пов'язаних з поняттям партнерської взаємодії.

Використання спеціально розробленої анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання» (додаток А) дозволило нам виявити рівень засвоєння понять, що стосуються співпраці, спільної діяльності, до виконання спільних завдань, обсяг, розуміння взаємозв'язків між цими поняттями, а також дало змогу з'ясувати, яким поведінковим ознакам у професійній взаємодії вони надають найбільшого значення; простежити ступінь розуміння важливості партнерських стосунків у професійній діяльності; дослідити обізнаність у сфері міжособистісного та ділового спілкування.

Ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети, що містила 19 положень, з яких питання № 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 відкритого типу, а № 4, 7, 8, 16, 17, 18, 19 – закритого: № 1, 2, 12 передбачали визначення

запропонованих понять; № 15, 14, 10 мали на меті з'ясування наявності особистісного досвіду респондента у сфері партнерських стосунків; № 3, 4, 7, 9, 11, 13, 17, 18 відображали позицію опитуваного щодо налагодження партнерських стосунків; № 5, 6, 8, 16, 19 дали можливість визначити здатність до самоаналізу та рівень самооцінки особистості.

Результати, одержані внаслідок проведення анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх аграріїв», дали змогу проаналізувати рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії. В анкеті для визначення пізнавальних можливостей майбутніх аграріїв призначені 4 питання – № 1, 2, 4, 17.

Дана методика дозволила проаналізувати обсяг та різноманітність запропонованих студентами визначень понять «партнерська взаємодія», «взаємодія»; з'ясувати важливість явища партнерської взаємодії в житті та професійній діяльності кожного з респондентів; сфокусувати увагу на досвіді партнерських стосунків студентів; визначити позицію молодих людей щодо ключових принципів міжособистісної та професійної взаємодії. Відтак, розуміння поняття «партнерської взаємодії» зводиться до таких визначень: уміння злагоджено працювати в колективі (57,5%); довіра, уміння налагоджувати стосунки (19,2%); вирішення разом спільних завдань (12,5%); досягнення позитивних результатів спільними зусиллями (6,7%); мати користь від діяльності партнерів (4,1%).

Зауважимо, що 76,7% опитуваних вважають найважливішим у ситуації партнерської взаємодії моральний аспект стосунків, створення комфортних умов для суб'єктів взаємодії; 23,3% студентів переконані, що провідне місце у взаємодії між двома або більше суб'єктами має займати досягнення спільного результату. Із загальної кількості респондентів 12,5 % респондентів вступають у партнерські стосунки з метою вирішення спільних завдань, 6,7% осіб вдаються до взаємодії для досягнення позитивних результатів; лише 4,1% студентів зауважили, що вміння партнерської взаємодії повинні приносити користь



кожному з суб'єктів співпраці.

Ми переконані, що таке розуміння поняття «партнерської взаємодії» зумовлене недостатнім усвідомленням студентами важливості співпраці для професійної діяльності, а також нерозумінням глибокої сутності поняття, його значення для розв'язання професійних завдань. В основному пояснення змісту поняття зводиться до необхідності роботи в команді, проте ознаки, чинники такої діяльності їм незрозумілі. Часто у відповідях характеристика професійного аспекту роботи в команді підміняється морально-етичним (приємно, комфортно тощо).

Доречним, на нашу думку, було введення до переліку питань анкети положення, яке допомогло з'ясувати рівень розуміння респондентами поняття «взаємодія». Так, термін «взаємодія» студенти розуміють як: взаєморозуміння, довіру, повагу один до одного (59,1%); роботу кількох осіб (19,2%); зобов'язання один перед одним (19,2%); роботу в колективі (2,5%).

Діяльнісний аспект поняття підкреслили 21,7%, вказавши, що це процес активного включення суб'єктів у роботу, процес, дію. 78,3% респондентів, трактуючи зміст терміну взаємодія, акцентують увагу на моральній сфері міжособистісного спілкування (взаєморозуміння, довіра, повага один до одного).

Відповіді студентів на це питання відображають спрямованість на побудову моральних відносин, в основі яких лежить повага і довіра, водночас практична результативність взаємодії у цьому випадку має другорядне значення, що зумовлено недостатньою поінформованістю респондентів щодо важливості вирішення спільних завдань у процесі взаємодії.

Ступінь усвідомлення сутності та особливостей механізмів взаємодії був визначений за допомогою питань, пов'язаних із з'ясуванням природи взаємодій як явища. Опитані студенти вказали, що вміння взаємодіяти: формується у освітньому процесі (43,3%); формується завдяки цілеспрямованій роботі (40%); є природним даром (14,2%); воно або є, або його немає (2,5%).

Відсоткове співвідношення у відповідях за цією позицією вказує, що певна

частина студентів (14,2%) акцентує увагу на психофізіологічному розумінні природи взаємодії. Треба погодитися з тим, що вміння взаємодіяти в деяких людей є природним даром, вони можуть без особливих проблем встановити контакт з іншими суб'єктами взаємодії з метою досягнення спільного результату. Відносно менша кількість студентів (2,5%) вважає, що вміння взаємодіяти або є, або їх немає, що знаходить відображення у деяких соціопсихологічних дослідженнях. Набуття під час виконання спільних завдань умінь взаємодії відбувається завдяки цілеспрямованій роботі (83,3%). Правильна відповідь студентів не підкріплюється усвідомленням особливостей дії механізмів міжособистісних стосунків. Це може призвести до втрати навичок співпраці у колективі та, в майбутньому, втрати професійної компетентності у сфері професійних відносин з потенційними колегами.

Прогнозуючи майбутню професійну діяльність, 70% респондентів зауважили, що партнерська взаємодія в робочому колективі необхідна на початку професійної діяльності; 17,5% вважають її необхідною для зрілого фахівця; 10,8% наголошують на її важливості для керівника; 1,7% вбачають її необхідність за умов перепрофілювання. 70% студентів переконані, що вміння партнерської взаємодії допоможуть їм на початку професійної діяльності перейняти досвід діяльності більш освічених осіб у колективі, знайти друзів серед колег, які допоможуть у складній професійній ситуації. Інші 30% вважають, що вміння партнерства формуються за необхідності, якщо фахівець відчуває у них потребу. Підкреслимо, що більшість студентів не вважає за потрібне, щоб керівник володів вміннями партнерської взаємодії. Це означає, що майбутні фахівці вже готові займати підлегле становище за умов авторитетного керівництва. Наслідком таких стосунків може стати зниження результативності взаємодії між суб'єктами в умовах професійної діяльності. Відсутність у керівника умінь партнерської взаємодії супроводжується зниженням у його підлеглих мотивації до співпраці, ініціативності, відповідальності.

З метою визначення рівня усвідомлення студентами значущості

партнерської взаємодії у їхній майбутній професійній діяльності ми запропонували дати відповідь на питання анкети щодо готовності до виконання спільних завдань (Додаток Б). Ця комплексна якість особистості визначається рівнем відповідальності за доручену справу, досвідом респондента у партнерській взаємодії, в основі якого знаходиться здатність до критичної оцінки власних дій, адекватна самооцінка.

Усі 10 запропонованих студентам запитань мали відкритий характер, тобто передбачали відповідь-судження респондента.

Відповідальність як один із компонентів у структурі партнерської взаємодії передбачає двобічну залежність суб'єктів співпраці один від одного в умовах спільної діяльності. Від неї залежить як загальний результат виконаного завдання, так і рівень його якості. Результати анкетування свідчать, що поняття «відповідальність за умов партнерської взаємодії» респонденти визначають як: вміння брати на себе зобов'язання (51,7%); здатність особи виконувати все те, що їй задано (36,7%); вміння вчасно і якісно виконувати доручену справу (7,5%); вміння дотримуватися того, що було обіцяно, (4,1%).

Коли перед студентами постало завдання визначити суть відповідальної справи, то 72,5% з них вказали, що це «справа, від виконання якої залежить результат спільної праці»; «та справа, яку необхідно виконати» (21,7%); «справа, яка є колективною, невиконання якої підведе колектив» (5,8%). Відповіді на це питання дають підстави стверджувати про низький рівень розуміння значною частиною студентів (78,3%) поняття «відповідальна справа». Це свідчить про сформованість викривленого уявлення про спільну діяльність, наслідком чого може стати професійна некомпетентність, неякісне виконання професійних обов'язків.

На питання, яку людину ви називаєте відповідальною, респонденти відповіли так: «людину, яка виконує свої обов'язки» (74,2%); «людину, на яку можна покластись» (21,7%); «людину, яка дотримується власного слова» (4,1%). 95,4% студентів зазначили, що відповідальність підкріплюється обов'язковим виконанням справи, і лише 4,1% – вербальною відповідальністю,

так званим виконанням справи «на словах».

Попередню позицію щодо усвідомлення студентами сутності відповідальності за виконання справи підтверджує аналіз відповідей на питання «Чи хвилюєтесь ви за кінцевий результат спільної діяльності?». Спільна діяльність має на меті досягнення кінцевого результату завдяки зусиллям всіх членів групи. Водночас, пояснюючи, чому вони турбуються про успішне закінчення загальної справи, студенти наголошували на емоційній залежності один від одного, на колективістичних почуттях: «Мені не зручно підвести товаришів», «Мені буде неприємно, якщо через мене інші не отримають гарних оцінок», «Моя група буде незадоволена, що ми гірші за інших. І все це через мене». Як свідчать відповіді, кожен учасник партнерської взаємодії розуміє власну роль у спільній діяльності, прагне досягнення високих результатів, але це для того, щоб отримати загальне схвалення групи, підтримати свій соціальний статус, колективний авторитет групи. Питання успішного виконання справи завдяки спільним зусиллям, досягнення якісних результатів через поєднання потенціалу всіх учасників взаємодії відходить на другий план. Зміст поняття партнерської взаємодії може бути засвоєний у процесі активної діяльності суб'єкта в умовах підготовки до майбутньої професійної діяльності, що передбачає оволодіння вміннями професійного спілкування та знаннями особливостей поведінки людей у групі. Оскільки головною метою освітнього процесу у вищому навчальному закладі є набуття професійної компетентності, підготовка висококваліфікованого працівника засобами навчання і виховання, то вміння партнерської взаємодії мають стати основою становлення майбутніх аграріїв як компетентних осіб у їхній сфері діяльності.

Отже, результати діагностичного зрізу засвідчили середнього рівня обізнаність студентів з поняттям «партнерська взаємодія», недостатнє усвідомлення значущості співпраці, низький рівень усвідомлення змісту поняття «відповідальність», труднощі в розумінні обов'язковості відповідальності за виконання отриманих доручень.

Сукупні результати діагностичного обстеження за когнітивним критерієм сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання представлено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Сукупні результати діагностики сформованості готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм (у%)

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1.	Знання сутності, особливостей, механізмів взаємодії	8,1%	43,3 %	48,6 %
2.	Знання у галузі професійного спілкування	11,8 %	50,4%	37,8 %
3.	Знання про особливості поведінки людей у групі	36,3 %	33,9 %	29,8 %
4.	Гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу	6,5 %	35 %	58,5 %
5.	Обізнаність в етиці ділового та міжособистісного спілкування	6 %	51,7 %	42,3 %

З метою узагальнення результатів і визначення рівня сформованості в майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм нами було переведено отримані дані по кожному респонденту за кожним показником у стандартні бали. Висока вираженість показника оцінювалася 2 балами, середня – 1 балом, низька – 0 балів. Кожному студенту було присвоєно коефіцієнт сформованості показників когнітивного критерію готовності до партнерської взаємодії  $K_{КК}$ .

Після проведених підрахунків нами були зафіксовані такі результати: 13

респонденти (15,2%) виявили високий рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм, 27 студентів (47,1%) – середній і 18 респондент (37,7%) – низький (рис. 1.1).

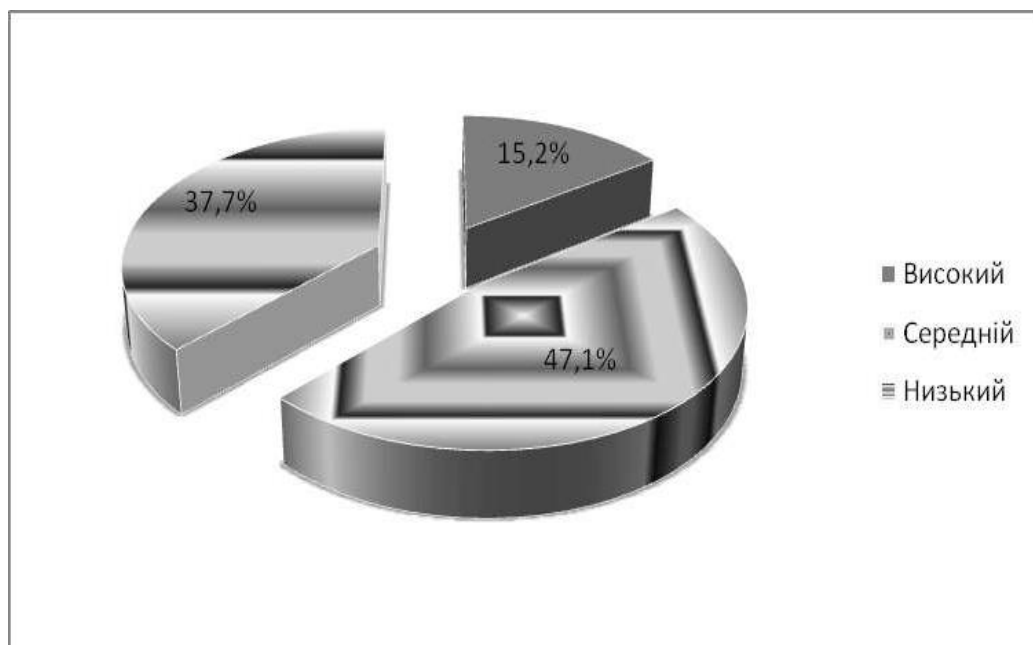


Рис. 1.1. Узагальнені результати діагностування рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм

У другому блоці констатувального етапу експерименту вивчався рівень сформованості мотивації партнерської взаємодії, показники якого було визначено: ціннісне ставлення до партнерської взаємодії, усвідомлення значущості діалогічних стосунків для успішної професійної діяльності, повага прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії, конкурентний мотив, мотив досягнення, мотив кооперації.

За результатами анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання» студенти визначили низку якостей, які вони вважають необхідними для налагодження партнерських стосунків: упевненість у власних силах (42%); знання з фахових дисциплін (37,5%); цілеспрямованість (13,3%); вміння вести діалог (4,2%); вміння

знаходити компроміси (3%).

Не останню роль в успішних партнерських стосунках відіграє впевненість фахівця у власних силах, від якої залежить досягнення бажаного результату. Ця позиція обумовлена усвідомленням суб'єктом взаємодії покладених на нього обов'язків щодо виконання спільного завдання. Цілеспрямованість та працелюбність є обов'язковими у досягненні спільної мети, однак упевненість, вміння вести діалог та знаходити компроміси є провідними у налагодженні партнерських стосунків. Про обов'язковість останніх у процесі спільної діяльності зауважили лише 7,2% від усієї кількості опитаних. Крім того, жоден із студентів не відмітив необхідності комунікативних умінь, які є ключовими у процесі налагодження взаємостосунків.

Одне з питань анкети було спрямоване на самоаналіз студентами наявності в них умінь партнерської взаємодії. З'ясувалося, що 80,8% респондентів вважають, що мають такі вміння; 15,8% зауважили відсутність у себе таких умінь; 3,4% переконані, що партнерські вміння є необов'язковими і майже не притаманні для студентства.

Спираючись на досвід партнерських стосунків під час навчальної діяльності, 59,2% студентів переконані, що працювати в групі легше; 18,3% вважають, що працювати в групі цікавіше; 10,8% звернули увагу на те, що робота в групі дає змогу розслабитись і не працювати; 6,7% студентів краще працюють одноосібно; 2,5% зауважили, що робота в групі є гарним стимулом для самореалізації; 2,5% байдуже ставляться до роботи в групі. На думку студентів, робота в групі стимулює пізнавальну активність (18,3%); пришвидшує темп роботи і полегшує її (70%); підвищує мотивацію (2,5%). Негативно до групової діяльності ставляться 6,7% студентів. 2,5% респондентів заявили про байдуже ставлення до партнерської діяльності.

