

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

На правах рукопису

Молоченко Вікторія Валеріївна

УДК 378:[37.011.3-057.87-043.5:63](043.5)

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ
ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Холковська Ірина Леонідівна

Вінниця – 2017

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА | 11 |
| 1.1. Поняття партнерської взаємодії у контексті гуманітарних наук | 11 |
| 1.2. Структура готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії..... | 32 |
| 1.3. Аналіз стану готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності..... | 63 |
| Висновки до першого розділу | 106 |
| РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ | 108 |
| 2.1. Актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі..... | 108 |
| 2.2. Впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності..... | 119 |
| 2.3. Забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами | 133 |
| Висновки до другого розділу..... | 146 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 148 |
| 3.1. Методика формування у студентів аграрного університету готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності | 148 |
| 3.2. Аналіз результатів формувального експерименту | 174 |
| Висновки до третього розділу..... | 196 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ | 199 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 203 |
| ДОДАТКИ | 227 |

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 фахівців аграрної сфери, 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 фахівців-аграріїв, 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 ВНЗ 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 аграрної сфери: 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 аграрної сфери, зокрема, їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Окремі її аспекти лише побіжно розглядалися в контексті проблематики комунікативної підготовки студентів вищих аграрних закладів 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 аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності поки що не виступали

предметом спеціального вивчення.

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

- між домінуючою спрямованістю педагогічного процесу у вищих аграрних 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 вищих 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 вищих аграрних закладах освіти.

Зазначені суперечності, актуальність і соціальна значущість проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою комплексної наукової теми Вінницького національного аграрного університету «Дослідження інноваційних технологій викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі в контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю» (державний реєстраційний номер 0112U006698).

Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №4 від 23 листопада 2005 року) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №4 від 26 квітня 2011 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів вищих аграрних закладів освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Гіпотеза дослідження: успішне формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності можливе за таких педагогічних умов:

- актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів у навчальному процесі;
- впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності;
- забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії викладачів зі студентами.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність і структуру готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії.
2. Визначити критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності.
4. Розробити й експериментально перевірити методику формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення діяльнісного (В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), діалогічного

(М. Бахтін, В. Біблер, С. Братченко та ін.), особистісно-орієнтованого (М. Алексєєв, І. Бех, О. Белкін, Є. Бондаревська, І. Зимня, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), компетентнісного (О. Джеджула, Е. Зеєр, І. Іванова, Є. Коган, О. Лебедєв, К. Левітан, Л. Мітіна, С. Молчанов, Г. Тарасенко, І. Фрумін, А. Хуторской та ін.), системно-синергетичного (Г. Серіков, М. Таланчук та ін.) підходів; сучасні концепції неперервної професійної освіти (С. Батишев, А. Вербицький, Р. Гуревич, В. Ледньов, Ю. Ніколаєнко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутніх фахівців (О. Акімова, Н. Глуханюк, Г. Жуков, Л.Кандибович, В.Сластьонін та ін.); положення про сутність і особливості групової навчальної діяльності (В. Дяченко, М. Кадемія, В. Краєвський, І. Лернер, Х. Лійметс, В. Лозова, Ю. Мальований, М. Скаткін, І. Чередов, О. Ярошенко та ін.); психологічні концепції діяльності малих груп і командоутворення (М. Белбін, Л. Богданов, М. Вудкок, В. Галузяк, О. Дубовська, Н. Грищина, Р. Немов, А. Петровський, В. Шахов, Д. Френсіс та ін.); ключові ідеї сучасної педагогіки і психології аграрної освіти (Л. Барановська, О. Гуменюк, А. Дьомін, В. Лозовецька, П. Лузан, В. Манько, П. Олійник та ін.).

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 аграрної сфери до партнерської взаємодії в професійній діяльності, обґрунтування педагогічних умов її формування в педагогічному процесі аграрного ВНЗ; теоретичне моделювання з метою розроблення педагогічної моделі формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії;

- *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 педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії;

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

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Вінницького національного аграрного університету. Загалом у дослідженні на різних його етапах взяли участь 482 студенти та 24 викладачі.

Дослідження здійснювалось упродовж 2011 – 2016 рр. і передбачало кілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На першому, *теоретико-пошуковому*, етапі (2011-2013 рр.) здійснено аналіз філософської, психологічної, педагогічної і методичної літератури з досліджуваної проблеми з метою визначення методологічних засад і понятійно-категоріального апарату дослідження; визначено мету, завдання і гіпотезу дослідження.

На другому, *проектувально-формуальному*, етапі (2013-2015 рр.) проаналізовано актуальний стан готовності студентів аграрних ВНЗ до партнерської взаємодії у професійній діяльності, обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов і методики формування зазначеного виду готовності.

На третьому, *узагальнювальному*, етапі (2015-2016 рр.) проаналізовано та узагальнено результати експериментальної роботи, сформульовано загальні висновки, оформлено текст дисертаційної роботи, визначено перспективи подальших досліджень.

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

- *вперше обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до*

партнерської взаємодії у професійній діяльності (забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії викладачів зі студентами; актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності); визначено критерії (когнітивний, мотиваційний, особистісний, комунікативний, діяльнісний), показники та рівні сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності;

- *уточнено* сутність і структуру готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності;

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

Практичне значення результатів дослідження полягає в створенні моделі формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності, розробленні методичних рекомендацій для викладачів аграрних ВНЗ щодо підготовки студентів до професійно орієнтованої партнерської взаємодії; визначенні комплексу методів і форм групової навчальної діяльності, що сприяють набуттю студентами вмінь партнерської взаємодії; розробці й адаптації діагностичних методик, котрі дають змогу здійснювати моніторинг формування готовності студентів до партнерської взаємодії під час навчання в аграрному університеті.

Впровадження результатів дослідження здійснено в навчально-виховний процес Вінницького національного аграрного університету (довідка про впровадження № 12-48-1763 від 24 червня 2014 р.), Уманського національного університету садівництва (довідка про впровадження № 20-06/875 від 14 жовтня 2013 р.), Подільського державного аграрно-технічного університету (довідка про впровадження № 75-01-320 від 15 травня 2014 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідались та обговорювались на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Сучасні проблеми гуманітарної

науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Луганськ, 2013); «Інтеграція вищої школи України до Європейського та світового освітнього простору» (Київ, 2012); «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2013); «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя (Вінниця, 2014); «Актуальные проблемы педагогической теории и практики» (Москва-Воронеж, 2013); *всеукраїнських* – «Професійна підготовка фахівців в соціальній сфері і надбання проблеми перспективи» (Хмельницький, 2012); «Особистість XXI ст.» (Сімферополь, 2012); «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2012); «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної школи» (Дніпропетровськ, 2014); щорічних науково-практичних конференціях Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кафедрах педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету (2012-2016 рр.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 24 одноосібних публікаціях, з них 14 статей у наукових фахових виданнях України, 3 – в іноземних фахових виданнях, 9 – у матеріалах конференцій, 1 – методичні рекомендації.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (242 найменування), додатків. Загальний обсяг дисертації – 265 сторінок (основна частина – 202 сторінки, додатки – 36 сторінок). Робота містить 8 таблиць і 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ 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 у 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.

Дещо 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 внутрішньогрупової 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].

С. Фролов зазначає, що «під соціальною взаємодією розуміється система взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій дії одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком відповідних дій інших суб'єктів» [227, с. 127]. Це означає, що кожна соціальна дія викликається іншою соціальною дією, яка їй передує й одночасно є її причиною. Таким чином, соціальні дії – це ланки в нерозривному ланцюжку взаємодій. Німецький соціолог М. Вебер висловлював думку, що джерелом соціальної взаємодії людей (індивідів, груп) є їхні потреби, інтереси і цінності. У процесі взаємодії люди прагнуть максимально раціоналізувати свою поведінку з метою досягнення найбільшої економічної ефективності, тому для соціальних дій характерними є такі якості, як усвідомленість, раціональність і орієнтованість на інших [29, с. 84].

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].

Ефективність (неефективність) процесу взаємодії може бути пояснена на основі теорії трансактного аналізу Е. Берна, який вважає, що взаємодія у спілкуванні здійснюється через динаміку міжособистісних позицій партнерів, які позначаються ним як Батько, Дорослий і Дитина. Взаємодія вважається ефективною за умов вирішення партнерами проблемних ситуацій з позиції Дорослого. З іншого боку, взаємодія порушується, коли один із учасників взаємодії презентує себе з позиції Дорослого, а його партнер, у свою чергу, відповідає з позиції Батька. Показником ефективності взаємодії у даній ситуації психолог визначає адекватне розуміння ситуації та адекватний стиль дій у ній [12].