Така розбіжність у ставленні до виконання спільних завдань зумовлена нерозумінням сутності та мети партнерської взаємодії більшістю респондентів. Мотивацією до налагодження професійних партнерських стосунків можуть бути як внутрішні спонукання, так і зовнішні чинники, зокрема наявність

лідера як взірця для наслідування. Поставивши студентам питання про те, чи мають вони авторитетну особу, чиї способи діяльності і прийоми взаємодії вони хотіли б наслідувати, ми отримали такі відповіді: так – 85,8%; ні – 14,2%.

Такі показники засвідчують наявність у більшості студентів внутрішньої мотивації, соціально-психологічним механізмом якої є наслідування. Наслідування дає нам підстави вважати вибір майбутньої професії студентами свідомим та вмотивованим. У студентів, в яких відсутня внутрішня мотивація, відбувається активізація діяльності за умов зовнішньої мотивації (похвала іншої людини – старшої за віком, викладачів, майстрів, оцінки тощо).

Часто успіх у спільній справі залежить від розуміння учасниками взаємодії сутності та важливості використання стратегії компромісу, коли відуміння обох сторін поступатися залежить від вирішення спірного питання. Відтак, опитувані вказали три позиції, які, на їхню думку, найточніше відображають поняття компромісу: вміння поступатись (50,8%); вміння розуміти погляди іншої особи (30,9%); «крок до розуміння один одного» (18,3%).

Відповідь на це положення засвідчила орієнтування респондентів у місті поняття «компроміс», що базується на врахуванні інтересів іншої людини. Однак більш точно визначили сутність цього явища 50,8% опитаних, хоча ніхто не вказав, що компроміс – це поступка обох взаємодіючих сторін. Варто зауважити, що у відповідях студентів вимальовується їх майбутній індивідуальний стиль професійної діяльності, коли активні особи «роблять крок до порозуміння» (18,3%), а толерантні – «вчаться розуміти погляди інших людей» (30,9%).

Одним із ключових елементів партнерської взаємодії є вміння вести діалог, у результаті якого виявляються різні особистісні якості суб'єктів взаємодії (повага до поглядів, які відрізняються від твоїх, вміння слухати і чути, демократизм тощо). Діалогізм стосунків передбачає зацікавлене спілкування з обох боків, умовами якого є повага, підтримка, розуміння з боку кожного з партнерів. Для партнерської взаємодії діалог має важливе значення, оскільки є мотиваційно-ціннісною основою контакту між членами групи і забезпечує



успішне розв'язання поставлених спільних завдань. Не останню роль у налаштуванні діалогічних зв'язків відіграють особистісні якості, що лежать в основі будь-якої взаємодії, зокрема й професійних стосунків.

Отже, результати дослідження рівня готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії за мотиваційним компонентом засвідчують недостатню обізнаність студентів у змісті вмінь партнерської взаємодії, викривлене уявлення про необхідні особистісні якості в умовах професійної діяльності, недостатнє розуміння сутності конструктивних стратегій поведінки в конфліктній ситуації та фрагментарні уявлення про важливість діалогічних умінь для налагодження партнерських стосунків у колективі. Водночас зауважимо наявність у більшій частини опитуваних внутрішньої мотивації до спільної діяльності. Сукупні результати діагностичного зрізу за мотиваційним критерієм сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання представлено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Сукупні результати діагностики сформованості у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1.	Ціннісне ставлення до партнерської взаємодії	9 %	36,9 %	54,1 %
2.	Усвідомлення значущості діалогічних стосунків для успішної професійної діяльності	14 %	43,3 %	42,7 %
3.	Повага прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії	29 %	41,3 %	29,7 %

4.	Конкурентний мотив	27,1 %	30,6 %	42,3 %
5.	Мотив досягнення	17,5 %	19,5 %	63 %
6.	Мотив кооперації	2,9 %	39 %	58,1 %

Рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм визначався за процедурою, описаною під час встановлення рівня її сформованості за когнітивним критерієм. Коефіцієнт мотиваційного критерію  $K_{МК}$  розраховувався за формулою 1.1. У процесі обробки даних було прийнято розподіл числових коефіцієнтів  $K_{МК}$  за трьома рівнями:  $12 \leq K_{МК} \leq 9$  – високий рівень,  $8 \leq K_{МК} \leq 5$  – середній рівень,  $4 \leq K_{МК} \leq 0$  – низький рівень.

У результаті проведення відповідних розрахунків ми отримали такі показники сформованості готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм: 8 студентів (12,1%) виявили високий рівень готовності, 23 (47,7%) – середній, 11 (40,2%) – низький (рис. 1.2).

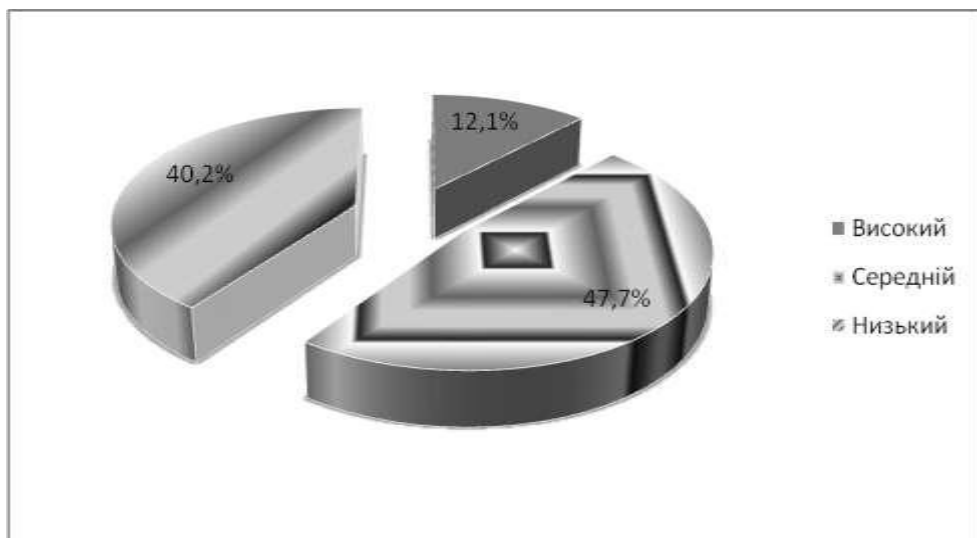


Рис.1.2. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм

Третій блок констатувального етапу експерименту було спрямовано на встановлення рівня сформованості комунікативного компоненту готовності до партнерської взаємодії, показниками якого є: здатність розуміти партнерів зі

спілкування, їх мотиви та цілі; вміння дискутування та відстоювання власних поглядів; уміння встановлювати міжособистісні зв'язки; володіння засобами вербального та невербального спілкування.

Діагностика готовності до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм проводилась на основі тесту розпізнавання емоцій П. Екмана (Додаток Ж) та опитувальника «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами» (Додаток В).

Невербальне спілкування у ситуації спільного виконання групою доручення чи поставленого завдання слугує засобом передачі та одержання суб'єктами різного роду сигналів за допомогою міміки і пантоміміки. За допомогою жестів та міміки кодуються і дешифрується не лише емоції, але й значуща інформація. Невербальне спілкування є системою знаків, за допомогою яких суб'єкти партнерської взаємодії регулюють стосунки в межах групи: розподіл обов'язків, доручень, засоби контролю за їх виконанням, способи звітування за виконану роботу тощо.

Студентам пропонувалося завдання: охарактеризувати міміку людини, її емоційний стан, ступінь готовності до взаємодії (Додаток Ж).

Визначаючи емоції, що володіють людиною на фото 1, 94,2% студентів припустилися помилки, не побачили різниці між пригніченістю і роздратуванням, 5,8% не помітили різниці між пригніченістю і стурбованістю.

Правильно визначили емоційний стан людини на фото 4 99,2% респондентів. Незначна кількість студентів (0,8%) припустилися помилки, оскільки не побачили і не зрозуміли стану мімічної та пантомімічної реакції, що означає задоволення, сплутавши її з замаскованим гнівом.

Емоційний стан людини на фото 6 оцінюється як легкий страх. Більшість студентів (83,3%) правильно визначили цей стан.

Правильно трактували емоційний стан людини, зображеної на фото 7 і 9, відповідно 73,3% і 68,9 % студентів.

Пояснюючи стан людини на фото 10, правильну характеристику дали 85,8% студентів. Помилки припустилися 14,2% студентів, визначивши

здивування як переляк. З'ясовуючи емоційний стан людини, зображеної на фото 9, всі студенти припустилися помилки. 4,2% з них, вказавши, що людина знаходиться у стані роздратованості, наблизились до правильної відповіді (замаскований гнів).

Людина на фото 12 знаходиться у стані стурбованості або страху. 83,3% студентів були найбільш точними у визначенні емоційного стану людини. Помилки припустилися 16,7%, вказавши на сердитість (10%) і байдужість (6,7%).

Визначаючи емоції, що зображені людиною на фото 2 і 3, помилки припустилися 64,2% і 23,3% студентів відповідно. Зовсім не наблизилися до розуміння стану 25,8% і 23,3% респондентів.

Характеризуючи емоцію на фото 5, всі респонденти припустилися помилки: з них 58,3% вважають, що це зацікавленість, а 41,7% – байдужість.

Визначаючи емоцію на фото 8, 20% студентів припустилися помилки. 80% визначили емоційний стан безпомилково – як нещастя, засмученість. Близьким за значенням було твердження 8,3% студентів – сум. Зовсім не наблизилися до розуміння стану 11,7% респондентів, які назвали цей стан байдужістю.

Емоцію на фото 14 (презирство, самовдоволення) безпомилково визначили 35% респондентів.

Емоційний вираз обличчя на фото 11 правильно визначили як роздратування 77,5% респондентів.

На фото 13 емоційний стан характеризується як контрольований гнів. Всі респонденти припустилися помилки у його визначенні. Близькими до правильної відповіді були 99,2% студентів. Зовсім не наблизилися до розуміння цього емоційного стану 0,8% респондентів, які кваліфікували його як смуток, зажуреність.

Отримані результати переконують у тому, що здатність розуміти партнеразі спілкування в студентів розвинута недостатньо, оскільки, не вміючи визначати за мімікою обличчя чи позою емоційний стан людини майбутній фахівець не може адекватно підготуватися до взаємодії, визначити правильну стратегію

поведінки, попередити можливий конфлікт, викликати атракцію у співрозмовника.

Під час навчання у закладі вищої освіти майбутні фахівці повинні підготуватися до реалізації на роботі певних моделей професійної поведінки, зокрема взаємодії з колегами по роботі. За допомогою питань анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання» ми намагалися з'ясувати схильність студентів до тих чи інших способів професійної комунікації. Так, прислухатися до думки інших за умов спільного виконання відповідального завдання завжди схильні 59,2% студентів. 20% вважають доцільним прислухатись до думок інших, оскільки в кожного є цікаві пропозиції щодо вирішення поставленого завдання. 10,8% переконані, що це заважає зосередитись на виконанні завдання. У тому разі, якщо нечітко поставлене завдання або вимоги до його виконання, до думки іншого звертаються 10% респондентів.

Отже, думку інших під час вирішення важливих питань враховують 79,2%; 10,8% схильні важливі рішення приймати самостійно; 10% звертаються по допомогу до інших, коли не можуть самостійно вирішити питання.

Комунікація є невід'ємною умовою налагодження партнерської взаємодії. Активна участь у комунікативному акті, вміння відстояти свою думку часто є запорукою досягнення спільної мети. Важливість відстоювання власної позиції у команді фахівців респонденти оцінили таким чином: «необхідно стояти на своєму – це спосіб самоствердження, зміцнення впевненості у власних силах» (96,7%); «не бажано наполягати на своєму» (3,3%).

96,7% засвідчили, таким чином, своє прагнення до самовираження та активну позицію. Водночас їх аргументація свідчить про несформованість комунікативних умінь, неготовність до партнерських відносин. Скоріше у цих висловлюваннях прихована готовність до конфліктної взаємодії, для якої характерні невміння йти на компроміс, домовлятися, підтримувати стосунки. 3,3% респондентів також не готові до активного відкритого діалогу, не впевнені у власних силах, оскільки навіть не аргументували свою відповідь.

Достовірність попередньо отриманих результатів була підкріплена та об'єктивно доведена повторною діагностикою зазначених показників мотиваційного критерію за допомогою проведення методики «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами и» (Додаток В).

За інструкцією студентам пропонувалося взяти участь у вивченні процесів діалогічної взаємодії у групі. Потрібно було дати одну відповідь на поставлене питання і обвести у реєстраційному бланку відповідний їй бал. У бланку опитувальника зазначалося 28 положень (питань).

Так, за даними опитувальника, нами були виявлені такі особливості взаємодії між студентами за показниками комунікативного критерію.

Емоційну близькість у групі підтвердили 54,2% респондентів, заперечили 31,6%, не змогли відповісти 14,2%. Можна стверджувати, що труднощі у встановленні міжособистісних стосунків з одногрупниками відчувають 45,8% опитаних. Решта 54,2% змогли налагодити емоційний контакт, що свідчить про певні комунікативні можливості.

Емоційні стани групи часто викликають втому у 12,5% студентів, рідко – у 22,5%. Байдушими до сприйняття емоційного стану групи виявились 65%, що підтверджує попереднє твердження про відчуття значною частиною студентів труднощів під час досягнення емоційного балансу в спілкуванні з одногрупниками. У тих 20% студентів, що не відчувають труднощів у досягненні емоційної рівноваги у спілкуванні з одногрупниками, емоційні стани групи не викликають втоми (22,5%). Тому важливим вважаємо досягнення синхронності емоційних станів окремих студентів по відношенню до групи, оскільки це впливає на підвищення продуктивності партнерської взаємодії.

Добрий настрій одногрупників помічають 83,3% студентів, не помічають 11,7%, інколи звертають увагу 5%. Чутливими до зміни емоційного налаштування групи відносно окремих одногрупників виявились 88,3%. 11,7% залишаються байдужими до зміни психологічного мікроклімату в групі, що свідчить про відсутність емоційного контакту та порушення міжособистісних

стосунків з одногрупниками.

Легко налагоджують взаєморозуміння з одногрупниками 53,3% студентів, інколи налагоджують 37,5%, не знаходять спільної мови 9,2%. Зробимо припущення, що у більшості студентів не виникає проблем у порозумінні з одногрупниками, тому що їх об'єднують спільні мотиви навчальної діяльності, цілі, інтереси. Це обумовлено здатністю розуміти партнерів зі спілкування, їх мотиви та цілі; у 37,5% студентів спорадично виникають проблеми у порозумінні з іншими, що спричиняється недостатнім рівнем сформованості умінь встановлювати міжособистісні стосунки в різних ситуаціях взаємодії. Для 9,2% респондентів налагодження взаємовідносин є проблемою, оскільки вони не готові налаштуватися на стан партнера, мають низьку мотивацію до взаєморозуміння.

Завжди схильні враховувати думку одногрупників 17,1% студентів, під час вирішення більшості питань – 21,7 %, лише з деяких питань – 11,3%. Завжди обговорюють з одногрупниками спільні завдання 13,3 % студентів, часто – 24,6%, ніколи – 12 %. Близько 30% студентів уміють створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності, прислухаючись до думки інших, прагнучи розуміти їх мотиви та цілі щодо різних видів спільної діяльності. В більшості випадків, коли завдання передбачає узгодження поглядів на проблему, до думки інших прислухаються 45%. 25% майже ніколи не враховують думку одногрупників, вважаючи, що діяти краще одноосібно, а не колективно.

Коментуючи особливості власного спілкування з іншими людьми, студенти зазначили, що: прагнуть зрозуміти іншого завжди (83,3%), інколи (10%), ніколи (6,7%). Зазначимо, що прагнення зрозуміти співрозмовника з метою подальшого врахування його цілей, мотивів, інтересів та поглядів партнера під час партнерської взаємодії сприяє налагодженню дружніх стосунків, взаєморозуміння та, як наслідок, результативності в роботі. До такої моделі поведінки схильні 93,3% респондентів. 6,7% опитуваних констатують частотність конфліктних ситуацій у взаємостосунках з одногрупниками через

відсутність зацікавленості до їх позиції у спільній діяльності.

З усіма одногрупниками знаходять спільну мову 78,3% студентів, ні з ким – 15%, з деким – 6,7%. На питання, чи легко досягають порозуміння в групі, 45,8% студентів відповіли ствердно, 39,2% це не дуже вдається, а 15% це дається дуже важко. Успішність партнерських стосунків залежить не лише від прагнення розуміти співрозмовників, але й від уміння узгоджувати власні дії з діями колег. Вміння налагоджувати контакт та підтримувати його впродовж ситуації взаємодії досягається за рахунок володіння комунікативними вміннями. Проблеми, що виникають перед студентами у налагодженні стосунків з одногрупниками, викликані невмінням узгоджувати власні дії й дії партнерів у межах спільної діяльності, що спрямована на вирішення спільного завдання.

Отже, діагностика готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії за показниками комунікативного критерію засвідчила недостатній рівень володіння вміннями невербальної комунікації; майже всі студенти характеризуються неготовністю до партнерських відносин; у більшості опитуваних виявлено недостатній рівень сформованості умінь міжособистісної взаємодії; через відсутність умінь узгоджувати власні дії з діями колег участини студентів виникають проблеми у досяганні порозуміння з одногрупниками під час спільної діяльності

Сукупні результати діагностичного зрізу сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання за комунікативним критерієм представлено в табл. 1.4.

*Таблиця 1.4*

Сукупні результати діагностики сформованості у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм (у %)

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький



1.	Здатність розуміти партнерів по спілкуванню, їх мотиви та цілі	18,5 %	21,3 %	60,2 %
2.	Вміння дискутувати та відстоювати власну позицію	11 %	41 %	48 %
3.	Уміння встановлювати між-особистісні зв'язки	30,2 %	40,4 %	29,4 %
4.	Володіння засобами вербального та невербального спілкування	7,1 %	35 %	57,9 %

Рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм визначався за процедурою, описаною під час встановлення рівня її сформованості за попередніми критеріями. Коефіцієнт комунікативного критерію  $K_{\text{КМК}}$  розраховувався за формулою 1.1. У процесі обробки даних було прийнято розподіл числових коефіцієнтів  $K_{\text{КМК}}$  за трьома рівнями:  $8 \leq K_{\text{КМК}} \leq 7$  – високий рівень,  $6 \leq K_{\text{КМК}} \leq 3$  – середній рівень,  $2 \leq K_{\text{КМК}} \leq 0$  – низький рівень.

Після проведених підрахунків отримані такі результати: 16,3 % респондентів виявили високий рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм, 43,1% – середній, 40,6% – низький (рис. 1.3).

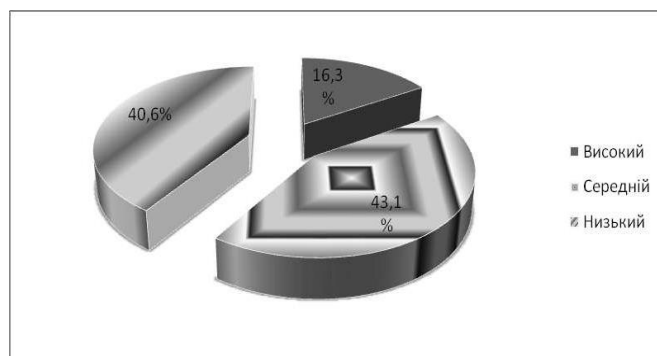


Рис.1.3. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм.

Четвертий блок констатувального етапу експерименту мав на меті з'ясувати рівень сформованості готовності майбутніх педагогів професійного

навчання до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм, який характеризується показниками: вміння оцінювати результати партнерської взаємодії; вміння узгоджувати власні дії з діями колег, вміння самоконтролю; вміння конструктивного управління конфліктами; вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії; вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності; вміння вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку.

У процесі діагностування рівня сформованості показників діяльнісного компоненту використовувалася методика визначення стратегій поведінки в конфліктній ситуації, запропоновану К. Томасом (Додаток 3). Текст опитувальника містить твердження, що дозволяють визначити схильність респондента до переважаючих способів поведінки в конфліктних ситуаціях. Для кожної позиції існує два твердження, А і В, з яких респонденти повинні обрати один, що більшою мірою відповідає поглядам та переконанням, судженню особистості про себе на даний момент.

У результаті обробки даних, отриманих завдяки проведеній методиці ми мали можливість визначити провідні стратегії поведінки, до яких вдаються респонденти у разі виникнення конфліктної ситуації. У відсотковому відношенні за умови виникнення конфліктної ситуації 24,1% студентів схильні до стратегії суперництва, 18,1% – до співпраці, 26,1% – до компромісу, 16,9% – до уникнення, 14,8% – до пристосування.

Важливим моментом у дослідженні рівня готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання було з'ясування їх досвіду навчальної співпраці. У відповідях на питання анкети, респонденти вказали, що на деяких предметах (англ. мова, математика,) викладачі використовують групові форми роботи: моделювання ситуацій професійного спілкування, «Мозковий штурм», проекти, які готують творчі команди. Також опитувані зауважили, що така діяльність спонукає до швидшого та результативнішого виконання поставлених завдань. Так, спостерігаємо

прагнення у студентської молоді до групових форм роботи у процесі навчальної діяльності. На думку студентів, робота в командах або парах сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищує рівень успішності.

Питання анкети були спрямовані на з'ясування причин появи у студентів незадоволеності їхніми товаришами у процесі співпраці. Так, 53,4% респондентів обурюються, коли товариші не докладають максимум зусиль для виконання завдання і ставляться до цього з байдужістю; 25,8% не задоволені у разі невиконання обіцянок; 18,3% відчують роздратування, коли їх товариші не виконують завдань; 1,7% вважають провиною одногрупників систематичні запізнення, які впливають на якість спільної роботи; 0,8% відчують незадоволення через хитрування і лицемірство членів групи. Негативні емоції, що деструктивно впливають на можливість взаємодії, виникають через невміння узгоджувати дії в команді та неготовність налагоджувати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності. Відповіді студентів свідчать про відсутність вмінь коригувати зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності. В подальшому це може спричинити проблеми у професійно-особистісному розвитку.

Під час діагностування сформованості готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм ми використовували методику «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами» (Додаток В), яка дає змогу оцінити спроможність студентів до діалогічної взаємодії в групі. Першочергове значення в процесі встановлення партнерських сосунків між студентами має емоційна близькість, яка досягається за умов діалогічної взаємодії між членами групи. Чим вищий рівень адаптивності, тим більшою є вірогідність успішності партнерства між членами групи.

Опрацювання отриманих результатів свідчить, що для 70% студентів складно досягати синхронності емоційних станів з одногрупниками; 20% не відчують труднощів, 10% не могли визначитись. Лише 20% респондентів мають здатність розуміти партнерів у ситуаціях спілкування, у 80% виникають труднощі у розумінні та сприйнятті емоційної налаштованості одногрупників.

Зауважимо, що від емоційної гармонії між членами групи підвищується рівень працездатності, не виникають конфліктогенні ситуації. Утруднення в налаштуванні контакту з одногрупниками, відсутність комфорту в спілкуванні та вирішенні спільних завдань, свідчать про несформованість умінь попереджати конфлікти.

Результати, отримані під час проведення методики «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами», підтверджуються результатами тесту К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктній ситуації». Ця методика дає змогу визначити сформованість умінь вирішувати конфліктні ситуації. За даними методики, 78,3% майбутніх педагогів професійного навчання спроможні попереджати конфлікти, не вміють керувати конфліктами 11,7%. 78,3% уміють конструктивно управляти конфліктами, здатні володіти собою в кризовій ситуації, передбачати результати спілкування. В залежності від ситуації та обговорюваної проблеми, якщо вона не є принципово важливою та не стосується особистих моментів, 10% можуть вчасно попереджати небажані дії, запобігаючи таким чином конфліктній ситуації. У 11,7% студентів відсутні навички самоконтролю, і будь-яка ситуація з їх участю може перерости в конфліктну.

Отже, результати діагностики рівня готовності до партнерської взаємодії студентів за діяльнісним критерієм засвідчили недостатню сформованість умінь самоконтролю, що може завадити конструктивним діям під час попередження чи вирішення конфліктної ситуації; низький рівень сформованості вмінь оцінювати результати партнерської взаємодії, який корелює з недостатньою розвиненістю вміння узгоджувати власні дії з діями колег; невисокий рівень бажання брати участь у спільному виконанні поставлених завдань, натомість – високий рівень прагнення керувати діями групи; студенти зазначають наявність відчутних утруднень у прогнозуванні дій одногрупників, реалізації дій з корекції змісту і форм партнерської взаємодії. Водночас більшість студентів засвідчили прагнення до групових форм роботи у процесі навчальної взаємодії.

Сукупні результати діагностування сформованості у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм відображено в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Сукупні результати діагностики сформованості у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1.	Вміння оцінювати результати партнерської взаємодії	6 %	16 %	78 %
2.	Уміння узгоджувати власні дії з діями колег, вміння самоконтролю	17,9 %	25,8 %	56,3 %
3.	Вміння конструктивного вирішення конфліктів	9 %	21 %	70 %
4.	Вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії	22,1 %	44,4 %	33,5 %
5.	Вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності	24 %	39 %	37 %
6.	Вміння вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку	8 %	43,5 %	48,5 %

Рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм визначався за раніше описаною процедурою. Коефіцієнт діяльнісного критерію  $K_{ДК}$  розраховувався за формулою 1.1. Визначення рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм відбувалося у відповідності з такими числовими інтервалами:  $12 \leq K_{ДК} \leq 9$  – високий рівень,  $8 \leq K_{ДК} \leq 5$  – середній рівень,  $4 \leq K_{ДК} \leq 0$  – низький рівень.

У результаті проведення відповідних розрахунків ми отримали такі дані щодо сформованості у майбутніх аграріїв готовності до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм: 18,3% виявили високий рівень готовності, 54,8% – середній, 27,9% – низький (рис. 1.4).

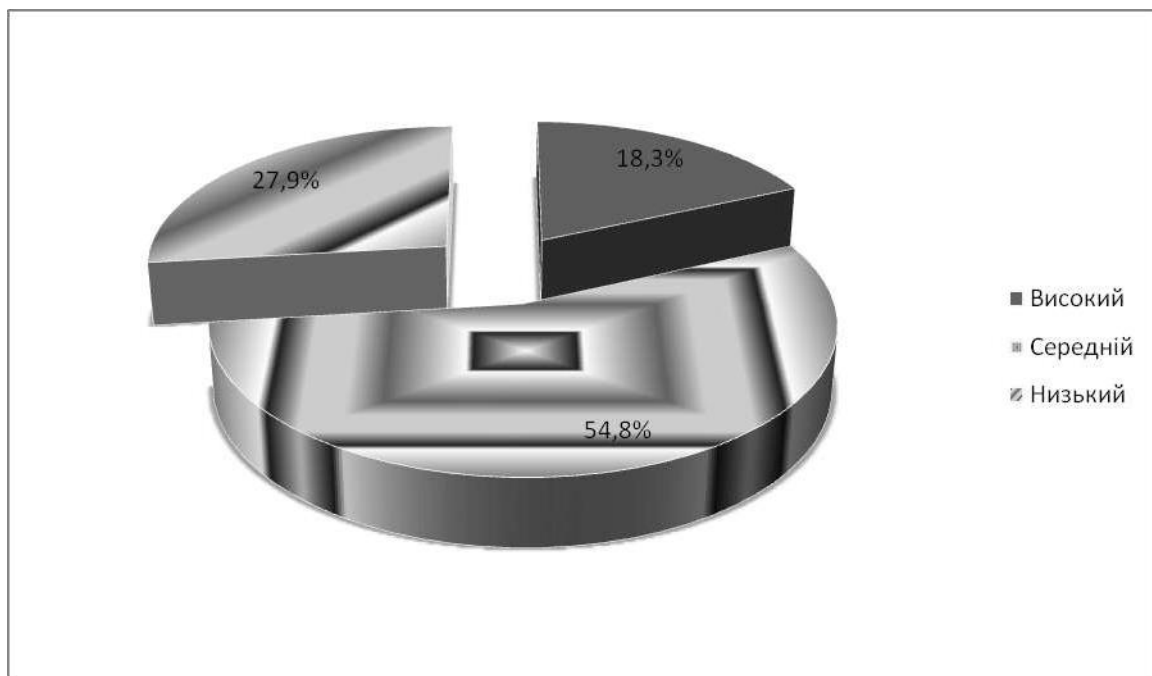


Рис. 1.4. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм

У п'ятому блоці констатувального етапу експерименту нами було передбачено визначення готовності майбутніх педагогів професійного навчання за особистісним критерієм, показниками якого визначено: відповідальність за виконання завдань спільної діяльності; адекватність самооцінки, впевненість у собі; ініціативність; толерантність; цілеспрямованість; емпатія.

Для діагностування готовності опитуваних до партнерської взаємодії за особистісним критерієм ми використовували «Шкалу самооцінки» (Додаток Д). Даний опитувальник містить 32 твердження. Студентам було запропоновано

висловити своє ставлення до кожної позиції за допомогою п'яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінювався певною кількістю балів.

На основі узагальнення отриманих результатів ми з'ясували, що для 44% студентів властивий середній рівень самооцінки; 37% мають низьку самооцінку із супутнім «комплексом неповноцінності»; 19% – високу самооцінку. Отримані результати засвідчили вміння 19% опитаних студентів правильно реагувати на зауваження інших, наявність віри у власні сили та сили своїх одногрупників. 44% студентів лише час від часу втрачають упевненість у собі та відчувають прагнення підлаштуватися під інших. Для 37% респондентів характерним є хворобливе ставлення до критики з боку інших, невпевненість у власних силах, відсутність ініціативності та наполегливості. Такі результати зрештою пояснюються низьким рівнем розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців нерозвинутістю їх професійних особистісних якостей, які впливають на успішність налагодження контактів з іншими членами групи.

Опитування показало, що активну участь в обговоренні спільних питань бере 58,4% студентів, пасивну позицію займають 10,8%; організацією, розподілом обов'язків займається 30,8%, з яких активністю у прийнятті рішень вирізняються 20%, 10,8% виконують роль виконавців покладених на них доручень. Лише 5,8% усіх опитаних взяли на себе роль помічників, тобто прямих виконавців покладених доручень. Порівняно високий відсоток організаторів-командирів обумовлює виникнення конфліктної ситуації, де число керівників буде перевищувати число виконавців завдань. Наявність великої кількості лідерів може викликати опір з боку інших членів групи, оскільки кожен лідер прагнучим зайняти керівну позицію. На питання про те, чи відповідали вони одноосібно за певне доручення, всі респонденти дали позитивну відповідь, що свідчить про усвідомлення відповідальності за самого себе. На питання, чи були відповідальними за спільну справу, 94,2% студентів відповіли ствердно, 5,8% – заперечно. Таким чином, 5,8% опитаних не мали змоги апробувати свою спроможність відповідати за колективну справу.

Більшість студентів зауважили, що вони відчували страх, тривогу, бажання швидше отримати кінцевий результат, сподівання на позитивне вирішення проблеми. Такі емоційні стани студентів пояснюються недостатнім досвідом або його відсутністю у ситуаціях, коли на себе треба брати відповідальність за виконання спільної справи. Невпевненість у власних силах, відсутність цілеспрямованості викликали негативні емоції.

На питання, чи можлива їхня майбутня професійна діяльність без партнерських стосунків, лише 3,3% майбутніх аграріїв дали позитивну відповідь, 96,7% – негативну, що свідчить про усвідомлення важливості співпраці у майбутній професійній діяльності.

Важливим показником було з'ясування оцінки власної участі та вмінь партнерської взаємодії за 5-тибальною шкалою (анкета «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх аграріїв»). Студентам пропонувалося оцінити себе відповідно до ступеня володіння вміннями партнерської взаємодії. На 3 бали себе оцінили 9,2% студентів, що засвідчує наявність умінь оцінювати результати взаємодії; в 1 бал визначили свій рівень 4,2%, що відображає вміння узгоджувати власні дії з діями колег; 5-ма балами оцінили свої вміння конструктивно управляти конфліктами 65,8%; на свої вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії вказало 15,8% опитаних; 5% респондентів оцінили свій рівень володіння лише 2 балами.