В. Москаленко, один з провідних українських фахівців у сфері психології, виокремлює два аспекти вивчення процесу взаємодії. Перший – це «розглядання взаємодії як контакту двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни поведінки, діяльності, стосунків, установок». Другий – «як спосіб реалізації спільної діяльності, мета якої зумовлює взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл і кооперацію функцій» [158, с.51].

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 якісно змінене [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 осягається 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 особистісних 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 уважно та 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 за 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 тиск на 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 односторонньо, 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 співіснувати 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 правомірних;
- взаємовідповідальність сторін за виконання (і невиконання) узгоджених рішень;
- взаємозалежність, взаємоконтроль;
- паритетність на всіх стадіях партнерських відносин, в тому числі й під час прийняття рішень;
- чітке визначення і розподіл обов'язків;
- спільна діяльність з виконання завдань;
- пошук і знаходження компромісу за умов вирішення суперечливих і конфліктних 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 фахівців аграрної сфери до партнерської 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 аграріїв 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. Кандилович). 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 побудова моделі 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].

Готовність до професійної діяльності в трактовці К. Дурай-Новакової – це: активний стан особистості, що визначає успішне вирішення завдання [59, с.46]. Дослідник вважає, що така готовність є системою індивідуальних інтегрованих змінних: якостей і знань особистості. Зміст готовності поєднує в собі усвідомлення високої ролі і соціальної відповідальності фахівця, прагнення активно виконувати професійні завдання, установку на активізацію та мобілізацію якостей, які були набуті в процесі взаємодії.

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 і спрямовують 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 фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії: це комплексне особистісне 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.

Ми вважаємо, що структура готовності майбутніх аграріїв 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 умінь 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 аграріїв не був предметом окремого дослідження. Тому в визначенні змісту компонентів досліджуваного явища ми врахували такі складові:

- аналіз феномену партнерської взаємодії фахівців аграрної сфери;
- 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 аграріїв 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 взаєностосунків.

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;
- вміння визначати стан людини, її причетність до тих чи інших подій.

Другим компонентом готовності майбутніх фахівців аграрної сфери 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 аграрної сфери 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 аграріїв.

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-аграріїв. 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-аграріїв 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. Знижена 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 аграрної сфери 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 аграрної сфери 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;

- уміння 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 аграрної сфери 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 аграрної сфери до взаємодії важливо враховувати прямий зв'язок між рівнем сформованості комунікативної

культури фахівця і чіткістю й ефективністю професійної командної діяльності [183; 186; 69].

Для чіткого та результативного досягнення спільної мети необхідні цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, розуміння власної значущості у процесі спільної професійної діяльності. Особистісний компонент відповідає за толерантність та повагу суб'єктів взаємодії один до одного, чесність та відкритість у вирішенні спільного завдання.

У структурі готовності до партнерської взаємодії майбутніх фахівців аграрної сфери 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 фахівців аграрної сфери 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 фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії необхідно розробити критерії, які репрезентують всі компоненти цієї складної якості. Розглядаючи структуру готовності майбутніх аграріїв 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 фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії характеризується такими показниками:

1. *Знання сутності, особливостей, механізмів професійної взаємодії.* Обізнаність майбутніх аграріїв 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 | <ul style="list-style-type: none"> - 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 | <ul style="list-style-type: none"> - 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 | <ul style="list-style-type: none"> - 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 аграрної сфери, 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 – підлеглі», «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 людини не 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 аграрної сфери 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 аграріїв. 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 опредметнюється 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, а

намагається знайти шляхи до спільного існування на засадах рівноправ'я та взаєморозуміння завдяки розвитку здатності усвідомлення стану і положення іншого, прагненню щирого 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 аграріїв 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. to

affiliate – 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, сформувати 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 фахівців аграрної сфери 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 невиправдані затримки чи недостатність роботи, спрямованої на виконання поставлених цілей; за неповне використання 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 фахівців аграрної сфери 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.

3. *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 відчутти 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.

4. *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.

5. *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.

6. *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 фахівців аграрної сфери 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 самотійно, 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 односторонніх, 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]. Уміння 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, а про 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, зміст спільної 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.

6. 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 аграріїв 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 аграріїв у практичній діяльності.

1.3. Аналіз стану готовності майбутніх аграріїв 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 фахівців аграрної сфери, 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 аграріями сутності поняття партнерської взаємодії, дослідити, наскільки респонденти обізнані з особливостями ділового спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності та власними обов'язками організації співпраці.

Мотиваційний критерій дозволяє діагностувати ціннісне ставлення до співпраці, ступінь мотиваційного потенціалу, який стає визначальним на етапі організації роботи в умовах партнерської взаємодії і є показником успішності/неуспішності самореалізації майбутнього фахівця у професійній діяльності.

Комунікативний критерій відображає здатність майбутніх фахівців аграрної сфери розуміти партнерів зі спілкування, в основі якої знаходиться оволодіння засобами вербальної та невербальної комунікації відповідно до вимог сфери професійної діяльності.

Комунікативний критерій інформує про рівень сформованості / несформованості умінь встановлювати міжособистісні зв'язки, які є запорукою успішної спільної роботи.

Особистісний критерій стає індикатором індивідуального внеску кожного студента у можливість налагодження партнерської взаємодії, що визначається ступенем сприйняття партнерів, толерантним ставленням до позиції іншого, усвідомленням / неусвідомленням особистої відповідальності за спільну справу, емпатійними здібностями. Для того, щоб розробити науково-методичне забезпечення виду професійної підготовки, що досліджується, необхідно виявити особливості і рівні сформованості готовності до партнерської взаємодії у майбутніх фахівців аграрної сфери.

Діяльнісний критерій дозволяє оцінити практичні вміння студентів в умовах налагодження партнерської взаємодії, що базуються на вміннях розподіляти та планувати завдання, оцінювати результати спільної діяльності, узгоджувати свої дії з діями інших, конструктивно вирішувати конфлікти, які спрямовані на організацію активної та плідної співпраці всіх суб'єктів взаємодії з метою досягнення спільного позитивного результату.

З цією метою на констатувальному етапі експерименту ми вирішували такі завдання: 1) визначити вибірку дослідження; 2) обрати відповідний діагностичний інструментарій, який би дозволив найбільш точно та об'єктивно визначити рівень сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії; 3) дослідити рівень готовності майбутніх аграріїв за п'ятьма вищезазначеними критеріями.

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

Індикаторами відбору діагностичних методик для визначення рівня сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у сфері професійної діяльності стали: реальна можливість дати характеристику визначеним показникам за кожним критерієм, вікові та індивідуальні

особливості студентів, орієнтованість методик на стимулювання у молодих людей процесів самоаналізу, самооцінки у професійно-особистісному розвитку.

З огляду на завдання діагностичного етапу педагогічного експерименту та виокремлені критерії сформованості готовності до партнерської взаємодії, студентам аграрної сфери було запропоновано діагностичні процедури, спрямовані на визначення рівнів сформованості структурних компонентів зазначеного явища, зокрема, когнітивного, мотиваційного, комунікативного, особистісного та діяльнісного.

Відповідно до завдань нами було виокремлено 3 етапи проведення діагностичних процедур:

1. Визначення вибірки дослідження.
2. Вибір діагностичного інструментарію.
3. Дослідження рівня сформованості готовності до партнерської взаємодії за п'ятьма критеріями.

Мета констатувального експерименту полягала в аналізі рівня сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх аграріїв у професійній діяльності.

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 482 майбутні аграрії I-IV курсів спеціальності «агрономія» Вінницького національного аграрного університету.

Другий етап експерименту передбачав підбір надійних діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії. З цією метою нами були обрані такі методики: анкета на 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», тест на розпізнавання емоцій П. Екмана.

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

Відповідно до кожного критерію сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії були обрані спеціальні методики. Для діагностики когнітивного компоненту були використані методи тестування, анкетування, дослідницька бесіда, спостереження. При цьому ми орієнтувалися на такі показники: знання сутності, особливостей, механізмів партнерської 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.

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; уміння 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 аграріїв» (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.

Для одержання більш об'єктивної інформації щодо обізнаності студентів-майбутніх аграріїв з поняттями партнерської взаємодії, діалогічних стосунків, відповідальності, розуміння їхнього змісту та взаємозв'язків, необхідності цих поведінкових явищ у майбутній професійній діяльності ми проводили дослідницькі бесіди, які не лише дозволили уточнити отриману під час письмового анкетування інформацію, але й допомогли виявити особливості уявлень опитуваних про зміст запропонованих понять, ступінь усвідомлення специфіки застосування окремих поведінкових моделей, етики міжособистісного та ділового (професійного) спілкування.

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 взаємодії як явища. Опитані студенти вказали, що вміння взаємодіяти: формується у навчальному 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 вмінь 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%).