Група питань була призначена для з'ясування ставлення студентів до виконання покладених на них доручень (питання №5, 6, 7, 8 анкети № 1). На питання «Чи відчуваєте ви роздратованість, коли не можете виконати доручення?» 85% респондентів відповіли позитивно, 15% дали негативну відповідь. Це свідчить про незадоволеність власними силами та діями. 70% респондентів намагаються виконати доручення відразу, 30% не поспішають виконувати доручену справу, що вказує на низький рівень почуття відповідальності. 90,8% студентів залишаються задоволеними після виконання групового завдання, 9,2% – не відчувають задоволення. Результати діагностування свідчать про активну зацікавленість 90,3% студентів у груповій



роботі та позитивному результаті спільної справи. 9,7% опитаних займають пасивну позицію, що значною мірою зумовлюється відсутністю навичок роботи в команді.

За результатами методики «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами» (Додаток В), необхідність контактувати з одногрупниками під час виконання спільного завдання викликає роздратування у 3,3% респондентів; викликає іноді – у 43,3%, не викликає зовсім – у 53,4%. Відповіді на це запитання свідчать про емоційний баланс у групі, вміння толерантного ставлення до інших, емпатійні здібності, які полягають у здатності розуміти одногрупників у різних ситуаціях спілкування та коригувати власні дії у 53,4% опитаних; 43,3% студентів виокремлюють серед колег кількох осіб, контакти з якими часом бувають надміру нав'язливими або приносять дискомфорт; для 3,3% студентів є особи, з якими вони не бажають вступати в комунікативний контакт через особисту неприязнь та створення дискомфорту у спілкуванні. Ці відсотки досить великі, вони обумовлені невмінням студентів співпрацювати в межах окремої групи, не готовністю до вирішення спільних завдань, невмотивованістю щодо досягнення завдяки спільним зусиллям позитивного результату.

Результати діагностичного обстеження за особистісним критерієм сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання презентовано в табл. 1.7.

Таблиця 1.7

Сукупні результати діагностування сформованості у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до партнерської взаємодії за особистісним критерієм

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1.	Відповідальність за виконання завдань спільної діяльності	19 %	29 %	52 %

2.	Адекватна самооцінка, впевненість у собі	22,9 %	37,1 %	40 %
3.	Ініціативність	11 %	34,4 %	54,6 %
4.	Толерантність	15,2 %	26,9 %	57,9 %
5.	Цілеспрямованість, дисциплінованість	31,7 %	40 %	28,3 %
6.	Емпатія	15,7 %	31 %	53,3 %

Рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за особистісним критерієм визначався за раніше описаною процедурою. Коефіцієнт особистісного критерію  $K_{OK}$  розраховувався за формулою 1.1. Під час визначення рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за особистісним критерієм ми орієнтувалися на такі числові інтервали:  $12 \leq K_{OK} \leq 9$  – високий рівень,  $8 \leq K_{OK} \leq 5$  – середній рівень,  $4 \leq K_{OK} \leq 0$  – низький рівень.

За результатами обчислень ми виявили такі рівні сформованості у майбутніх аграріїв готовності до партнерської взаємодії за особистісним критерієм: 21,3% – високий, 47,5% – середній, 31,2% – низький (рис. 1.5).

Отже, під час констатувального експерименту за допомогою використання методів опитування, тестування, діагностичної бесіди, спостереження, шляхом використання кількісного і якісного аналізу були визначені рівні сформованості вмій партнерської взаємодії майбутніх педагогів професійного навчання, які наочно представлені в таблицях 1.2 – 1.7 і на рисунках 1.1 – 1.5 відповідно.



Рис. 1.5. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за особистісним критерієм

На основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідженнями визначили три рівні готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності: високий, середній і низький.

Для студентів з *високим рівнем* готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності характерні такі особливості: ціннісне ставлення до партнерської взаємодії, інтерес до виконання завдань спільної діяльності, повага до прав та інтересів інших суб'єктів професійної діяльності; ґрунтовні знання про особливості професійного спілкування та сутність партнерської взаємодії, вільне орієнтування у механізмах налагодження співпраці, дотримання правил етики ділового спілкування; вміння узгоджувати власні дії з партнерами по спільній діяльності.

Студенти з *середнім рівнем* готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності характеризуються: загальним позитивним ставленням до партнерства у професійній діяльності, однак недостатніми знаннями у галузі професійного спілкування та ділового етикету; наявністю знань щодо сутності, особливостей і механізмів партнерства, які мають декларативний характер, що ускладнює їх застосування на практиці; налаштованістю на партнерські міжособистісні стосунки у професійній діяльності, але недостатньою готовністю розуміти партнерів та їхні мотиви, узгоджувати власні дії з діями колег, результатом чого є труднощі у налагодженні відносин.

Студенти з *низьким рівнем* готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності характеризуються відсутністю ціннісного ставлення до партнерської взаємодії як важливого чинника ефективності професійної діяльності, поганою орієнтацією у механізмах налагодження взаємодії, поверховими уявленнями про сутність та особливості партнерської взаємодії, фрагментарною обізнаністю з правилами етики ділового спілкування; недостатнім урахуванням прав та інтересів інших суб'єктів професійної діяльності; пасивністю і низькою відповідальністю за виконання спільної діяльності.

Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження засвідчило наявність певних позитивних тенденцій у підготовці студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності: поступово підвищується рівень їхньої відповідальності за виконання завдань спільної діяльності, цілеспрямованості, дисциплінованості, вдосконалюються вміння вербального і невербального спілкування. Водночас значна кількість майбутніх педагогів професійного навчання має поверхові уявлення щодо особливостей і механізмів налагодження партнерських стосунків у професійній діяльності, етики ділового спілкування; недостатньо сформовані вміння узгоджувати власні дії з діями колег, створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності, визначати конструктивні підходи до розв'язання конфліктів у сфері ділових стосунків. Це свідчить про те, що за традиційної системи підготовки майбутніх педагогів професійного навчання формування їхньої готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності відбувається значною мірою стихійно і не забезпечує бажаних результатів. Це робить актуальним пошук нових підходів і цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у ділових відносинах.

### **Аналіз результатів формувального експерименту**

Експериментальна перевірка ефективності методики формування

готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії відбувалася у Глухівському національному педагогічному університеті ім. О. Довженка.

Під час оцінки результатів дослідно-експериментальної роботи, з'ясування кількісних і якісних змін у готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності ми орієнтувалися на раніше визначені критерії: когнітивний, мотиваційний, комунікативний, діяльнісний, особистісний. Кожний критерій конкретизований у низці відповідних показників, що відображають сформованість компонентів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії.

На цьому етапі роботи потрібно було вирішити такі завдання:

1) повторно діагностувати рівень готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії за п'ятьма визначеними критеріями на основі підбраного діагностичного інструментарію;

2) з'ясувати кількісні та якісні зміни у результатах констатувального та аналітико-узагальнювального етапів експерименту.

Під час повторного діагностування готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії у професійній діяльності ми застосовували то й же комплекс методик, що й на констатувальному етапі дослідження.

Діагностика сформованості когнітивної складової готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії була спрямована на встановлення рівня усвідомлення понять, що пов'язані з феноменом «партнерська взаємодія», розуміння його змісту і професійної значущості.

Повторне застосування Анкети № 1 дало змогу порівняти якісні й кількісні зміни та зробити висновок про зміни у рівні усвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання сутності партнерської взаємодії.

У ході проведення цієї методики нами було констатовано, що зміст визначень поняття «партнерська взаємодія», які давали члени

експериментальної групи, був значно глибшим і ґрунтовнішим, ніж в учасників контрольної групи. Студенти експериментальної групи не тільки зазначали важливість морального аспекту партнерських стосунків, але й акцентували увагу на їх важливій ролі у досягненні спільного результату. У контрольній групі теж відбулися позитивні зміни, але вони є незначними в порівнянні з експериментальною групою.

Так, порівняння кількісних характеристик рівня обізнаності студентів з поняттям партнерської взаємодії та ступеня усвідомлення змісту цього явища на діагностичному та аналітико-узагальнювальному етапах дослідження засвідчило позитивні зміни в експериментальній групі. Порівняно з початком дослідної роботи, кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем прояву даного показника зросла з 17,8% до 46,4%. Число майбутніх педагогів професійного навчання з високим рівнем прояву даного показника у контрольній групі зросло лише на 7,1%. Кількість студентів з низьким рівнем у контрольній групі на початку експерименту становила 50%, в експериментальній – 57,1%. Наприкінці експерименту в контрольній групі таких студентів виявилось 42,8%, в експериментальній – 28,5%. Отже, в експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем готовності до партнерської взаємодії стала значною меншою у порівнянні з контрольною групою.

Повторно запропонувавши студентам дати відповідь на запитання анкети про необхідність взаємодії у робочому колективі на початку професійної діяльності, можна засвідчити, що високий рівень усвідомлення важливості використання вмінь партнерської взаємодії серед представників контрольної групи показали 28,5% , що не змінилося з моменту попереднього зрізу. В експериментальній групі цей показник сягає 67,8%, на початку експерименту він становив 32,1%. Змінилася і кількість студентів, що демонструють низький рівень усвідомлення важливості набуття вмінь партнерської взаємодії: у контрольній групі їх було 57,1%, а стало – 46,4%, в експериментальній – 42,8%, а стало – 14,3%.

З метою визначення змін у рівні усвідомлення студентами значущості професійної партнерської взаємодії після реалізації формувального етапу експерименту ми ще раз запропонували дати відповідь на питання Анкети №2. Вказана методика дає змогу визначити розуміння майбутніми педагогами професійного навчання ролі партнерства у професійній діяльності, оцінити їх досвід партнерської взаємодії, вміння критично мислити та оцінювати власні дії, навички самоаналізу.

Аналіз отриманих результатів засвідчив значне збільшення числа майбутніх педагогів професійного навчання експериментальної групи, в яких прояви відповідного показника відповідають високому рівню (53,5%), тоді як на початку експерименту їх було лише 14,3%. У контрольній групі значних змін невідбулось, однак кількість студентів, які здатні використовувати власний досвід взаємодії, об'єктивно оцінювати свої дії, зросла з 10,7% до 17,8%.

Варто зазначити позитивні зміни у кількості студентів експериментальної групи з низьким рівнем, де з 57,1% показник зменшився до 21,4%, а в контрольній групі – з 50% до 46,4%. Кількість учасників експериментальної групи з середнім рівнем зменшилась з 28,5% до 3,5%. У контрольній групі кількість студентів з середнім рівнем досліджуваної готовності збільшився з 60,7% до 64,2%.

Зауважимо, що судження респондентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, були більш аргументованими і свідчили про краще розуміння специфіки партнерської взаємодії у професійній діяльності фахівців. Вони більше посилалися на власний досвід, вдавалися до самокритики та більш об'єктивної оцінки власних дій, ніж члени контрольної групи.

Повторне проведення Анкети № 1 дозволило простежити зміни в глибині усвідомлення студентами змісту відповідальності за результати групової діяльності. Одержані результати та їх кількісна обробка засвідчили збільшення числа студентів експериментальної групи з високим рівнем готовності до партнерської взаємодії за вказаним показником з 39,2% на початку експерименту до 64,2% наприкінці. У контрольній групі така динаміка не

спостерігається (кількість студентів з відповідним рівнем залишилася на рівні 17,8%). Позитивним є зменшення кількості студентів з низьким рівнем готовності до партнерської взаємодії в експериментальній групі з 42,8% до 14,3%. У контрольній групі відповідні зміни (з 42,8% до 39,2%) мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Кількість учасників експериментальної групи із середнім рівнем готовності до партнерської взаємодії за досліджуваним показником збільшилась з 17,8% до 21,4%, що відбулося за рахунок переходу студентів із підгрупи з низьким рівнем до підгрупи з середнім та високим рівнями. У контрольній групі студентів з середнім рівнем готовності до партнерської взаємодії за даним показником виявлено 39,2% (на початку експерименту їх було 35,7%).

Аналіз відповідей на питання анкети доповнювався результатами діагностичних бесід, під час яких опитувані здебільшого виявляли зацікавлення запропонованими питаннями, з інтересом обговорювали зміни, що, на їхню думку, відбулися. Варто зауважити, що відповіді студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, були більш усвідомленими та обґрунтованими, конкретизованими, інколи й самокритичними.

Отже, порівняння кількісних характеристик рівня розуміння студентами змісту понять партнерської взаємодії, відповідальності, відповідальної людинина діагностичному та контрольному зрізах засвідчило позитивні зміни, що відбулися в експериментальній групі. Якщо на початку дослідної роботи кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем вказаного показника становила 17,9% , то наприкінці вона збільшилась до 46,4%, тоді як для контрольної групи характерні менш помітні зміни: до експерименту – 14,3%, після – 21,4%. Кількість студентів із низьким рівнем даного показника в експериментальній групі на початку експерименту становила 50%, у контрольній – 32,2%. Наприкінці експерименту їх стало в експериментальній групі 21,4%, в контрольній – 28,6%.

Таким чином, результати повторного зрізу свідчать, що в студентів експериментальної групи відбулися суттєві кількісні та якісні зміни за всіма



критеріями сформованості готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності: когнітивним, мотиваційним, особистісним, комунікативним і діяльнісним. Це виявилось в позитивній динаміці загальних рівнів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у процесі професійної діяльності.

Отримані результати, які репрезентують динаміку загальних рівнів сформованості готовності до партнерської взаємодії студентів експериментальної і контрольної груп, представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії у професійній діяльності (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
високий	17,9	39,3	14,3	17,9
середній	32,1	35,7	35,7	42,8
низький	50	25	50	39,3

Як бачимо, до застосування експериментальної методики в експериментальній і контрольній групах переважали низький та середній рівні готовності до партнерської взаємодії в майбутній професійній діяльності. Крім того, обидві групи демонстрували майже однакові результати під час першого зрізу: кількість студентів з низьким рівнем в експериментальній групі – 50%, у контрольній – 50%; з середнім рівнем в експериментальній 32,1%, у контрольній групі – 35,7%; з високим рівнем в експериментальній – 17,9%, у контрольній – 14,3%.

Після впровадження розробленої моделі формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів з низьким рівнем зазначеної готовності (з 50% до 25%), тоді як у контрольній групі цей показник зменшився лише до 39,3%. Середній рівень готовності до

партнерської взаємодії під час підсумкового зрізу виявлено у 35,7% студентів експериментальної групи та у 42,8% студентів контрольної групи. Кількість студентів з високим рівнем готовності до партнерської взаємодії в експериментальній групі збільшилася з 17,9% до 39,3%, у контрольній – з 14,3% до 17,9%.

Отримані результати свідчать, що реалізація запропонованої методики зумовила суттєві кількісні і якісні зміни в компонентах готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності (рис. 3.7).

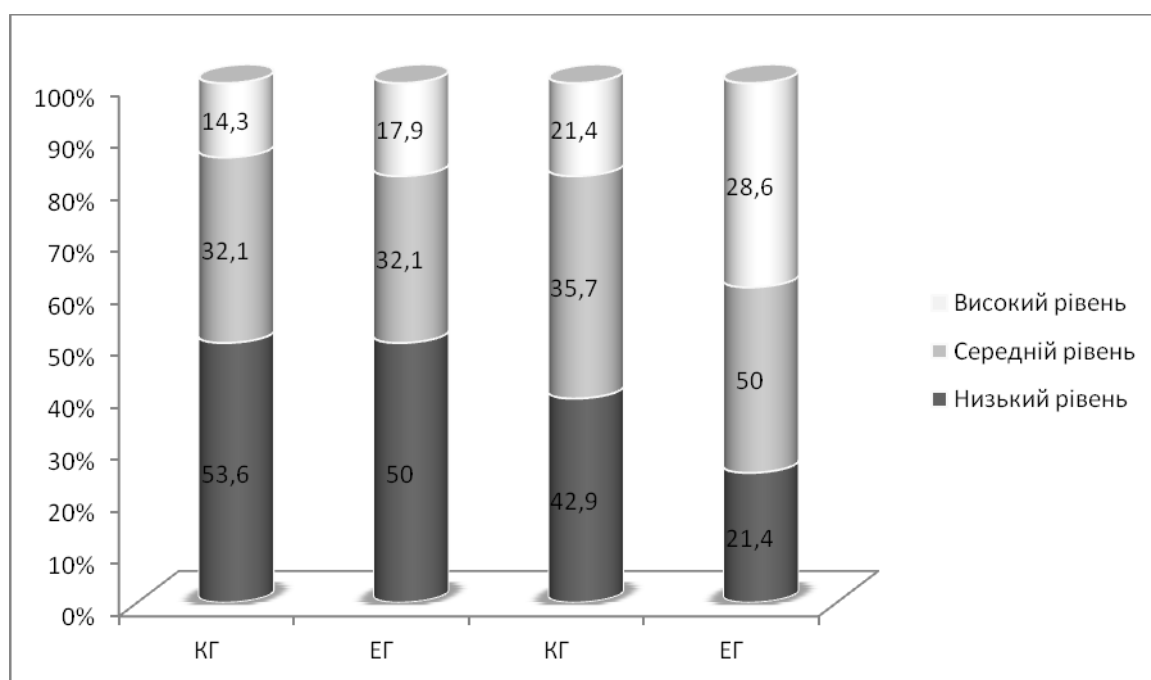


Рис.3.7. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Статистична достовірність вказаних змін перевірялась за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона для пов'язаних пар спостережень. Рівні готовності до партнерської взаємодії студентів експериментальної групи під час початкового і підсумкового зрізів подані в таблиці (Додаток Л).

Статистична значущість результатів оцінювалася шляхом порівняння обчисленого значення  $u$ -критерію з критичним  $u_{\alpha}$ , зазначеним у статистичній таблиці. Оскільки емпіричне значення  $u$ -критерію (9,254) більше за критичне (3,28), це дає підстави стверджувати, що різниця між вихідним і підсумковим рівнями готовності студентів експериментальної групи до партнерської

взаємодії у професійній діяльності є статистично значущою на рівні  $\alpha=0,001$ .

Аналогічним чином знаходилося значення критерію Вілкоксона для студентів контрольної групи. Оскільки емпіричний  $u$ -критерій (1,58) виявився меншим за критичний  $u_a$  (1,64), це підтвердило нульову гіпотезу про відсутність статистично значущої різниці між рівнями готовності до партнерської взаємодії студентів контрольної групи, виявленими на початку і наприкінці формувального експерименту.

Таким чином, отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована методика виявилася ефективною у формуванні готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

## ВИСНОВКИ

У підготовці майбутніх педагогів професійного навчання важливе значення має формування їх готовності до роботи в команді, до партнерської взаємодії у професійній діяльності, яка має колективний характер і може бути продуктивною лише за умови кооперації зусиль різних працівників. У зв'язку з цим розвиток готовності студентів ЗВО до професійно орієнтованої партнерської взаємодії має стати одним із пріоритетних завдань їх підготовки. Водночас проведений аналіз засвідчив недостатню розробленість теоретичного і практичного аспектів реалізації зазначеного завдання. Формування здатності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії здебільшого відбувається стихійно у процесі загального професійного становлення. Відсутність спеціального педагогічного керівництва призводить до поверхових уявлень студентів про особливості і способи налагодження партнерських взаємин у професійній діяльності, недостатньої готовності до координації власних дій з діями колег.

На основі аналізу психологічних, педагогічних джерел та особливостей професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання у дослідженні з'ясовано сутність їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності як комплексного особистісного утворення, що забезпечує здатність до конструктивної взаємодії у групі фахівців на основі інтеграції мотивації до співпраці, знань, умінь, навичок і якостей, необхідних для координації зусиль у процесі спілкування та спільного виконання професійних завдань. Враховуючи особливості професійної діяльності в галузі сільського господарства, в дослідженні визначено основні характеристики партнерства як форми ділової взаємодії: взаємне визнання інтересів сторін (партнерів) як важливих і правомірних; взаємовідповідальність сторін за виконання узгоджених рішень; взаємозалежність; взаємоконтроль; паритетність на всіх стадіях взаємовідносин, у тому числі під час прийняття рішень; чітке визначення і розподіл обов'язків; спільна діяльність над виконанням завдань; пошук компромісів під час вирішення суперечливих і

конфліктних питань; толерантне ставлення до суб'єктів взаємодії; відчуття кожним членом командивідповідальності за результати спільної діяльності.

Враховуючи особливості професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, у структурі їх готовності до партнерської взаємодії виокремлено п'ять *компонентів*: когнітивний, мотиваційний, особистісний, комунікативний і діяльнісний. *Когнітивний* компонент представлений комплексом знань, необхідних майбутньому фахівцеві для порозуміння і налагодження спільних дій з іншими учасниками професійної діяльності. *Мотиваційний* компонент містить потреби, мотиви, цілі, інтереси, що детермінують прагнення особистості до співпраці під час групового вирішення професійних завдань. *Особистісний* компонент відображає сформованість у майбутніх педагогів професійного навчання якостей, важливих для налагодження продуктивної взаємодії з партнерами у процесі професійної діяльності. Зміст *комунікативного* компоненту складають інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, ефективно використовувати засоби вербального та невербального спілкування в ситуаціях професійної взаємодії. *Діяльнісний* компонент характеризує здатність фахівця до організації спільної діяльності, визначення змісту та форм взаємодії під час виконання професійних завдань, рефлексії характеру взаємодії та результатів самореалізації окремих членів команди у спільній професійній діяльності.

Відповідно до виокремлених компонентів визначено *критерії* та *показники* сформованості готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності: когнітивний критерій: знання сутності, особливостей і механізмів партнерської взаємодії; знання у галузі професійного спілкування; знання про особливості поведінки у групі; гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу; обізнаність з етикою ділового та міжособистісного спілкування; мотиваційний критерій: ціннісне ставлення до партнерської взаємодії; усвідомлення значущості спілкування для успішної професійної діяльності; повага до прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії; сформованість мотивів досягнення, конкуренції і

кооперації; особистісний критерій: відповідальність за виконання професійних завдань, адекватна самооцінка, розуміння власної значущості для інших суб'єктів партнерської взаємодії, впевненість у собі, ініціативність, толерантність, цілеспрямованість, дисциплінованість, емпатія; комунікативний критерій: володіння засобами вербального та невербального спілкування; здатність розуміти партнерів зі спілкування, їхні мотиви та цілі; вміння дискутувати та відстоювати власну позицію; вміння встановлювати міжособистісні зв'язки; діяльнісний критерій: вміння координувати власні дії з діями колег; узгоджувати власний стиль роботи зі стилями партнерів з взаємодії; конструктивно управляти конфліктами; прогнозувати результати партнерської взаємодії; створювати емоційно комфортні умови для спільної діяльності; вносити корективи у зміст та форми взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності та особистісно-професійного розвитку; оцінювати результати партнерської взаємодії. Врахування виокремлених критеріїв і показників дало змогу визначити три рівні сформованості готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності: низький, середній і високий.

На основі узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, особливостей ділової взаємодії у професійних групах під час навчальної діяльності студентів запропоновано методику формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності, яка забезпечила комплексний розвиток компонентів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії в професійній діяльності.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей формування готовності студентів до ділової партнерської взаємодії у процесі виробничої практики, з'ясуванні можливостей застосування сучасних інформаційних технологій у

розвитку готовності майбутніх педагогів професійного навчання до роботи в команді, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду підготовки фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімов В. М. Творча особистість : педагогічне моделювання. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк : Донец. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2009. № 1. С. 13-21.
2. Андрущенко В. П. Пріоритети для освіти ХХІ століття. *Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1) : Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Київ : Гнозис, 2009. С. 7-8.
3. Арістова Н. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 571 с.
4. Артюшин Г. М. Проблема визначення готовності співробітників правоохоронних органів України до професійної діяльності. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ, 2016. Вип. 10. С. 5-11.
5. Артюшина М. В. Інноваційна діяльність у професійно-технічній освіті: поняття, підходи, технології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2014. Вип. 37. С. 133-137.
6. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 598 с.
7. Артюшина М. В., Романова Г. М., Пуховська Л. П. Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників для сучасних галузей економіки. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* : зб. наук. пр. Київ : Вид. дім «Сам», 2017. С. 313-319.
8. Барбінов В. Структура готовності майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі до професійної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2018. Вип. 22. С. 8-12.
9. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*



*методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. пр. / Редкол.: І. А.Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2012. Вип. 29. С.32–40.

10. Виробничий і технологічний процеси ремонту автомобілів. URL: <http://um.co.ua/2/2-5/2-55985.html> (дата звернення 06.07.2018)

11. Вікіпедія. Інноваційні технології. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki>. (дата звернення 05.05.2018).

12. Генератор ребусів. URL : [http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus\\_generator&enter=1](http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus_generator&enter=1) (дата звернення 15.11.2017).

13. Герганов Л. Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського транспорту на виробництві: дис.... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 485 с.

14. Глущенко О. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю : дис. кан. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 304 с.

15. Гоменюк Д. В. Педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу у професійно-технічних навчальних закладах: дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 249 с.

16. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ : Вища школа, 2003. 323 с.

17. Гончаренко С. У., Пастернак Н. В. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти. *Педагогіка і психологія*. Київ : Педагогічна думка, 1998. №2. С.16-29.

18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ :Либідь, 1997. 376 с.

19. Гринько Т. В., Максимчук О. С. Проблеми та перспективи інноваційного розвитку вітчизняних підприємств сфери послуг. *Проблеми економіки*. 2015. № 1. С. 255-260.

20. Гуменний О. Д. Інформаційна культура керівників ПТНЗ у психолого-педагогічних дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2013. Вип. 35. С. 84-89.
21. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
22. Гуревич Р. С. Гордійчук Г. Б., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Шестопап О. В. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : [монографія] / за ред. проф. Р. С. Гуревича. Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2011. 348 с.
23. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2013. Вип. 15. С. 3–5.
24. Данилків Х. П., Горбова Х. В., Побурко О. Я. Інноваційний розвиток транспортної системи України. *Науковий вісник НЛТУ України*, 2018. № 4. Т. 28. С. 31-35.
25. Державний класифікатор професій ДК 003: 2010. Держспоживстандарт України. Київ : Соцінформ, 2010. 610 с.
26. Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти для підготовки робітників з професії «Слюсар з ремонту автомобілів» : Наказ МОН № 1201 від 24 жовтня 2014 року [Електронний ресурс]. URL [http://www.rpel.pp.ua/METHOD/Maictu/Standart/72\\_31.sljuser\\_z\\_remontu-2014.pdf](http://www.rpel.pp.ua/METHOD/Maictu/Standart/72_31.sljuser_z_remontu-2014.pdf) (дата звернення 03.04.2016).
27. Динько В. А. Організаційно-педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників з ремонту автотранспортної техніки у професійнотехнічних навчальних закладах : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 Київ, 2016. 24 с.
28. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч.

посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

29. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. № 3. С.75-93.

30. Доброскок Ю. Б. Михайлова Л. В., Виробничі інноваційні технології та їх роль у сучасній міжнародній економіці. *Бізнес Інформ*, 2017. №12. с. 43-47.

31. Дубініна О. В. Дидактичні принципи виробничого навчання майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 1. С. 73-81.

32. Дубініна О. В. Педагогічні умови навчання майбутніх робітників у центрах професійно-технічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 10 (54). С. 56–65.

33. Дубініна О. В. Формування професійної компетентності майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. – 21 с.

34. Дубініна О. В. Формування професійної компетентності майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти : дис. канд. пед. наук :13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 190 с.

35. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2015. 44 с.

36. Загіка О. В. Формування професійної компетентності майбутніх агентів з постачання в професійно-технічних навчальних закладах : дис. канд.пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 270 с.

37. Зуєва А. Б. Педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків у вищих аграрних навчальних закладах

I-II рівнів акредитації : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018.

38. Зязюн І. А. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії. *Шлях освіти*. 1998. № 1. С. 10–11.

39. Ільїн В. В., Лузан П. Г., Рудик Я. М. Методика тестового контролю успішності навчання студентів : [монографія]. Київ: НАКККиМ, 2010. 224 с.

40. Інтерактивні технології: теорія і методика / Пометун О. І. та ін. Умань-Київ, 2008. 94 с. URL: [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/377/1/interakt\\_tehn\\_teor\\_met.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf)

41. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів- педагогів автотранспортного профілю : [монографія]. Хмельницький : ФОП Цюпак АА, 2014. 562 с.

42. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч.-метод. посібн. Київ: УДЦССМ, 2001. 220 с.

43. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 546 с.

44. Кваліфікаційна характеристика слюсаря з ремонту автомобіля. URL: <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/articles-3205/> (дата звернення: 14.03.2015).

45. Кисликов В. Ф., Лущик В. В. Будова й експлуатація автомобілів: Підручник. 6-те Вид. Київ: Либідь, 2006. 400 с.

46. Ковальчук В. І. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів засобами інноваційних педагогічних технологій. *«Молодий вчений»*. 2018. № 12 (64). С. 100–102.

47. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Київ : Аліна Паблішер Україна, 2019. 396 с.

48. Комісарова Л. О. Розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів швейного

профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 іти. – Київ, 2012. 20 с.

49. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. С. 40.

50. Кононенко А. Г. Формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 348 с.

51. Кононенко А. Г., Юрженко В. В. «Будова автомобіля 1–6 розряд». Електронний підручник для ПТНЗ. URL : <http://mechanic.pto.org.ua/> (дата звернення: 30.08.2017).

52. Концепція Нової української школи : рішення колегії МОН від 27.10.1016 р. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyiya.pdf> (дата звернення: 05.12.2016).

53. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 419-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 11.09.2019).

54. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.08.2018).

55. Котикова О. М. Досвід в структурі компетентості. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Випуск 18. С. 11–15.

56. Кремень В. Г. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні (виступ у Верховній Раді України на Дні уряду). *Професійнотехнічна освіта*. 2003. № 2. С. 6–9.

57. Кремень В. Г., Ільїн В. В., Власенко Ф. П., Войнаровська Л. І., Ілляхова М. В. та ін. Синергетика і освіта : [монографія]. [Електронний ресурс]. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. URL:

<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106585> (дата звернення: 19.11.2015).

58. Кулько В. Сутність і структура готовності майбутніх аграріїв до професійної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. №2 (15). С. 193–197.

59. Купрієвич В. О. Безперервне самовдосконалення керівників професійних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69 (2). С. 73-76.

60. Кулаласва Н. В. Теоретичні і методичні основи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю : дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 661 с.

61. Ладогубець Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. Київ, 2016. № 8. С. 69-73.

62. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». На допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

63. Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій : Конвенція про визнання кваліфікацій. 1997. ETS № 165. URL: <http://www.ubs.gov.ua>. (дата звернення: 22.04.2014).

64. Луговий В. І. Європейська концесія компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія : вісник АПН України*. 2009. № 2(63). С. 13–25.

65. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний екскурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 8–14.

66. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. Д. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова мова підвищення ефективності викладання та оцінювання результатів у вищій школі. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис [Педагогіка вищої школи:*

методологія, теорія, технології: темат. вип.]. Київ : Гнозис, 2011. Т. 1. (Додаток 3). С. 9–16.

67. Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В., Романова Г. М. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : [монографія] / за заг. ред. Г. М. Романової. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 216 с.

68. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. 4-е вид. доповнене. Київ : НАКККиМ, 2012. 368 с.

69. Лузік Е. В. Синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих дидактичних технологій. *Вища освіта України*. Київ., 2009. № 2. Додаток 1. Тематичний випуск "Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. С. 128 – 135.

70. Лутай В. Про стан розробки концептуальних зачад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 30-37.

71. Марков О. Д. Організація автосервісу. Львів: Оріяна Нова, 1998.

72. Машканцева С. О., Скляр Л. Б. Інноваційний розвиток транспортної системи регіону: проблеми та перспективи. *Український журнал прикладної економіки*. 2019. Том 4. № 1. С. 48–54.

73. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко та ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. К.: Вища школа, 2003. 323 с.

74. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал]* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95-101.

75. Міщик Л. І. Змістовні параметри становлення соціальної педагогіки як науки та професійної діяльності. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту*. Кам'янець-Подільський, 1994. Вип.1. С. 24- 30.

76. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.
77. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2009. Вип. 1. С. 9-22.
78. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки виробничого персоналу: перспективи досліджень : *Професійне навчання на виробництві* : зб. наук. пр. / ред. кол.: Н. Г. Ничкало (голова) [та ін.]. Київ, 2003. Вип.1. С. 3–15.
79. Ничкало Н. Г. Проблеми професійного навчання на виробництві у контексті педагогіки, психології праці й андрагогіки. *Професійне навчання на виробництві* : зб. наук. пр. / ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) [та ін.]. Київ, 2011. Вип. 4. С. 6–17.
80. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
81. Паздрій В. Я. Управління проактивною поведінкою підприємства : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04. Київ, 2016. 275 с.
82. Паржницький В. В. Організаційно–педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у професійному ліцеї : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 21 с.
83. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
84. Педагогічний словник / під ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.
85. Пенькова Н. Психологічна готовність військовослужбовців національної гвардії України до службово-бойової діяльності у процесі проведення антитерористичної операції : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.09. Харків, 2015. 242 с.
86. Петренко Л. М. Організація самостійної навчальної



діяльності студентів: Курс лекцій. Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2007. 140 с.

87. Петренко Л. М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 456 с.

88. Підготовка майстра виробничого навчання до занять : метод. реком. / Укладач С.О. Заславська. Донецьк: ДПО ІПП, 2007. 64 с. Тернопіль. 2006. – 454 с.

89. Положення про навчально-практичний центр (за галузевим спрямуванням) професійно-технічного навчального закладу : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14.06.2012 № 694 (дата звернення: 18.05. 2015).

90. Пригодій М. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 520 с.

91. Приклад дослідження за методикою САН. URL : <https://bolcheknig.ru/uk/spravochnik/primer-issledovaniya-po-metodike-san-analiz-poluchennyh-dannyh-po/> (дата звернення 15.08.2016).

92. Пуховська Л. П. Інтернаціоналізація професійної освіти в Європі: особливості порівняльних досліджень. *Професійне навчання на виробництві* : зб. наук. пр. / ред. кол. В. О. Радкевич (голова) [та ін.]. Київ : Вид-во Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України, 2013. Вип. 5. С. 182–192.

93. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3 (56). С. 8–10.

94. Радкевич В. О., Романова Г. М., Бородієнко О. В. Концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : збірник наук. праць. Житомир, 2018. Вип. 16. С. 5–13.

95. Ремонт автомобілів : навчальний посібник / Упор. В. Я. Чабанний. – Кіровоград: Кіровоградська районна друкарня, 2007. –720 с.
96. Романов Л. А. Авторське свідоцтво № 91863 Україна. Науковий твір «Концепція проєктного професійного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» / Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, Г. М. Герлянд, М. М. Шимановський, Л. А. Романов. № 93194; заявка від 16.07.2019; зареєстр. 28.08.2019
97. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : [монографія]. Київ : КНЕУ, 2005. – 212 с.
98. Сергеева Л. М. Теоретико-методичні основи управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.06. Київ, 2013, 548 с.
99. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
100. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані технології: метод проєктів. *Підручник для директора*. 2005. № 9-10. С. 25–31.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

### Анкета №1 (авторська) «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання»

1. Як Ви розумієте поняття "партнерська взаємодія" уміння злагоджено працювати у команді;

вирішення разом спільних завдань; довіра, уміння налагоджувати стосунки;

досягнення позитивних результатів спільними зусиллями; мати вигоду від діяльності партнерів.

2. Продовжте фразу: "взаємодія – це ....."

- певне зобов'язання перед іншими
- робота кількох осіб;
- робота в колективі;
- взаєморозуміння.

3. Як Ви гадаєте, чи мають місце у студентському житті вміння партнерської взаємодії?

так; ні; інколи.

4. Як Ви вважаєте, чи вміння взаємодіяти є (підкресліть необхідне): а) природним даром;

б) формується у навчальному процесі; в) вони або є, або їх немає;

г) формується завдяки цілеспрямованій роботі.

5. Чи є особа, яка для Вас є взірцем партнерської взаємодії у професійній діяльності?

так; ні.

Куратор, викладач, лаборант, класний керівник.

6. Якщо готові до співпраці, на чому базується Ваша впевненість? Я дуже цілеспрямований;

Вмію аналізувати; Впевнений у власних силах;

Вмію уникати конфлікти; Вмію слухати ;

Вмію прислухатись до точки зору інших.

7. За умов виконання відповідального завдання командою, чи будете прислухатись до точки зору інших:

- так, завжди, я людина компанійська;
- ні, це заважає зосередитись;
- інколи, якщо нечітко щось розумію;
- так, у кожного є цікаві думки.

8. Яку роль Ви берете на себе за умов виконання спільного завдання:

- генератор ідей;
- ініціатор дій;
- порадник;
- консультант;
- помічник;
- вболівальник;
- спостерігач;
- позитивний критик;
- іронічний критик;
- лідер;
- командир-авторитарист;
- командир-демократ;
- командир-ліберал.

9. Як Ви вважаєте, чи потрібні вміння партнерської взаємодії майбутньому фахівцю-аграрію?

10. На яких заняттях, як часто, у яких формах Ви берете участь у партнерській взаємодії з іншими студентами?

На парах з англ. мови, з математики та ОБЖ. Працюємо у парах, створюємо діалоги, розбиваємось на команди та намагаємось швидше та результативніше виконати завдання.

11. Чи потрібно відстоювати власну точку зору у команді фахівців?  
Чому так? Чому ні?

так, щоб був результат, для самовдосконалення, для впевненості у власних силах; ні.

12. Що таке компроміс? Коли Ви йдете на компроміс? Компроміс – це крок до розуміння один одного; Вміння слухати точку зору інших;  
Вміння поступатись.

13. Які особистісні якості необхідні для плідної співпраці у команді фахівців?

Необхідні цілеспрямованість; упевненість у власних силах; знання з фахових дисциплін; вміння вести діалог; знаходити компроміси.

14. Чи було так, що Ви відповідали одноосібно за відповідальне доручення?

Так; ні.

15. Чи було так, що Ви відповідали за спільну справу? Що відчували? так;  
ні.

Відчували страх, відповідальність, бажання швидшого отримання кінцевого результату, впевненість у позитивному вирішенні проблеми

16. Чи уявляєте Ви себе без взаємодії з іншими людьми у Вашій майбутній професійній діяльності?

Так; ні.

17. На якому етапі професійної діяльності потреба у взаємодії найбільша?

- на початку діяльності;
- у зрілого фахівця;
- у керівника;
- за умов перепрофілювання;

- у перед пенсійному віці.

18. Ваше ставлення до виконання спільних завдань:

- працювати у групі цікавіше;
- працювати у групі легше;
- робота в групі – стимул для само реалізації;
- робота в групі дозволяє розслабитись;
- працювати краще одноосібно;
- байдуже.

19. Оцініть за 5-ти бальною шкалою ступінь володіння  
вміннями партнерської взаємодії:

- вміння оцінювати результати взаємодії;
- вміння адаптувати власний стиль роботи до стилів роботи суб'єктів  
партнерства, вміння узгоджувати власні дії з діями колег;
- вміння до конструктивного управління конфліктами;
- вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії;
- вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності;

Анкета №2 (авторська)

«Визначення відповідальності за доручену справу»

1. Що таке відповідальність?

Це здатність особи виконувати все те, що їй задано. Це вміння брати на себе обов'язок за справу.

Це вміння дотримувати того, що було обіцяно. Це вміння відповідати.

2. Яку справу Ви називаєте відповідальною? Та справа, яку необхідно виконати.

Справа, від виконання якої залежить результат спільної праці. Справа, яка є колективною, невиконання якої підведе колектив.

3. Чи всі студенти Вашої групи виконують запропоновані їм доручення або власні обіцянки? Так. Ні.

4. Яку людину Ви називаєте відповідальною? Чи є такі у Вашій групі? Людина, яка виконує свої обов'язки.

Людина, на яку можна покластись. Людина, яка дотримується власного слова.

5. Чи відчуваєте Ви роздратованість, коли не можете виконати доручену Вам справу? Так. Ні.

6. Чи намагаєтесь Ви виконати завдання одразу ж після того, як його отримали? Так. Ні.

7. Чи відчуваєте Ви особисте задоволення, якщо виконання завдання було груповим? Так. Ні.

8. Чи хвилюєтесь Ви за кінцевий результат спільної діяльності? Так. Ні.

9. За яких умов Ви більш за все буваєте незадоволені своїми товаришами? Коли завдання буде невиконане.

Коли товариші пообіцяли, а не виконали. Коли товариші запізнюються.

Коли товариш є двостороннім.

Коли товариші не прикладають максимум зусиль для виконання завдання і ставляться до цього байдуже.

10. Чи відчуваєте Ви потребу у самовдосконаленні для кращого і швидкого виконання завдань?



**Методика «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами»**

**(Є. І. Серeda)**

*Інструкція.* Вам пропонується взяти участь у вивченні процесів діалогічної взаємодії у групі.

Виберіть одну відповідь на поставлене питання і обведіть кружком в реєстраційному бланку

відповідний їй бал.

1. Чи можете Ви стверджувати, що у стосунках між студентами вашої групи частіше спостерігається емоційна близькість?  
1. Так 2. Важко сказати 3. Ні
2. Чи помічали Ви, що Вам складно досягати синхронності емоційних станів зодногрупниками?  
1. Так 2. Важко сказати 3. Ні
3. Чи часто переважаючі емоційні стани у групі викликають у Вас втому?  
1. Так 2. Важко сказати 3. Ні
4. Чи часто на заняттях звучать жарти?  
1. Так 2. Інколи 3. Ні
5. Спілкування у студентській групі залишає у Вас приємне враження?  
1. Так 2. Інколи 3. Ні
6. Чи помічаєте Ви, що контакти з кимось зі студентів Вас дратують?  
1. Так 2. Інколи помічаю 3. Ні
7. Яким чином Ви реагуєте на поганий настрій когось зі студентів?  
1. Знаходжу спосіб допомогти 2. Трішки чекаю 3. Ухиляюся від контактів
8. Чи буває у Вас відчуття неспокою, тривоги напередодні спілкування зкимось з Ваших одногрупників?  
1. Так 2. Інколи 3. Ніколи
9. Як швидко Ви втрачаєте інтерес до свого співрозмовника з числа своїх одногрупників?  
1. На початку бесіди 2. Залежить від обставин 3. Майже ніколи
10. Чи часто буває, що Ви не знаходите взаєморозуміння з одногрупниками?  
1. Так 2. Інколи 3. Дуже рідко
11. Чи здатні зупинитись, якщо відчуваєте, що Вас втягують у конфлікт?  
1. Так 2. Інколи 3. Ні
12. Чи в усіх питаннях життєдіяльності групи Ви враховуєте думку своїх одногрупників?  
1. Так 2. По більшості з них 3. По деяких
13. Чи можете Ви уявити способи дій, які оберуть Ваші одногрупники за умов досягнення якої-небудь мети?  
1. Майже всі 2. Лише деякі 3. Окремі в загальних рисах
14. Чи завжди, вступаючи у взаємини, Ви прагнете зрозуміти Іншого?

1. Так 2. Інколи 3. Ні

15. Чи зі всіма своїми одногрупниками Ви знаходите спільну мову? 1. Так 2. З деякими 3. Ні з ким

16. Чи часто присутній опір студентів у групі під час обговорення важливих питань?

1. Майже завжди 2. Часто 3. Дуже часто

17. Чи часто Ви жалкуєте про те, що зірвались на комусь зі своїх одногрупників?

1. Так 2. Інколи 3. Ні

18. На агресію Іншого чи відповідаєте Ви тим же? 1. Так 2. Рідко 3. Ні

19. Чи легко Ви досягаєте порозуміння у своїй групі? 1. Так 2. Не дуже 3. Важко

20. Чи будете Ви чекати закінчення розмови двох ваших одногрупників, якщо хочете повідомити що-небудь одному з них ?

1. Так 2. Залежить від обставин 3. Ні

21. Чи будете до кінця слухати довге пояснення свого товариша, якщо вже з перших його слів у Вас готова відповідь?

1. Так 2. Залежить від обставин 3. Ні

22. Як швидко Ви звикаєте до поганого настрою групи?

1. Майже одразу 2. Через деякий час 3. Не можу звикнути

23. Чи часто Ви помічали, що дієте «не в лад»?

1. Так 2. Інколи 3. Ніколи

24. Чи часто Ви обговорюєте з одногрупниками цілі та спільні завдання?

1. Завжди 2. Часто 3. Ніколи

25. Чи завжди Ви прагнете до відвертих стосунків з одногрупниками під час виконання спільного завдання?

1. Завжди 2. Рідко 3. Ніколи

26. Чи подобаються Вам діалогові форми роботи на занятті?

1. Завжди 2. Рідко 3. Ніколи

27. Чи притаманне для Вас захоплення монологом на занятті?

1. Так 2. Інколи 3. Ніколи

28. Ви частіше відмовчуєтесь на занятті чи висловлюєте власну думку з приводу виконання спільних завдань?

1. Так, краще послухати

2. Інколи нагадую про себе

3. Часто презентую у групі власні думки

Ключ до методики

Сфера адаптації	Номер питання	Варіант відповіді і його оцінка в балах			Сума балів
		1	2	3	
Емоційна	1	2	1	0	
	2	0	1	2	
	3	0	1	2	
	4	2	1	0	
	5	2	1	0	
	6	0	1	2	
	7	2	1	0	
Інтелектуальна	8	0	1	2	
	9	0	1	2	
	10	2	1	0	
	11	0	1	2	
	12	2	1	0	
	13	1	2	0	
	14	2	1	0	
	15	2	1	0	
	16	2	1	0	
Поведінкова	17	0	1	2	
	18	2	1	0	
	19	0	1	2	
	20	2	1	0	
	21	1	2	0	
	22	1	2	0	
	23	0	2	1	
	24	1	2	0	
	25	1	2	0	
	26	0	1	2	
	27	2	1	0	
	28	1	2	0	

**Шкала самооцінки**

Опитувальник містить 32 твердження. Студентам пропонують виразити своє ставлення до них за допомогою п'яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінюється певною кількістю балів: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підтримували мене. Дуже часто, часто, іноді, рідко.
2. На роботі постійно відчуваю свою відповідальність за її результати. Дуже часто, часто, іноді.
3. Я турбуюся про своє майбутнє. Дуже часто, часто.
4. Багато людей мене ненавидять. Іноді, рідко, ніколи.
5. Я менш ініціативний, ніж інші. Іноді, рідко, ніколи.
6. Я турбуюся за свій психічний стан. Часто, іноді, ніколи.
7. Я боюся виглядати дурнем. Часто, іноді, рідко, ніколи.
8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій. Іноді, рідко, ніколи.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми. Дуже часто, часто, іноді.
10. Я часто припускаюся помилок. Дуже часто, часто, іноді, рідко.
11. Шкода, що я не вмію говорити так, як слід розмовляти з людьми. Часто, іноді, рідко.

12. Шкода, що мені не вистачає упевненості в собі. Часто, інколи, рідко.
13. Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювалися іншими. Дуже часто, часто.
14. Я дуже скромний. Часто, інколи, рідко, ніколи.
15. Моє життя даремне. Рідко, ніколи.
16. Багато людей неправильної думки про мене. Інколи, рідко, ніколи.
17. Мені немає з ким поділитися своїми думками. Інколи, рідко, ніколи.
18. Люди чекають від мене більшого. Часто, інколи, рідко.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями. Рідко, ніколи.
20. Я легко втрачаю самовладання. Інколи, рідко.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене. Інколи, рідко, ніколи.
22. Я не відчуваю себе в безпеці. Рідко, ніколи.
23. Я часто хвилююся, і даремно. Часто, інколи, рідко, ніколи.
24. Я відчуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.  
Інколи, рідко, ніколи.
25. Я відчуваю себе скутим. Часто, інколи, рідко, ніколи.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною. Рідко, ніколи.
27. Я упевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я. Рідко, ніколи.
28. Мені здається, що зі мною повинна трапитися якась неприємність. Рідко, ніколи.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене. Дуже часто, часто, інколи, ніколи.
30. Шкода, що я не такий товариський. Часто, рідко, інколи.
31. У спорах я висловлююся тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті.  
Часто, рідко, інколи, ніколи.
32. Я думаю про те, чого чекає від мене суспільство. Дуже часто, часто, рідко, інколи.