Варто зауважити, що всі студенти не в повному обсязі розуміють поняття відповідальності за умов виконання спільного завдання. Респонденти трактують сутність терміну «відповідальність» через обсяг, особливості тієї роботи, яку треба виконати особі задля виконання дорученої справи. Ними зовсім не приділено уваги тій визначній обставині діяльності, що умовою роботи є партнерська взаємодія. Тобто відповідальність повинна бути солідарною, розподіленою на кожного члена команди, і водночас диференційованою, особистісною. Майбутні фахівці позиціонують себе як

виконавців, пасивних учасників справи, які не беруть на себе відповідальності за визначення змісту завдань, їх розподіл, звітування за виконаний обсяг роботи. Крім того, жоден із опитуваних не сказав, що описуваний термін стосується також і відповідальності перед батьками, колективом, керівником. Такі відповіді свідчать про відсутність або недостатню обізнаність з моральними, ціннісними концептами обраної професійної діяльності, не ознайомленість з принципами взаємодії між майбутніми партнерами, колегами по роботі.

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 виконану справу 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.

Освітній процес має належним чином забезпечувати розвиток умінь професійної комунікації студентів на основі обмеженого інвентарю професійно значущих типових мовленнєвих ситуацій. Комунікативна компетентність майбутніх аграріїв осягає собою навички і монологічного, і діалогічного професійного спілкування, які опосередковано впливають на вироблення умінь партнерської взаємодії у перспективі професійних стосунків.

Співпраця передбачає наявність у студентів відповідного багажу знань та умінь працювати в групі. Групова робота становить один із структурних компонентів партнерських стосунків. Вона відповідає за раціональний розподіл доручень між суб'єктами взаємодії, їх чітке та обов'язкове виконання, змістовне звітування за результатами виконаного завдання тощо.

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 працівників аграрної сфери представлено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Сукупні результати діагностики сформованості готовності майбутніх аграріїв 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 аграріїв 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_{KK} , який розраховувався за формулою:

$$K_{KK} = \sum_{k=1}^m K_m, \quad (1.1)$$

де m – кількість показників, за якими відбувалося діагностичне дослідження, а K_m – кількість балів, набраних студентом за кожним з m показників. Залежно від кількісного значення коефіцієнту було визначено рівень сформованості зазначеного показника: $8 \leq K_{KK} \leq 10$ – високий рівень; $4 \leq K_{KK} \leq 7$ – середній рівень; $0 \leq K_{KK} \leq 3$ – низький рівень.

Після проведених підрахунків нами були зафіксовані такі результати: 73 респонденти (15,2%) виявили високий рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм, 227 студентів (47,1%) – середній і 182 респондент (37,7%) – низький (рис. 1.1).

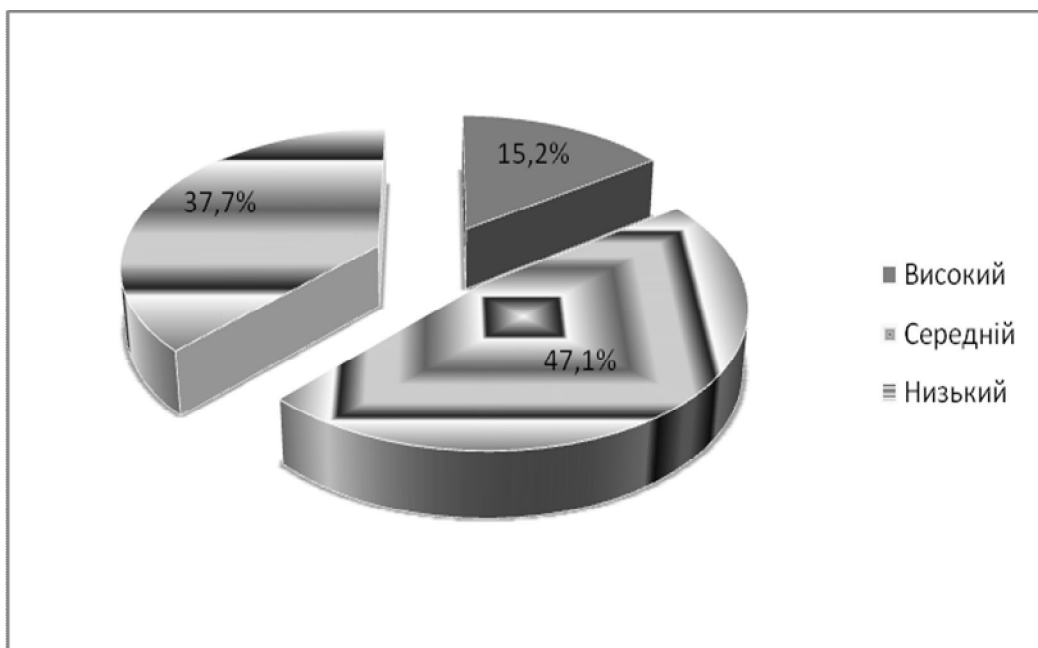


Рис. 1.1. Узагальнені результати діагностування рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм

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.

Мотивація до партнерської взаємодії є одним із ключових елементів у досягненні успіху майбутніми аграріями в умовах майбутньої професійної діяльності. Мотив партнерської взаємодії обумовлює дружні та приязні стосунки з колегами, що є запорукою вчасного і якісного виконання спільного завдання. Особистість зі стійким мотивом до партнерської взаємодії прагне співпрацювати в команді однодумців, надає перевагу емоційному комфорту в діяльності за умов розподілу відповідальності за доручену справу. Головним для людини стає співучасть на партнерських, а не на конкурентних засадах. Відтак, виконання разом спільного завдання, співпраця в команді, спільні дії дають людині відчуття впевненості в собі, своєї значущості. Комфортність спілкування за умов спільної діяльності забезпечується наявністю у партнерів певних особистісних якостей. За результатами анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх аграріїв» студенти визначили низку якостей, які вони вважають необхідними для налагодження партнерських стосунків: впевненість 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 впевненість, 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 не обов'язковими і майже не притаманні для студентства.

Відповіді на це питання засвідчили, що, не зовсім орієнтуючись у змісті умінь партнерської взаємодії (питання № 3 анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх аграріїв»), студенти тим не менше вважають, що вони в них сформовані. Ситуація є небезпечною, оскільки ця група респондентів не мотивована до набуття знань про партнерську взаємодію та формування умінь працювати в команді фахівців. Відсутність обізнаності з поняттям партнерської взаємодії та хибне уявлення про сутність цього терміну може призвести до підміни цінностей у свідомості майбутніх аграріїв. Як наслідок, це може стати причиною некомпетентності майбутніх фахівців у професійній діяльності: невміння спільно вирішувати поставлені завдання, виконувати доручення, розподіляти обов'язки тощо.

На питання № 9 анкети № 1 про необхідність партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності всі респонденти відповіли ствердно, що свідчить про усвідомлення ними важливості партнерських умінь для фахівця-аграрія. Така відповідь пояснюється усвідомленим вибором майбутньої професії та розрахунком на перспективу кар'єрного зростання.

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 від уміння обох сторін поступатися залежить 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.

Для налагодження діалогічних стосунків в умовах партнерської діяльності в студентів має бути сформоване уявлення про явище конкуренції та кооперації як полярних стратегій поведінки у конфліктній ситуації. Компроміс трактується як вміння обох сторін йти на поступки у ситуації вирішення спірного питання. Більше половини опитуваних мають недостатньо повне уявлення про поняття компромісу, а відтак, і не готові до використання цієї стратегії поведінки не лише у навчальному процесі, але й у майбутній професійній діяльності.

Результати діагностики визначення рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за показниками мотиву конкуренції, досягнення та кооперації засвідчили, що найчастіше респонденти надають перевагу мотиву конкуренції. Така позиція пояснюється поверховим розумінням змісту стратегій конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Отже, результати дослідження рівня готовності майбутніх аграріїв 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 більшості опитуваних внутрішньої мотивації до спільної діяльності. Сукупні результати діагностичного зрізу за мотиваційним критерієм сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх працівників аграрної сфери представлено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Сукупні результати діагностики сформованості у майбутніх аграріїв 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: $12 \leq K_{MK} \leq 9$ – високий рівень, $8 \leq K_{MK} \leq 5$ – середній рівень, $4 \leq K_{MK} \leq 0$ – низький рівень.

У результаті проведення відповідних розрахунків ми отримали такі показники сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм: 58 студентів (12,1%) виявили високий рівень готовності, 230 (47,7%) – середній, 194 (40,2%) – низький (рис. 1.2).

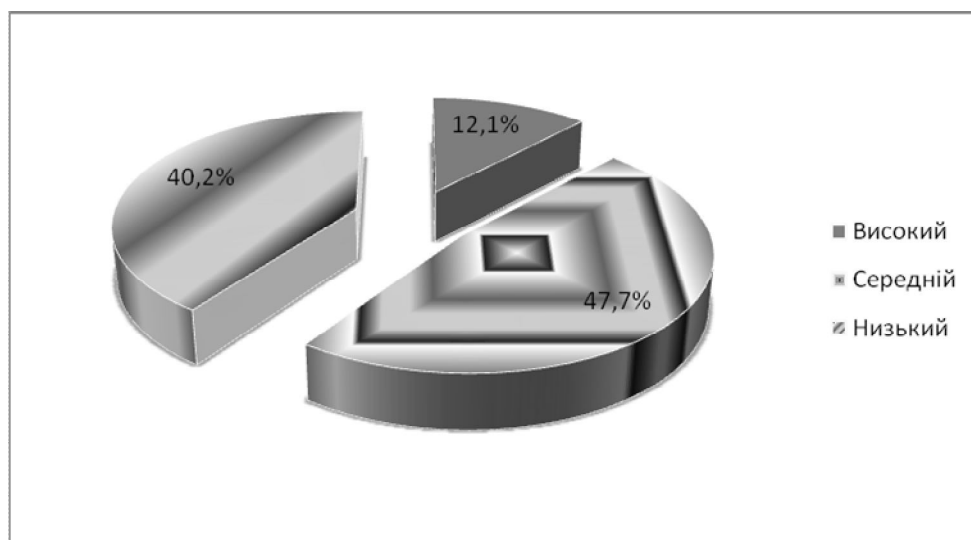


Рис.1.2. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм

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). Методика вимірює адаптивність студентів у трьох сферах взаємодії: емоційній, когнітивній і поведінковій. Емоційна адаптивність виражається в емпатійності, чутливості до переживань інших людей,

адекватності власних емоційних реакцій, здатності витримувати емоційне напруження у спілкуванні. Когнітивна адаптивність виражається в здатності знаходити порозуміння з партнерами, умінні прогнозувати їхні дії і реакції. Поведінкова адаптивність виявляється в здатності керувати своєю поведінкою у напружених ситуаціях міжособистісної взаємодії. Високий рівень адаптивності у міжособистісній взаємодії проявляється в здатності налагоджувати з партнерами емоційний контакт, знаходити порозуміння, організувати продуктивну співпрацю. Середній рівень адаптивності характеризується відносним балансом між емоційним, інтелектуальним і поведінковим аспектами відносин. Низький рівень адаптивності характеризується значною неадекватністю емоційних і поведінкових реакцій, розбіжністю цілей і отриманих результатів.

В основі успішної комунікації лежить знання про вербальне та невербальне спілкування і досвід відповідної діяльності. У процесі партнерської взаємодії важливу роль відіграє розуміння партнерами один одного з погляду вербального спілкування. Від ступеня усвідомлення всіма суб'єктами взаємодії сутності понять, їх взаємозв'язків, правильності і доцільності побудови професійного мовлення залежить результативність виконання групою спільного завдання. Варто підкреслити значущість для спільної діяльності ціннісних орієнтацій партнерів щодо способів і характеру спілкування. За допомогою слів люди програмують свою поведінку і поведінку інших. Наприклад, «слова-агресори» практично завжди сприймаються негативно і викликають не лише негативну зворотну реакцію, але й перешкоджають злагодженій роботі колективу.

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 партнера зі спілкування в студентів розвинута недостатньо, оскільки, не вмючи 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 вищому навчальному закладі 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 аграріїв» 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%. Байдужими 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 деkim – 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 аграріїв 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 у частини студентів виникають проблеми у досяганні порозуміння з одногрупниками під час спільної діяльності

Сукупні результати діагностичного зрізу сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх аграріїв за комунікативним критерієм презентовано в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Сукупні результати діагностики сформованості у майбутніх аграріїв 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).

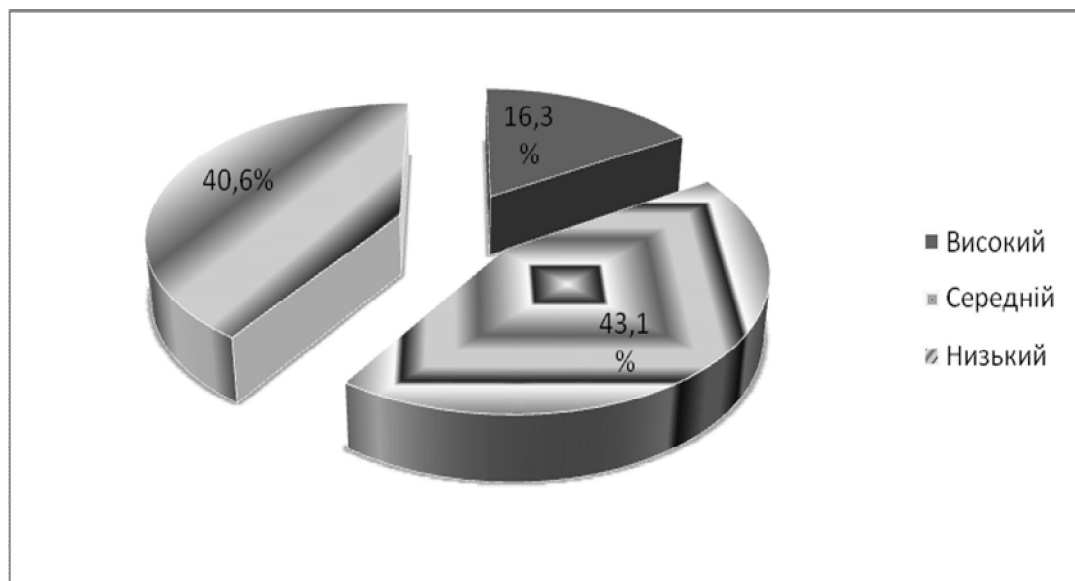


Рис.1.3. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм.

Четвертий блок констатувального етапу експерименту мав на меті з'ясувати рівень сформованості готовності майбутніх працівників аграрної сфери 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 фахівців аграрної сфери було з'ясування їх досвіду навчальної співпраці. У відповідях на питання анкети, респонденти вказали, що на деяких предметах (англ. мова, математика, ОБЖ) 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 однокласників 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 методiku «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 стосунків 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. Майбутня професійна діяльність може ускладнюватися через руйнування стосунків між суб'єктами взаємодії, що не може не позначитись на результативності роботи.

Маючи певний рівень розвитку комунікативних умінь та психологічно комфортні стосунки з іншими членами групи, 11,7% студентів здатні повністю прогнозувати дії своїх одногрупників; для 22,5% у прогнозуванні подальшої

реакції студентів на певну ситуацію виникають труднощі. Інші студенти (65,8%) відчують утруднення, коли необхідно передбачити способи реагування своїх партнерів у навчальній взаємодії.

Даючи відповідь на питання методики «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами», 68,3% респондентів вважають, одногрупники майже завжди виявляють опір під час вирішення важливих питань; 25,8% переконані, що при обговоренні важливих питань опір одногрупників виникає дуже часто. Відповідь на це питання свідчить про недостатню сформованість у значній частини майбутніх фахівців (25,8%) вміння домовлятися, знаходити компромісні рішення, вибудовувати діалогічні стосунки за умов необхідності вирішення спільних завдань.

Відповідаючи на питання щодо агресивної поведінки одногрупників, респонденти стверджують, що рідко вдаються до неї у відповідь (59,2%), реагують аналогічно (22,5%), стримують себе (18,3%). Для партнерської взаємодії важливим є вміння попереджати виникнення конфліктів, а якщо це не вдається, то конструктивно вирішувати їх. 59,2% студентів переконані, що на агресію потрібно відповідати агресією, не зважаючи на те, що тим самим порушуються взаємостосунки з одногрупниками. Тільки 18,3% майбутніх фахівців зазначили необхідність толерантного ставлення до позиції співрозмовника.

Уміння узгоджувати свої дії з іншими та коригувати їх у процесі співпраці потребує вміння попереджувати конфліктні ситуації або ж конструктивно вирішувати їх у разі виникнення кризової ситуації. Відсутність таких умінь засвідчили відповіді 59,2% студентів. Така позиція опитуваних може стати причиною руйнування наявних і можливих стосунків між членами студентської групи та з колегами в умовах майбутньої професійної діяльності.

Реагуючи на питання про прагнення до довірчих стосунків у процесі виконання спільного завдання, 93,4% студентів засвідчили своє бажання взаємодіяти з одногрупниками на основі довіри. Ніколи не відчують такої потреби 5,8% респондентів; рідко виникає таке бажання у 0,8% опитаних

студентів. Як бачимо, більшість майбутніх фахівців-аграріїв прагнуть взаємодіяти з іншими на основі довірчих стосунків і співпраці. Таке прагнення сприяє підвищенню результативності партнерських стосунків між членами групи.