**Інтерпретація результатів.** Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно знайти загальну суму балів.

Сума балів від 0 до 43 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко виявляє сумніви в своїх діях.

Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу прагне підлаштуватися під думку інших.

Сума балів від 86 до 128 свідчить про низьку самооцінку, за якої людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, завжди намагається зважати на думки інших і страждає від «комплексу неповноцінності».

### Діагностика толерантності особистості

*Інструкція.* Спочатку з перелічених рис виберіть три, які на вашу думку, у вас яскраво виражені. В колонці А навпроти цих рис поставте знак „+”. Потім у колонці Б виберіть три риси, які на ваш погляд, повинні обов’язково бути в ідеальній толерантній особистості, й проти них також поставте знак „+”. Цей бланк залишиться у вас, тому будьте якомога відвертішими.

Заповнюючи опитувальник, ви зможете зміцнити своє уявлення про толерантну особистість, продіагностувати себе, а також порівняти своє уявлення з уявленням усього класу про толерантну особистість.

(Потім слід підрахувати кількість тих, хто відзначив першу рису як основну в толерантній особистості, потім другу і так за усіма 10 рисами. Кількість відповідей заносять у колонку бланка і записують на дошці. Підраховують кількість відповідей за кожною рисою. Потім визначають рейтинг рис. Отримують груповий портрет толерантної особистості).

#### Зразок бланка опитувальника

№	Риси толерантної особистості	А	Б
1	Герпіння		
2	Почуття гумору		
3	Доброзичливість		
4	Уміння слухати		
5	Здатність співпереживати		
6	Альтруїзм		
7	Уміння поставити себе на місце іншої людини		
8	Уміння володіти собою (витримка)		
9	Довіра		
10	Чуйність		

**Тест К. Томаса**

**«Стиль поведінки у конфліктних ситуаціях»**

*Інструкція:* Перед вами ряд тверджень, які допоможуть визначити деякі особливості вашої поведінки. Тут не може бути відповідей «правильних» чи «помилкових». Люди різні, і кожен може висловити свою думку. Є два варіанти, А і В, з яких ви повинні вибрати один, який більшою мірою відповідає вашим поглядам, вашій думці про себе. У бланку для відповідей поставте виразний хрестик відповідно до одного з варіантів (А або В) для кожного твердження. Відповідати треба якомога швидше.

**1.** А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

В. Чим обговорювати, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

**2.** А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

В. Я намагаюся залагодити справу з урахуванням всіх інтересів іншого і моїх власних.

**3.** А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

**4.** А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

В. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

**5.** А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку іншого.

В. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

**6.** А. Я намагаюся уникнути неприємностей для себе. В. Я намагаюся домогтися свого.

**7.** А. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання, з тим щоб згодом вирішити його остаточно.

В. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти іншого.

**8.** А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Спочатку я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені інтереси.



**9.** А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності. В. Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.

**10.** А. Я твердо прагну досягти свого.  
В. Я намагаюся знайти компромісне рішення

**11.** А. Спочатку я намагаюся ясно визначити, в чому полягають всі порушені спірні питання.

В. Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки

**12.** А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки. В. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він теж йде мені назустріч.

**13.** А. Я пропоную компромісний варіант.  
В. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

**14.** А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди. В. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

**15.** А. Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

В. Я намагаюся зробити так, щоб уникнути напруженості.

**16.** А. Я намагаюся не зачепати почуттів іншого.  
В. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

**17.** А. Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого.  
В. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості

**18.** А. Якщо це зробить іншого щасливим, дам йому можливість відстояти свою думку.

В. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

**19.** А. Спочатку я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені питання і інтереси.

В. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

**20.** А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

В. Я намагаюся знайти найкраще сполучення переваг і втрат для обох сторін.

**21.** А. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого. В. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми та її спільного вирішення.

**22.** А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

В. Я відстоюю свої бажання.

**23.** А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного знас.

В. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

**24.** А. Якщо позиція іншого здається мені дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

В. Я намагаюся переконати іншого прийти до компромісу.

**25.** А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів. В. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

**26.** А. Я пропоную компромісний варіант.

В. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного знас.

**27.** А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки. В. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

**28.** А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

**29.** А. Я пропоную компромісний варіант.

В. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

**30.** А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

В. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми разом з іншою людиною могли домогтися успіху.

### **Ключ до опитувальника**

1. Суперництво: 3А, 6В, 8А, 9В, 10А, 13В, 14В, 16В, 17А, 22В, 25А, 28А.

2. Співпраця: 2В, 5А, 8В, 11А, 14А, 19А, 20А, 21В, 23В, 26В, 28В, 30В.

3. Компромід: 2А, 4А, 7В, 10В, 12В, 13А, 18В, 22А, 23А, 24В, 26А, 29А.

4. Уникнення: 1А, 5В, 6А, 7А, 9А, 12А, 15В, 17В, 19В, 20В, 27А, 29В.

5. Пристосування: 1В, 3В, 4В, 11В, 15А, 16А, 18А, 21 А, 24А, 25В, 27В,

30А.

## Додаток II

### *Емпатійність (опитувальник А. Мехрабіана і Н. Епштейна)*

**Інструкція.** Тест містить 33 твердження. Прочитайте і дайте відповіді, пригадуючи чи передбачаючи, які почуття в подібних ситуаціях виникали чи могли б виникнути особисто у Вас. Якщо Ваші переживання, думки, реакції відповідають запропонованим у твердженні, то в бланку відповідей поставте

«+», а якщо не відповідають, то «-». Пам'ятайте: в опитувальнику немає

«гарних» чи «поганих» відповідей. Не намагайтеся своїми відповідями створити приємне враження. Свою думку висловлюйте вільно і відверто, тільки в такому разі Ви отримаєте достовірні дані про свої психологічні особливості. Краще давати ту відповідь, яка першою спаде на думку. Кожне наступне твердження читайте після того, як дасте відповідь на попередні, старайтеся також не залишати наведені питання-твердження без відповіді. Якщо у Вас виникнуть які-небудь запитання, пов'язані із заповненням бланку, задайте їх експериментаторові перед тим, як почнете роботу над опитувальником. Якщо все зрозуміло, починайте давати відповіді».

1. Мені стає прикро, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед людей самотньо.

2. Люди перебільшують здатність тварин розуміти і переживати.

3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.

4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.

5. Коли хто-небудь поруч зі мною нервує, я також починаю нервувати.

6. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.

7. Я беру близько до серця проблеми своїх друзів.

8. Часом пісні про любов викликають у мене сильні переживання.

9. Я дуже хвилююся, коли доводиться повідомляти людям неприємні для них звістки.

10. На мій настрій дуже впливають люди, які оточують мене.

11. Я вважаю іноземців «холодними» і байдужими.
12. Я хотів би знайти професію, пов'язану із спілкуванням з людьми.
13. Я не засмучуюся, коли мої друзі роблять необдумані вчинки.
14. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
15. На мою думку, самотні люди похилого віку недоброзичливі.
16. Коли я бачу людину, яка плаче, то дуже засмучуюсь.
17. Слухаючи деякі пісні, я відчуваю часом щасливою людиною.
18. Коли я читаю книжку (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджуся або переживаю, буваю невдоволеним.
20. Я можу не хвилюватися, навіть якщо всі навколо хвилюються.
21. Якщо мій товариш чи моя подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
22. Мені неприємно, якщо люди схлипують і плачуть, коли дивляться кінострічку.
23. Чужий сміх мене не заражає.
24. Коли я приймаю рішення, почуття інших людей на нього, як правило, не впливають.
25. Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені.
26. Я хвилююся, якщо бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці.
27. Я дуже засмучуюся, коли бачу страждання тварини.
28. Безглуздо переживати те, що відбувається в кіно або про що читаєш у книжці.
29. Я дуже засмучуюся, коли бачу безпорадних людей похилого віку.
30. Чужі сльози викликають у мене роздратування, а не співчуття.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
32. Я можу залишатися байдужим (байдужою), коли інші хвилюються.
33. Малі діти плачуть без причин.

### **Обробка результатів.**

Щоб отримати індекс емпатійності, потрібно підрахувати кількість відповідей, що збігаються з таким ключем:

Відповідь	Номери запитань
+ (згоден)	1, 5, 7, 8, 9,10,12,14,16,17,18,19, 25, 26,27,29,31
- (не згоден)	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Таким чином, індекс емпатійності є сумою, отриманою за запитаннями-твердженнями, що передбачають відповідь «Так», і – за запитаннями-твердженнями, якими передбачено відповідь «Ні». Для визначення рівня емпатійності пропонується таблиця інтерпретації індекса з урахуванням віку та статі респондентів.

Стать	Рівні емпатійності		
	Високий	Середній	Низький
Юнаки	33–25	24–17	16–8
Дівчата	33–29	28–22	21–1

### **Аналіз результатів**

Емоційна чутливість на хвилювання інших, яка в психології називається емпатією, належить до моральних почуттів. Емпатія у формі співчуття або переживання, чи то співрадість чи співсмуток, пов'язана з умінням людини «проникати» в чуттєвий світ інших. У різноманітних життєвих ситуаціях емоційна чутливість залежить від адекватності сприймання переживань людей і емоцій тварин, а також від уявлення про причини, які їх викликали. Така чутливість стає спонукальною силою, спрямованою на допомогу іншим. Тому під час аналізу результатів дослідження потрібно враховувати вплив соціокультурних традицій. Дуже часто юнаки в якійсь мірі приховують свої переживання і не завжди схильні їх рефлексувати, тому в таблиці рівні емпатійності у юнаків і дівчат відрізняються.

Розвиток емоційної чутливості залежить від багатьох факторів, серед яких: ступінь актуалізації потреб у добробуті інших людей, вміння правильно сприймати невербальну інформацію про стан людини або тварини за позою, мімікою, жестами, інтонацією голосу тощо, а також – від життєвого досвіду, від характеру виховання в сім'ї та школі.

У разі *низького рівня* емпатійності важливо проаналізувати можливі причини і продумати заходи, які дозволяють розвинути емоційну чутливість учня.

Треба звернути увагу й на тих школярів, які мають високий рівень емпатійності (30–33), простежити особливості стосунків з ними друзів по навчанню. Справа в тому, що емоційно чутливих людей можуть експлуатувати егоїстичні товариші, котрі користуються їхньою добротою, створюючи цим самим основу для реалізації власної мети. Особливо часто це спостерігається в конкурентних взаємодіях. Для емоційно чутливих людей важливо вміти відстояти себе в умовах зіткнення з індивідуалізмом, з корисливістю інших людей. Потрібна програма вироблення прийомів емоційного захисту і диференційоване ставлення до суперників та до партнерів.

## План-конспект заняття №1

**Тема:** «Елементи насінництва картоплі в приватному господарстві»  
(«Elementsof seed potatoes in the private sector»).

**Мета:**

**Освітня:** активізація ЛО з теми у мовленні студентів; практика студентів в обговоренні проблемних питань з використанням вивченої лексики.

**Розвивальна:** розвиток комунікативних умінь; умінь партнерської взаємодії; набуття навичок діалогічного та монологічного мовлення; формування уважного ставлення до засобів невербальної комунікації.

**Виховна:** усвідомлення складності екологічних проблем та способів їх вирішення, виховання бережливого ставлення до природи; формування почуття відповідальності за виконання професійних обов'язків, налагодження продуктивних взаємовідносин на робочому місці.

**Тип заняття:** пояснення нового матеріалу.

**Обладнання:** мультимедійний проектор, ноутбук, екран, плакат.

**Procedure (Хід заняття)**

**I. Introduction (організаційний момент).**

**II. Main Part (головна частина).**

**1. Checking the H\W (перевірка домашнього завдання).**

**2. Reading skills. Pair work (робота в парах).**

Прочитайте уривок тексту «Elements of seed potatoes in the private sector», визначте мету тексту. Поставте 4 види питальних речень до тексту та дайте відповіді на них (загальні, спеціальні, альтернативні та розділові).

Ukraine has all preconditions to be one of the world leaders in potato production and its foreign realization. However, the lack of formal and informal game rules in the potato sector and the dominance of the “spade” way of potato cultivation

provide our citizens with affordable food products, on the one hand; though on the other hand, they deny any hope for further conquest of status of the world leader on the potato market by Ukraine. Therefore, enthusiasts of potato growing in Ukraine should take the initiative in their hands and form a strategy for the outlet of the sector to the international level.

### **3. Listening skills (робота в парах)**

Прослухайте речення з тексту. Визначте, які речення правдиві, які помилкові.

Ukraine has not all preconditions to be one of the world leaders in potato production and its foreign realization. (-)

The lack of formal and informal game rules in the potato sector provides our citizens with affordable food products. (+)

Enthusiasts of potato growing in Ukraine should take the initiative in their hands. (+)

They do not deny any hope for further conquest of status of the world leader on the potato market by Ukraine. (-)

Побудуйте діалог, використовуючи дані речення.

### **4. Relaxation (відпочинок)**

T.: I see your eyes are tired. Let`s make a pause and relax. You can see a picture on a screen. Please, follow the lines with your eyes. Do it three times.

### **5. Speaking skills.**

#### **Problems discussion (проблемне обговорення)**

«Нарада фахівців у приватному господарстві»: продумайте, а потім вербалізуйте аргументи на користь різних способів вирішення проблеми посадки насіннєвого матеріалу картоплі в приватних підприємствах Вінницької області. Користуйтеся формулами підтримання конструктивного діалогу.

### **6. «Aquarium» («Акваріум»).**

Викладач ділить групу на три підгрупи по 5 осіб у кожній і пропонує першій підгрупі завдання: визначити шляхи оптимізації перевезення елітних сортів картоплі в сучасних умовах розвитку економіки та сільського господарства. Всі



інші студенти спостерігають, чи відбувається дискусія за визначеними правилами. Вони ведуть записи, зазначаючи, хто в першій підгрупі виступає каталізатором спілкування, хто – фасилітатором, хто володіє вміннями конструктивної критики, а хто – деструктивної. Підгрупі, що працює, для виконання завдання необхідно прочитати вголос ситуацію, обговорити її між собою та дійти спільного рішення.

Після закінчення часу, визначеного на виконання завдання, викладач ставить запитання:

- Чи було віднайдене рішення спільним висновком всієї підгрупи?
- Чи була ця думка достатньо аргументована, доведена?
- Які з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?
- Які формули спілкування «працювали» на вибудовування партнерської взаємодії?

- Які висловлювання, невербальні форми поведінки гальмували віднайдення спільного рішення?

- Після бесіди відбувається рефлексія по колу щодо способів партнерської взаємодії. Друга підгрупа виступає з адресним аналізом способів комунікації кожного члена першої підгрупи.

Інша підгрупа обговорює наступну ситуацію в «Акваріумі» – сортування елітних сортів картоплі в сучасних умовах розвитку економіки та сільського господарства. Потребує вирішення проблема, пов'язана з доглядом за елітними сортами картоплі.

Всі підгрупи по черзі мають побувати в «Акваріумі», а результати роботи кожної з них обговорюються в аудиторії.

### **III. Summarizing (Висновок).**

#### **1. Conclusions**

T.: It seems to me that today we have done something meaningful and it will help other Ukrainians understand all peculiarities seeding potatoes in the private sector. Thank you for participation in our lesson.

#### **2. Home task.**

**Topic** «Elements of seed potatoes in the private sector» (вивчити переказ).

## **План-конспект заняття №2**

**Тема:** «Optimal conditions for planting potatoes» («Оптимальні умови посадки картоплі»).

### **Мета:**

**Освітня:** вивчення нової лексики, практика студентів в обговоренні проблемних питань з використанням вивченої лексики, у побудові діалогічних висловлювань з використанням формул мовленнєвого етикету.

**Розвивальна:** формування у студентів культури спілкування; вдосконалення навичок діалогічного та монологічного мовлення; налаштування на співпрацю під час навчального спілкування.

**Виховна:** усвідомлення складності вибору оптимальних способів взаємодії, набуття вмінь підтримання конструктивного діалогу.