Відповідаючи на питання щодо участі у діалогічних формах роботи під час навчальних занять, 89,1% студентів зазначили своє позитивне ставлення до такої роботи і лише деякі віддають перевагу одноосібному виконанню завдань. 6,7% майбутніх фахівців-аграріїв негативно ставляться до діалогічних форм діяльності і по можливості ніколи не беруть у них участі. 4,2% студентів ніколи не займаються самостійною роботою і надають перевагу роботі в групі, де почувають себе впевненіше та комфортніше. Відсутність навичок діалогічної взаємодії спостерігається у 95,8% студентів, що може негативно вплинути на їх подальшу професійну діяльність, обмежуючи перспективи кар'єрного зростання в обраній сфері.

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 фахівців-аграріїв 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 особистісних 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 аграрної сфери 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 працівників аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм відображено в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Сукупні результати діагностики сформованості у майбутніх аграріїв 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).

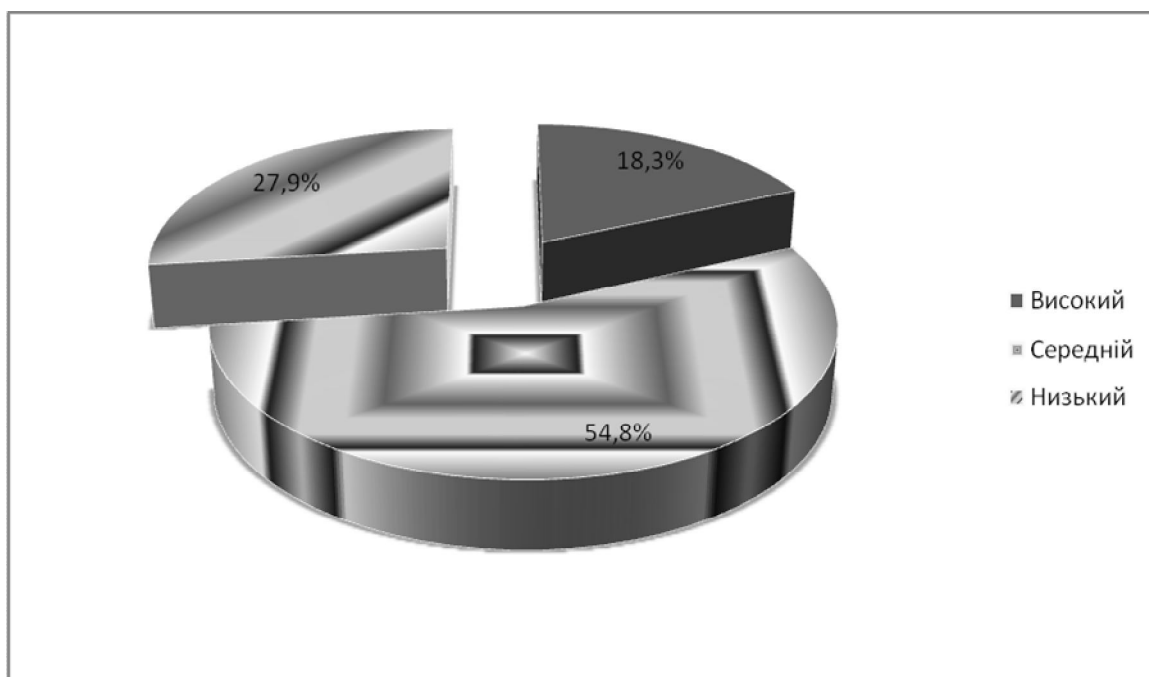


Рис. 1.4. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності студентів до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм

У п'ятому блоці констатувального етапу експерименту нами було передбачено визначення готовності студентів-майбутніх працівників аграрної сфери 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 відчують 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 зрізу пояснюються низьким рівнем розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців нерозвинутістю їх професійних особистісних якостей, які впливають на успішність налагодження контактів з іншими членами групи.

Діагностуючи сформованість готовності студентів до партнерської взаємодії за особистісним критерієм, ми послуговувались опитувальником для діагностики толерантності особистості. За завданням діагностичної методики спочатку з перелічених рис потрібно було обрати три, які, на думку студента, у нього яскраво виражені. В колонці А напроти цих рис потрібно було поставити знак «+». Потім у колонці Б вибрати три риси, які, на переконання опитуваного, повинні обов'язково бути в ідеальній толерантній особистості, й проти них потрібно було теж поставити знак «+». Бланк залишався в респондентів, що давало змогу отримати більш точні, вірогідні та об'єктивні результати.

Заповнюючи опитувальник, студенти мали можливість змінити своє уявлення про толерантну особистість, продіагностувати себе, а також

порівняти своє уявлення з уявленнями всієї групи щодо толерантної особистості.

Результати опитування ми відобразили у табл. 1.6.

Таблиця 1.6

Результати діагностування готовності студентів до партнерської взаємодії за опитувальником толерантності

| № | Риси толерантної особистості | А | Б |
|----|---|-------|--------|
| 1 | Терпіння | 14.2% | 12.5% |
| 2 | Почуття гумору | 15% | 17.5% |
| 3 | Доброзичливість | 0.8% | 20% |
| 4 | Уміння слухати | 5% | 12.5% |
| 5 | Здатність співпереживати | 6.7% | 4.2% |
| 6 | Альтруїзм | 1.7% | 0.8% |
| 7 | Уміння поставити себе на місце іншої людини | 15.8% | 127.5% |
| 8 | Уміння володіти собою (витримка) | 10% | 1.7% |
| 9 | Довіра | 18.3% | 2.5% |
| 10 | Чуйність | 12.5% | 0.8% |

Відповіді студентів на питання щодо розуміння поняття толерантності дали змогу оцінити рівень їх обізнаності з самим терміном та з'ясувати здатність до самоаналізу. Так, за даними опитування, толерантною є особа, яка наділена вмінням поставити себе на місце іншої людини, доброзичливістю та почуттям гумору. Такі варіанти засвідчили викривлене розуміння студентами сутності толерантності, що може призвести до непорозумінь з оточуючими, породжуючи ситуації конфліктного характеру.

Опрацювання результатів опитування студентів за методикою «Толерантність особистості» (Додаток Е) засвідчило, що 51,7% вважають себе спроможними аналізувати власну роботу та діяльність інших; 25,8% переконані, що їх вміння зумовлені цілеспрямованістю в досягненні мети; 10% впевнені у власних силах; 6,7% завдячують своєму вмінню уникати конфліктів;

5% відзначають своє вміння прислухатись до думки іншого; 0,8% вважають, що вміння співпрацювати в команді залежить від готовності уважно слухати партнера.

Таким чином, готовність до співпраці студентів-майбутніх аграріїв обумовлена не стільки внутрішньою мотивацією (35,8%), скільки практичними вміннями, здобутими в процесі міжособистісного спілкування (64,2%), – вміннями аналізувати, слухати, дослухатись до думок інших.

Прийняття на себе певної соціальної ролі при вирішенні спільних завдань зумовлює побудову відповідної моделі поведінки особистості. Ми поставили респондентам питання щодо віднесення студентами себе до певного соціального статусу, що дозволило нам виявити рівень самооцінки, критичного ставлення до своєї особистості. Виявилося, що 1,7% студентів вважають себе генераторами ідей; 34,2% – ініціаторами справ, ідей; 15% – порадиниками; 1,7% – консультантами; 5,8% – помічниками; 4,2% – вболівальниками; 3,3% – спостерігачами; 3,3% – позитивними критиками. Ніхто не позиціонує себе як іронічного критика; 9,2% вважають себе лідерами; 3,3% – командирами-авторитаристами; 7,5% займають під час керівництва спільними діями демократичну позицію; для 10,8% у спільній діяльності є характерною ліберальна позиція.

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 прагнутиме 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 відчують 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.

Можливість взаємодії між студентами в групі обумовлена розвитком у них емпатії. Саме ця особистісна якість допомагає 64,2% студентів відчувати і знайти спосіб допомогти; 10% уникають емоційних контактів; 25,8% не вважають за потрібне дослухатися до почуттів інших. Таким чином, емпатія розвинена у 64,2% студентів, котрі не зволікають, спостерігаючи зміни настрою в когось з одногрупників; 10% надають перевагу униканню контактів з одногрупниками, чекають моменту, коли поганий настій зникне сам собою,

аби не перевантажувати себе проблемами іншої людини; для 25,8% проблеми та пригнічений настрій знайомих не мають значення.

Оскільки в основі успішного виконання завдання групою лежить сприятливий емоційний стан усіх її членів, а також розуміння намірів та емоцій інших осіб, то байдужість 35,8% студентів до переживань одногрупників може спричинити непорозуміння у виконанні спільних завдань.

Почуття неспокою перед спілкуванням з одногрупниками часто відчують 40,8% студентів, інколи – 15%, не відчують ніколи – 44,2%. Таке відчуття зазвичай виникає в разі відсутності достатнього емоційного контакту з одногрупниками. Якщо немає відповідного рівня міжособистісних стосунків, то відчуття дискомфорту перед майбутньою ситуацією спілкування буде пригнічувати людину, що спостерігаємо у 40,8% опитаних. В залежності від ситуації та обговорюваної проблеми такий стан хвилює 15% осіб. 44,2% респондентів зауважують, що ситуація спілкування, особистість одногрупника чи умови комунікативного акту не викликають почуття неспокою.

Хвилювання, почуття неспокою, тривожність може виникати перед спілкуванням з кимось із одногрупників у разі, якщо студент не вміє опановувати свої емоції, не підготувався до розмови, не налаштувався на контакт або не правильно зрозумів емоційний стан співрозмовника (що буває досить часто). У такому випадку потрібні знання поведінки людей у групі, де кожному відведена певна соціальна роль на момент виконання завдання. За відсутності таких знань виникає непорозуміння між суб'єктами взаємодії, наслідком чого є конфліктна ситуація.

Недостатня обізнаність в емоційних станах людей, неврахування специфіки кожної окремої ситуації, неоднозначність емоцій членів групи щодо одного й того ж явища спричиняють конфліктні ситуації, внаслідок яких виникають непорозуміння, псується професійні стосунки, знижується результативність роботи в команді.

Часто жалкують, що підвели товаришів, не виконавши свою частину завдання, 95% респондентів, інколи – 0,8%, ніколи – 4,2%. Показник

адекватної самооцінки та прагнення внести корективи у зміст взаємодії з партнерами знаходиться на високому рівні у 95% студентів. Ніколи не шкодують про свої помилки 4,2%, що пояснюється неадекватною самооцінкою та низьким рівнем відповідальності за результати спільної діяльності.

Культура спілкування, професійна етика є обов'язковою умовою успішності партнерських стосунків. Ці компоненти співпраці в умовах професійної діяльності сприяють кращому налагодженню контактів, стосунків з іншими суб'єктами взаємодії. Відтак, будуть чекати закінчення розмови одногрупників з метою повідомити щось одному з них 5,4% респондентів, залежно від обставин – 38,3%, не чекатимуть – 6,3%; слухатимуть пояснення товариша до кінця, маючи готову відповідь – 10,9%, залежно від обставин – 37,1%, не слухатимуть – 2%. Відповіді на це питання засвідчили високий рівень толерантності і культури спілкування близько у 16% опитаних, середній – у 75% студентів, низький – у 9%.

Для високої результативності виконання спільного завдання потрібно взаємодіяти за умов різних станів, настроїв, великої кількості людей. У разі дотримання культури спілкування, толерантності, принципів та законів професійної етики працездатність та продуктивність партнерської взаємодії у членів групи підвищується, оскільки вони співпереживають колегам, але водночас дотримуються професійних норм взаємодії

Отже, результати дослідження виявили низький рівень розуміння студентами поняття толерантності; частина студентів не апробувала себе у ролі відповідального за спільне доручення; не володіють власним внутрішнім станом, не вміють контролювати свої емоції, не мають достатньо розвинених умінь саморегуляції, аби не піддаватись настрою групи.

Результати діагностичного обстеження за особистісним критерієм сформованості готовності до партнерської взаємодії майбутніх працівників аграрної сфери презентовано в табл. 1.7.

Сукупні результати діагностування сформованості у майбутніх аграріїв
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

вмінь партнерської взаємодії майбутніх аграріїв, 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 дослідження ми визначили три рівні готовності майбутніх фахівців аграрної сфери 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 аграрного університету 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 аграріїв 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 аграріїв 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 обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованої підготовки майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у ділових відносинах.

Висновки до першого розділу

Узагальнення різних підходів до розуміння сутності партнерської взаємодії дає підстави розглядати її як форму безпосереднього взаємовпливу рівноправних суб'єктів, що характеризується добровільністю, взаємною довірою і відповідальністю. Готовність до партнерської взаємодії є важливою складовою і водночас чинником особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців аграрної сфери як у період професійної підготовки, так і на етапі самостійної професійної діяльності. Аналіз психолого-педагогічних джерел і особливостей професійної діяльності в галузі сільського господарства дав змогу визначити 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 з виконання завдань; пошук компромісів під час вирішення суперечливих і конфліктних питань; толерантне ставлення до суб'єктів взаємодії; відчуття кожним членом команди відповідальності за результати спільної діяльності.

Аналіз і узагальнення різних поглядів на сутність і структуру готовності до спільної діяльності дає можливість сформулювати робоче визначення поняття готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії: це комплексне особистісне 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.

Структура готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності майбутніх аграріїв може бути представлена п'ятьма компонентами: когнітивним, мотиваційним, особистісним, комунікативним і діяльнісним. *Когнітивний* компонент представлений комплексом знань, необхідних

майбутньому фахівцеві для порозуміння і налагодження спільних дій з іншими учасниками професійної діяльності. *Мотиваційний компонент готовності* до партнерської взаємодії представлений комплексом пов'язаних з усвідомленням власної приналежності до групи чинників (потреб, мотивів, цілей, інтересів), що детермінують прагнення особистості до співпраці під час вирішення професійних завдань. *Особистісний компонент* відображає сформованість у майбутніх фахівців-аграріїв якостей, важливих для налагодження продуктивної взаємодії з партнерами у процесі професійної діяльності (цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, толерантність, емпатія, відкритість). Зміст *комунікативного компоненту* становлять 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, попереджати та вирішувати конфліктні ситуації. *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 у спільній професійній діяльності.

На основі аналізу змістових характеристик компонентів нами визначено критерії сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності (когнітивний, мотиваційний, особистісний, комунікативний, діяльнісний), що конкретизовано у комплексі показників. Відповідно до них були розроблені та підібрані діагностичні методики, використання яких на констатувальному етапі дослідження дало змогу визначити й описати три рівні сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності: високий, середній, низький.

Матеріали першого розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження: [136], [138], [140], [141], [142], [143], [145], [147], [149], [150].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

2.1. Актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі

Новітні соціально-культурні та технологічні тенденції, якими характеризується сучасна виробнича сфера українського суспільства, визначально впливають на формування нових вимог до налагодження трудових стосунків, що відповідають економічним інтересам держави, ціннісним орієнтаціям трудових колективів, потребам кожної особистості. Відносини в трудовому колективі разом з набуттям досвіду предметно-практичної діяльності є головними факторами розвитку молодого фахівця.

Характер міжособистісних стосунків як у професійній сфері, так і у навчальному процесі має визначальний вплив на формування особистості майбутнього фахівця. За умов навчальної взаємодії, побудованої на суб'єкт-суб'єктній основі, обидві сторони спілкуються на рівних як особистості, як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – студент», а міжособистісний контакт, у результаті якого і виникає діалог, а значить, і найбільша сприйнятливість та відкритість до впливу одного учасника спілкування на іншого. Можливість взаємодіяти на партнерських засадах оптимізує позитивні зміни у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників навчального процесу.

У науковій літературі є різні підходи до визначення поняття «умова». У філософії «умова» трактується як категорія, яка вказує на ставлення предмета до оточуючих явищ, без яких предмет не може існувати та розвиватись [214]. Вчені-філософи розглядають умову як те, від чого залежить предмет, комплекс предметів, характер їх взаємодії, із наявності якої виникає можливість існування, функціонування та розвиток даного предмету [214, с. 90 – 92].

У сучасній дидактиці умови трактуються як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання [34; 87]. Отже, педагогічні умови можна розглядати як сукупність свідомо створених об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, що спрямовані на вирішення завдань, поставлених у навчально-виховному процесі.

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

Забезпечення суб'єктної позиції студента відбувається у процесі тривалої цілеспрямованої спільної діяльності викладача і тих, хто навчається. Дослідники А.Білошицький та І.Бережна виокремлюють кілька послідовних стадій цього процесу [11; 90]. Перша стадія – стадія адаптації до умов ВНЗ. На цій стадії домінує активне пристосування студентів до нових умов, відбувається засвоєння вимог, що висуваються вищим навчальним закладом до тих, хто набуває конкретної професії, усвідомлення прав та обов'язків майбутніх фахівців. Сутність другої стадії полягає в ідентифікації кожного студента з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності. Змістом цієї стадії є активне засвоєння і кваліфіковане виконання студентами своєї соціальної ролі: відбувається системна і цілеспрямована підготовка до реалізації завдань професійної діяльності, свідоме керівництво самоосвітою і самовихованням на основі усвідомлених мотивів і цілей. Завдання третьої стадії передбачають самореалізацію студентів в освітньому процесі: завдяки взаємозв'язку і поєднанню мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом у всіх видах діяльності відбувається формування професійно ціннісних особистісних якостей та професійних умінь. На цій стадії зростає самодетермінація і ступінь усвідомленості напряду самореалізації у

професійно-орієнтованих видах діяльності. Зміст четвертої стадії націлений на самопроекування студентами професійного становлення, тобто суб'єктність позиції майбутніх фахівців проявляється у здійсненні ними роботи, спрямованої на перетворення власних вихідних здібностей і особистісних властивостей у соціально та професійно значущі якості.