**Тип заняття:** пояснення нового матеріалу.

**Обладнання:** мультимедійний проектор, ноутбук, екран, картки.

### **Procedure (Хід заняття)**

**I. Introduction (організаційний момент).**

**II. Main Part (головна частина).**

**1. Checking the H\W (перевірка домашнього завдання).**

**2. Reading skills. Pair work (робота в парах).**

Уважно прочитайте текст. Випишіть всі невідомі слова. Визначте мету тексту. Дайте письмово відповіді на питання.

Potatoes produce a fibrous root system. These roots are at best no more than 60cm long. Thus potatoes are shallow rooted compared to cereals for example, which can root to at least 120cm depth. As a result, potatoes are often unable to exploit nutrients and soil moisture at depth within a soil profile. While root growth

occurs when soil temperatures are between 50 to 95°F (10 to 35°C), best, most active root development is at soil temperatures of between 59 and 68°F (15 and 20°C). Leaf (haulm) growth occurs at temperatures of between 44.6 to 86°F (7 to 30°C), but optimal growth is at around 68 to 77°F (20 to 25°C). Optimum temperatures for stolon growth are similar. The potato tuber is an enlarged portion of the stolon. The initiation of this tuber is triggered by short day lengths (photoperiods), and involves growth hormones. The colder the soil temperature, the more rapid the initiation of tubers and the greater the number of tubers formed. The optimum soil temperature for tuber initiation is 59 to 68°F (15 to 20°C). Under these conditions, the potato plant will have short stolons and shoots. Longer day lengths delay tuber initiation and favor the growth of the stolon and shoot. Low nitrogen and high sucrose levels in the plant favor the formation of more tubers. Once formed, tubers grow rapidly, reaching a maximum rate of up to 1400 kg/ha/day in temperate climates. Late varieties seem to be more sensitive to long day lengths or high temperature conditions.

1) What do you know about fibrous root system?

2) The best, most active root development is at soil temperatures of between 59 and 68°F (15 and 20°C)? is not it?

3) Is the potato tuber an enlarged portion of the stolon?

4) What is the optimum soil temperature for tuber initiation?

5) Does low nitrogen level favor the formation of more tubers?

### **3. Listening skills (робота в парах)**

Прослухайте речення з тексту. Визначте, які речення правдиві, які помилкові.

1. Potatoes do not produce a fibrous root system. (-)

2. Potatoes are not often unable to exploit nutrients and soil moisture at depth within a soil profile. (-)

3. Leaf (haulm) growth occurs at temperatures of between 44.6 to 86°F (7 to 30°C), but optimal growth is at around 68 to 77°F (20 to 25°C). (+)

4. The initiation of this tuber is not triggered by short day lengths (photoperiods). (-)

5. The colder the soil temperature, the more rapid the initiation of tubers and

the greater the number of tubers formed. (+)

**4. Ділова гра «Оптимальні умови посадки картоплі» («Optimal conditions for planting potatoes»).**

Мета: розвиток професійних умінь та навичок, професійно цінних особистісних якостей майбутнього аграрія, необхідних для налагодження партнерської взаємодії у професійній діяльності.

*Етапи проведення гри*

1. Організаційно-підготовчий етап: пункти 1.1 та 1.2 проводяться за декілька днів до гри (5-7 хвилин).

1.1. Поділити групу на підгрупи по три студенти в кожній (мінімум 3-максимум 5 підгруп).

1.2. На початку гри обрати керівництво фірми та підлеглих (за бажанням).

1.3. Ігровим групам пояснюється хід гри.

2. Ігровий етап: (50-70-хв).

2.1. «Експерти» слідкують за подіями, оцінюють колективну роботу груп та індивідуальну (наголошується увага на креативному підході до організації взаємодії).

2.2. Кожній групі надається час для оцінки власної діяльності та роботи інших ігрових груп.

2.3. Групова дискусія. Експерти оголошують результати роботи. Ігрові групи порівнюють власні висновки про діяльність та експертні оцінки.

3. Заключний етап: (10-15 хв).

3.1. Підбиття підсумків.

**Виконання вправ з підручника**

**III. Summarizing (Висновок).**

**IV. Home task.**

**Topic** «Optimal conditions for planting potatoes».

### План-конспект заняття №3

**Тема:** «Фактори впливу на ефективність застосування гербіцидів» («Factory impact on the efficacy of herbicides»).

**Мета:**

**Освітня:** активізація ЛО з теми у мовленні студентів; практика студентів в обговоренні проблемних питань з використанням вивченої лексики.

**Розвивальна:** розвиток пізнавальних інтересів студентів завдяки використанню нестандартних форм подачі матеріалу; вдосконалення навичок діалогічного та монологічного мовлення; розвиток умінь підтримання діалогу.

**Виховна:** формування вмінь партнерської взаємодії, толерантного ставлення до позиції іншої людини.

**Тип заняття:** пояснення нового матеріалу.

**Обладнання:** мультимедійний проектор, ноутбук, екран, плакат.

**Procedure (Хід заняття)**

**I. Introduction (організаційний момент).**

**II. Main Part (головна частина).**

**1. Checking the H\W (перевірка домашнього завдання).**

**2. Reading skills.**

**Pair work (робота в парах).**

Прочитайте уривок тексту «Фактори впливу на ефективність застосування гербіцидів» («Factory impact on the efficacy of herbicides»). Визначте, які фактори впливають на ефективність застосування гербіцидів. За допомогою нижче наведених слів та словосполучень складіть діалог.

(vegetative stage, glyphosate, herbicide tolerant, widely used, annual broad-leaved species).

**3. Writing skills.**

Підготуйте виступи на уявній прес-конференції, присвяченій ефективності використання гербіцидів. Завдання диференціюються таким чином: перша підгрупа готує виступи, друга – запитання до виступаючих з використанням формул мовленнєвого етикету, третя – коментарі щодо виступів; четверта – проголошує вітальне і підсумкове слово до учасників уявної прес-конференції (з нагадуванням про необхідність плідної співпраці).

**4. «Мозковий штурм» «Фактори впливу на ефективність застосування гербіцидів» («Factory impact on the efficacy of herbicides»).**

*Мета:* визначити фактори впливу оволодіти інформацією про особливості партнерської взаємодії, основні механізми налагодження групової взаємодії, розвинути важливі для партнерської взаємодії особистісні здібності.

*Завдання:* розширення та поглиблення знань і вмінь студентів у сфері партнерської взаємодії, підготовка студентів як майбутніх фахівців аграрної сфери до використання вмінь групової взаємодії у професійній діяльності.

*Особливості проведення:* висловлювати максимальну кількість ідей. Віддавати перевагу кількості, а не якості. Висловлюватись короткими реченнями. Жодної критики, іронічних реплік, ущипливих жартів. Приймати всі ідеї (навіть, здавалося б, безглузді), віддавати перевагу не логічному мисленню, а здогадкам, фантазіям тощо.

**5. Listening comprehension (аудіювання).**

Herbicides are subject to both direct and indirect environmental effects. Direct effects can be measured by the amount of retention or penetration of the herbicide, while the effect of the environment on plant growth and development can indirectly influence herbicide performance. Changes in plant growth like leaf thickness or cuticle development will modify how herbicides are retained. Translocation or movement of herbicides within plants is influenced by conditions that impact on plant growth and development. Soil moisture and temperature can alter the effect of soil-applied herbicides. The direct and indirect effects of climatic factors including light, temperature, relative humidity, rainfall, wind and soil moisture will be discussed in detail.

- Herbicides are:

a) subject to both direct and indirect environmental effects (+)

b) subject to direct environmental effects

c) subject to indirect environmental effects

- Direct effects:

a) can not be measured by the amount of retention or penetration of the herbicide

b) can be measured by the amount of retention or penetration of the herbicide  
(+)

- Changes in plant growth:
  - a) leaf thickness or cuticle development (+)
  - b) temperature and press
  - c) soil moisture and temperature

### **III. Summarizing (Висновок). Home task.**

Read and translate the text «Factory impact on the efficacy of herbicides»

(читати та перекладати).

Виписати всі невідомі слова та вивчити їх напам'ять.

#### **План-конспект заняття №4**

**Тема:** «Професійні вимоги до вмінь аграрія-рослинника» («Ability agrarian-growers for improving agricultural work»).

**Мета:**

**Освітня:** сприяти усвідомленню студентами професійних вимог щодо комунікативних умінь та вмінь партнерської взаємодії майбутніх аграріїв-рослинників.

**Розвивальна:** вдосконалення навичок діалогічного та монологічного мовлення; розвиток уваги, образного мислення та здатності до командної роботи.

**Виховна:** виховання почуття відповідальності за виконання професійних обов'язків, поваги до професійної діяльності аграріїв-рослинників; формування поважливого ставлення до поглядів, позиції Іншого; розвиток умінь налагодження партнерства.

**Тип заняття:** пояснення нового матеріалу.

**Обладнання:** мультимедійний проектор, ноутбук, екран, плакат.

#### **Procedure (Хід заняття)**

**I. Introduction (організаційний момент).**

**II. Main Part (головна частина).**

**1. Checking the H\W (перевірка домашнього завдання).**

**2. Reading skills. Pair work (робота в парах).**

Прочитайте текст. Які вміння аграрія, на вашу думку, є пріоритетними для розвитку сучасного сільського господарства.

Career offerings in agriculture vary enormously – including (but not limited to) engineering, science, finance, and general labour. Both hard skills and soft skills are necessary to stand out among others in the industry, whether it's in an interview or in the workplace.

**1) Adaptability.** This is a skill that is transferable from industry to industry – but adaptability is particularly important for anyone considering a career in agriculture. Adaptability is also necessary on the business side of agriculture, with professionals needing to be able to learn and adapt quickly to meeting changing consumer demands. The industry itself is also quickly changing, with new challenges constantly presenting themselves. This means agriculture professionals must be able to adequately address these new obstacles by quickly adopting new methods advanced by technological innovation, in addition to predicting what new challenges lie ahead.

**2) Interpersonal skills.** For agriculture professionals working in supply chain management, interpersonal skills are incredibly important. They are routinely required to interact with farmers who produce raw materials, and deliver these goods to other firms. These firms will either send the product to another location for further manufacturing, or directly to the consumer. The ability to negotiate is incredibly important in the agriculture industry. Farmers, associations and the many advocacy groups that represent them must demonstrate interpersonal prowess when entering formal and informal dialogue with independent regulatory bodies, key stakeholders, and of course, the government. Finally, strong interpersonal skills are necessary for those involved in public relations, sales, advertising or an area of expertise that relies heavily on effective, strategic communication.

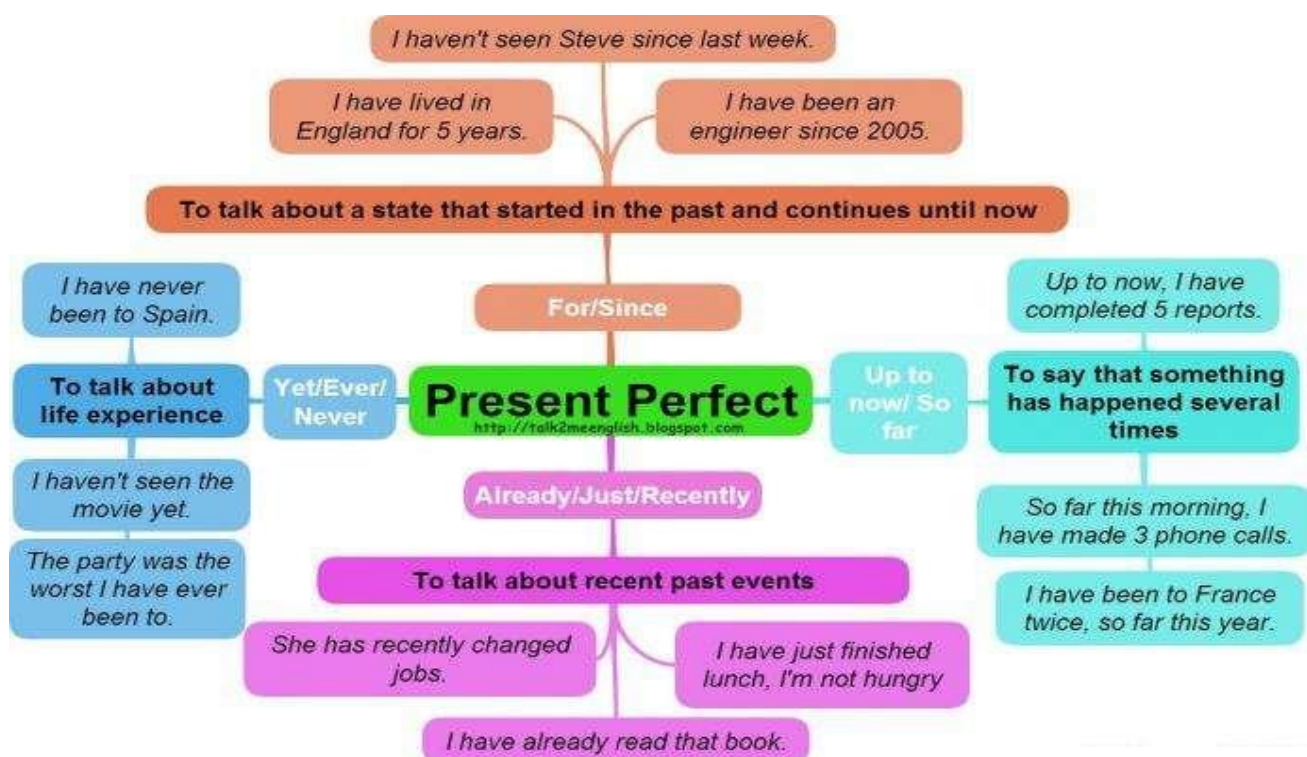
**3) Time management and organization skills.** This is a skill you've probably developed during your time in school. Strong time management and organization skills are a huge asset when breaking into the agriculture industry. For agriculture professionals working in logistics, organization skills is a must. These professionals are tasked with ensuring that raw materials are properly transported,



stored and delivered from producer, to wholesaler, to consumer. It is not unusual for agriculture professionals to work with a variety of products, as well as a variety of farmers and numerous clients. In short, strong organizational skills may be a strong determining factor in one's success in this role.

**3. Writing skills. Опишіть уміння, якими повинен володіти сучасний аграрій, що не вказані вище в тексті (5-8 речень).**

**Grammar (граматика)**



**Виконання вправ з підручника**

**4. Рольова гра «Професійні вимоги до вмінь аграрія-рослинника» («Ability agrarian-growers for improving agricultural work»).**

Мета: стимулювати ініціативність студентів, розвивати комунікативні здібності завдяки обміну інформацією, обговоренню різних поглядів на проблему, конструктивній критиці, пошуку способів групової взаємодії у вигляді напрацювання спільного вирішення проблеми.

*Організаційно-підготовчий етап*

1. Ознайомлення з правилами гри.
2. Розподіл на мікрогрупи (представників приватних та колективних



**Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної групи до  
партнерської взаємодії у професійній діяльності**

№	1 зріз	$y_i$ 2 зріз	$d_i=x_i-y_i$
1	2	3	4
1.	3	3	0
2.	3	3	0
3.	3	3	0
4.	3	2	1
5.	3	3	0
6.	3	3	0
7.	3	3	0
8.	3	3	0
9.	3	3	0
10.	3	2	1
11.	3	3	0
12.	3	3	0
13.	3	3	0
14.	3	3	0
15.	3	2	1
16.	3	3	0
17.	3	3	0
18.	3	2	1
19.	3	3	0
20.	3	3	0
21.	3	3	0
22.	3	2	1
23.	3	3	0
24.	3	3	0
25.	3	3	0
26.	3	2	1
27.	3	3	0
28.	3	3	0
29.	3	2	1
30.	3	3	0
31.	3	3	0
32.	3	3	0
33.	3	2	1
34.	3	3	0
35.	3	3	0
36.	3	3	0
37.	3	2	1
38.	3	3	0
39.	3	3	0
40.	3	3	0
41.	3	3	0
42.	2	2	0

У стовпчиках  $x_i$  і  $y_i$  представлено рівні готовності студентів експериментальної групи до партнерської взаємодії у професійній діяльності на початку і наприкінці формувального експерименту (3 – високий рівень, 2 – середній рівень, 1 – низький рівень).