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

Суб'єктний досвід характеризується сучасними вченими у межах понять «досвід людини», «індивідуальний досвід», «особистісний досвід», «вітагенний досвід», «суб'єктність», «суб'єктна активність», «компетенції».

Вчені В.Євдокімова, О.Савченко, С.Кузікова, розуміють під суб'єктним досвідом особливе поєднання особистісних сенсів, настанов, знань, умінь та навичок, що набуті людиною як у процесі навчання, так і всього життя і можуть бути задіяні в певних ситуаціях. Суб'єктний досвід робить суб'єктів взаємодії різними і виступає свідченням унікальності та неповторності особистості [101; 223].

Велику увагу вивченню феномену особистісного досвіду приділяє О.Осницький. Учений визначає досвід як умову, що забезпечує реалізацію суб'єктної активності. Його багатокомпонентна структура, на думку дослідника, забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, умілу і координовану із зусиллями інших людей позицію людини під час взаємодії [172]. Дане визначення містить такі ознаки, як «усвідомленість», «комунікативна позиційність» та дозволяє зробити висновок, що автор, по суті, розглядає суб'єктний досвід як основу самореалізації особистості під час здійснення колективних зусиль з розв'язання завдання, пов'язаного зі спільною діяльністю.

Більшість учених до змістоутворюючих характеристик суб'єктного досвіду відносять: усвідомлюваність, рефлексивність та регулятивність. Проте має

місце різноплановість підходів науковців до відбору компонентів суб'єктного досвіду [101].

Зокрема, М. Холодна розглядає досвід особистості у структурі моделі інтелекту, визначаючи інтелект як особливу форму організації індивідуального ментального досвіду. У його структурі дослідник виокремлює когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний досвід (поряд з інтелектуальними здібностями). Із врахуванням таких позицій, як усвідомленість, рефлексивність, активність, найбільш повно з суб'єктним досвідом співвідноситься метакогнітивний досвід, тобто такий, що дозволяє здійснювати мимовільну й довільну регуляцію інтелектуальної діяльності, основними компонентами якого виступають мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна поінформованість, відкрита пізнавальна позиція [231].

На думку І. Єрмакова, суб'єктний досвід – це сукупність таких компонентів: аксіологічний, що містить універсальні загальнолюдські цінності, які є предметом вибору, обговорення, критичної оцінки; культурологічний, що відображає цінності й традиції культури середовища, в якому відбувається життєдіяльність особистості; життєтворчий, який охоплює події життя, способи їх організації та проживання, технології життя, способи зміни буття; морально-етичний, що передбачає накопичення досвіду переживання і проживання емоційно-насичених ситуацій гуманної, моральної поведінки, організації дій, пов'язаних з взаємоповагою, взаємодопомогою, терпимістю; громадянський, змістом якого є участь у суспільно корисних діях; особистісний як насиченість життєдіяльності особистості ситуаціями реальної відповідальності, вільного вибору, прийняття рішення, рефлексії власних вчинків, що забезпечується вміннями самооцінки, самоаналізу, самокорекції, самовиховання, проектування власної поведінки та особистісного розвитку [62].

І. Якиманська визначає досвід людини як досвід життєдіяльності, що набувається в умовах родинного життя, соціокультурного оточення, у професії, через сприйняття й розуміння світу людей та речей [235]. На думку вченої,

суб'єктний досвід характеризується можливістю людини прозвітувати самій собі і оточенню про власні можливості, знання правил організації власних дій, про систему взаємовідносин, у якій відображаються значущі для неї цінності, про ієрархію переваг, що стосуються різних аспектів життєдіяльності. Особливостями суб'єктного досвіду є усвідомленість та особистісний характер включеної до нього інформації. Спираючись на типологію І. Якиманської, розкриємо змістове наповнення трьох типів суб'єктного досвіду у контексті набуття майбутніми аграріями вмінь партнерської взаємодії.

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

Комунікативний тип суб'єктного досвіду розглядається як компетентність у спілкуванні, що відображає рівень досягнення суб'єктом взаєморозуміння у системі ціннісних орієнтацій професійної спільноти в цілому та окремо, в конкретній ситуації спілкування. Навчальна ситуація сприймається як ситуація спілкування, в основі якої – мотивація до набуття вмінь професійного спілкування та партнерської взаємодії. Рефлексія як засіб самоконтролю забезпечує постійний аналіз особливостей просування до мети професійного самовдосконалення через співвідношення себе з іншими.

Творчий тип суб'єктного досвіду характеризується особливою спрямованістю суб'єкта на самоактуалізацію, що відображається в прагненні висловити власне ставлення до проблемних питань професійного становлення. Професійно орієнтована навчальна ситуація передбачає творчий пошук нових засобів самовираження; можливостей реалізації творчої взаємодії, умовами якої

виступають врахування здібностей та інтересів кожного члена групи, конструктивізм колективного планування спільної діяльності, підтримка ініціативних підходів до колегіального розв'язання навчальної проблеми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що структура суб'єктного досвіду складається з предметів (предмети пізнання й діяльності), уявлень, понять; операцій, прийомів та правил виконання дій; емоційних кодів (цінності, установки, стереотипи). Всі зазначені складові присутні в досвіді людини, а індивідуальна структура суб'єктного досвіду виявляється у співвідношенні елементів, що входять до нього, і визначається ієрархією системи ціннісних орієнтацій носія [231; 239; 242]. Але дана характеристика досвіду не дає можливості виокремити специфічний зміст категорії суб'єктного досвіду, визначити його відмінність від таких понять, як «індивідуальний досвід», «суб'єктний досвід», «особистісний досвід».

У процесі навчання під час засвоєння нової інформації відбувається її перетворення на основі власного досвіду, тобто вибудовується суб'єктна модель пізнання, до якої включаються не тільки логічно істотні, а й особистісно значущі якості пізнавальних об'єктів. На думку В.Серікова, суб'єктний досвід, що формується у процесі навчання, складається з низки компетенцій: вибірковості, що виявляється в умінні зробити усвідомлений вибір; здатності до рефлексії – адекватної самооцінки досвіду, що набувається; відповідальності як морально-етичного аспекту особистісного потенціалу; здатності до саморегуляції, що характеризується вольовими якостями; креативності як прагнення до творчого здійснення особистісно-професійних перспектив; потреби у внутрішній свободі – реалізації себе як суб'єкта власного життя [203].

Науковці [105; 235; 241] вважають, що в змісті і структурі суб'єктного досвіду можна виокремити п'ять взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів:

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

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

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

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

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

Кожен з виокремлених компонентів реалізується в трьох сферах: діяльнісній, міжособистісній і сфері потреб [234]. На наш погляд, з усіх перерахованих компонентів, базовим є досвід рефлексії. На даний час поняття «рефлексія» трактується в залежності від підходу і може розглядатись у чотирьох основних аспектах: особистісному, інтелектуальному, кооперативному та комунікативному. При цьому перші два аспекти відзначаються в дослідженнях індивідуальних форм прояву мислення та свідомості, а два інших – колективних форм діяльності та процесу спілкування.

Особистісний аспект розгляду рефлексії дозволяє Н. Оксетнюк трактувати її як «специфічну якість пізнання людини людиною» [169]. Л. Борисова акцентує увагу на тому, що рефлексія дозволяє подумки уявити собі враження, що склалося в інших людей щодо конкретної особи чи обставин взаємодії, і на цій основі уточнити уявлення про себе. Досвід життя, на думку О. Белкіна, – це вітагенна інформація, яка не прожита людиною і пов'язана лише з її обізнаністю про ті чи інші сторони життя та діяльності. Життєвий вітагенний досвід – це вітагенна інформація, яка є досягненням особистості, що зберігається в резервах пам'яті і знаходиться в стані постійної готовності для актуалізації у відповідних ситуаціях.

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

Центральним для більшості наукових праць є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, механізму «не тільки диференціації в кожному розвиненому людському «я» його різних підструктур, але й інтерпретації «я» в неповторну цілісність...» [169].

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

Інтелектуальний аспект розгляду рефлексії збагачує її розуміння усвідомленням основ та засобів розумових дій. Інтелектуальна рефлексія обумовлює «рух думки в процесі пошуку вирішення, допомагаючи людині свідомо регулювати, контролювати своє мислення як з погляду змісту, так і його засобів». Таким чином, інтелектуальна рефлексія забезпечує рух до нових знань, генерування нових форм та методів діяльності, їх структурування, аналіз [169].

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

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

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

Я. Коломінський уточнює поняття «рефлексія» і пропонує відділяти його від поняття соціальної перцепції. Соціально психологічну рефлексію він визначає як «здатність суб'єкта сприймати і оцінювати основні параметри своїх власних взаємин з іншими членами групи», а соціально психологічну перцепцію як «здатність сприймати й оцінювати основні параметри взаємин інших членів групи між собою» [86].

Тезис про те, що запуск рефлексивного механізму детермінується наявністю проблемної ситуації, підтверджують дослідження Б. Слободенюка та Л.Тюкова [221]. Зокрема, А. Тюков визначає чотири основні етапи у процесі рефлексії:

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

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

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

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

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

Отже, професійна рефлексія є співвідношенням себе, можливостей свого «Я» з сукупністю професійних вимог, які обумовлюють регламентацію дій фахівця, різноманітність його функцій, а також необхідність залучення до спільної діяльності [57].

Навчальний процес як індивідуально значуща діяльність студента, в якій реалізується його суб'єктний досвід, дозволяє виявити особливості суб'єктного досвіду майбутніх фахівців (особистісні смисли, цінності), збагатити його

науковим змістом, при необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності кожного студента [119]. Під час навчання студент як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності самостійно здобуває знання, необхідні для вирішення професійних завдань, спираючись на власний досвід й розуміння, розв'язує ситуації, пов'язані з майбутньою професією. Інформацію кожен студент сприймає, інтерпретує, залежно від власного рівня підготовки, досвіду, водночас оволодіння новими способами мислення замість прийняття готової думки, яке сприяє виробленню особистісних знань, поглядів та концепцій, більш ефективно відбувається під час групової взаємодії. Навчальна діяльність стає процесом набуття суб'єктного досвіду, якщо студенти аналізують і вирішують проблеми, актуальні для їх подальшої професійної діяльності, під час групової взаємодії. Навчання, організоване як процес взаємодії студентів і викладачів на засадах поваги й довіри, збагачення суб'єктного досвіду партнерської взаємодії, завдяки спільній діяльності з опанування сутності соціальних явищ, пов'язаних з майбутньою роботою, впливає на їх професійне становлення. Можливість співпраці у контекстах, заданих викладачем, спонукає студентів до усвідомлення відповідальності і за виконання власної програми професійної освіти, і за успішність групових зусиль з вирішення завдань партнерської взаємодії.

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

2.2. Впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності

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

Вітчизняні дослідники П. Шеремет та Л. Карамушка дійшли висновків, що Україна належить до країн, де традиційно переважають колективістичні тенденції, а метою суспільства є досягнення консенсусу. Вміння партнерської взаємодії, необхідні майбутнім фахівцям, є засобом здобуття консенсусу на різних рівнях, у тому числі у сфері професійної діяльності. А групова робота є методом соціального навчання, завдяки якому закладаються основи професійного становлення майбутніх аграріїв [76].

У психолого-педагогічній літературі [207; 181; 187] немає єдиного підходу до визначення поняття групової навчальної діяльності. Дослідник І. Первін розглядає групову навчальну діяльність як вид колективної навчально-пізнавальної діяльності та виокремлює такі її особливості: усвідомлення мети діяльності як єдиної та значимої, що вимагає об'єднання зусиль кожного учасника спільної діяльності; розподіл функцій та обов'язків учасників діяльності; відчуття відповідальності та залежності під час виконання спільного завдання; здійснення контролю, корекції та оцінки діяльності не лише викладачем, а й учасниками групової роботи [176].

О. Ярошенко трактує групову навчальну діяльність як самостійний вид пізнавальної діяльності, структурними елементами якого є: об'єкт, груповий суб'єкт, активність суб'єкта, результат. Вона визначає групову навчальну діяльність як: «сукупну навчальну діяльність у групах малочисельного складу, що створюються і діють у межах одного класу тривалий час» [236, с. 92].

На думку Х. Лійметса, групова навчальна діяльність – це «можливість управління становленням внутрішньокolleктивних особистісних взаємин» [111, с.23]. Як зазначає вчений, основними характеристиками такої діяльності є безпосередня взаємодія між тими, хто навчається, їх спільна узгоджена діяльність, при цьому прямий контакт з викладачем відсутній [111, с.13].

Проблемами наукового обґрунтування групових форм навчальної діяльності займалися відомі педагоги та психологи (М. Виноградов, І. Чередов, В. Дяченко). Так, М. Виноградов вважає, що «групова форма навчання – це така форма організації навчального процесу у школі, коли учні, працюючи у малих (2-7 осіб) групах, об'єднані спільною навчальною метою і колективно-розподіленою діяльністю, а вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малих груп» [33, с.102-103]. На думку І. Чередова, «групова форма навчання – це співпраця в малих групах на принципах самоуправління, з менш суворим контролем учителя (ланкові, бригадні, кооперовано-групові, диференційовано-групові форми роботи)» [191]. В. Дяченко наголошує, що «групова форма навчання визначається тим, що учня, який говорить, слухає весь клас, тому що він висловлює думку всієї групи, до якої належить» [194].

Враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладача. Кооперативну форму навчальної діяльності можна вважати специфічним видом системи організованої активності індивідів, які взаємодіють з метою виробництва (відтворення) об'єктів освіти, культури, майбутньої професійної діяльності [236; 188].

До завдань кооперативної форми навчання можна віднести: стимулювання моральних переживань взаємного навчання, зацікавленості в успіху товариша; формування комунікативних умінь; розвиток рефлексивних умінь, набуття прийомів ділової співпраці [225].

Основними її характеристиками є: об'єднання студентів у малі групи, що діють як єдиний суб'єкт пізнавальної діяльності; єдність навчально-пізнавальної мети і безпосередній характер взаємодії студентів; розподіл функцій і завдань; кооперативний характер пізнавальної діяльності студентів; сформованість міжособистісних стосунків [40; 189].

Як вид навчальної діяльності студентів кооперативна діяльність є багатофункціональною. Кооперативна форма навчальної діяльності може бути організована з метою індивідуалізації та диференціації навчання (Бударний, Огородников), підвищення розумової активності, розвитку міжособистісних відносин, виявлення здібностей і навчальних можливостей (Виноградова, Котов, Чередов) [33; 240]. Таким чином все це у кінцевому рахунку активізує перспективну форму організації взаємодії у групі, що перетворює групову навчальну діяльність на процес роботи з формування вмінь партнерської взаємодії. Кооперативна навчальна діяльність сприяє активізації процесів мислення, формуванню позитивної мотивації до спільної навчальної діяльності, активізації й результативності навчання студентів; створює умови для виховання гуманних стосунків між членами групи, їх відповідальності за результати своєї праці; розвиває вміння доводити та відстоювати власні погляди, а також вміння дослухатися до думки товаришів; впливає на формування культури ведення діалогу. Як вважають О. Пометун та В. Оконь [192], це відбувається в групах, де викладач звертає увагу на формування доброзичливих стосунків, спонукає студентів до оволодіння формами взаємодопомоги.

Під час групової діяльності активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що одна з найважливіших характеристик діяльності людини в групі,- це звернення до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності [45; 41; 190].

Кооперативна навчальна діяльність виконує і організаційну функцію. Полягає вона в тому, що майбутні фахівці набувають умінь розподіляти обов'язки за умов виконання відповідального доручення, вчаться спілкуватись

один з одним, враховуючи особистісні особливості, що впливає на успішність реалізації спільних проектів, розв'язання конфліктів, які можуть виникати у навчальній діяльності.

Групова форма порівняно з іншими організаційними формами навчальної діяльності має низку значних переваг: за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; набуваються вміння колективного планування, взаємоконтролю, рефлексії, самоконтролю [195].

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

Специфікою кооперативної форми навчальної діяльності є керівництво викладачем роботою кожного студента опосередковано, через завдання, які він пропонує групі і які, в свою чергу, регулюють діяльність студентів. Стосунки між викладачем і студентами набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в студентів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до викладача. Їхня спільна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці [127; 165].

Численними дослідженнями з педагогіки та психології вищої школи доведено, що використання групових форм навчання студентів сприяє вирішенню низки актуальних проблем професійної підготовки: підвищенню ефективності та результативності навчання та виховання, забезпеченню особистісного розвитку студентів, їх соціалізації та професіоналізації [209; 179]. У той же час спостереження свідчать, що за умов реальної роботи групові форми навчання створюють не завжди очікуваний ефект. Хоч незмінними є зацікавленість студентів у такій роботі та їх активність, виявляються й

негативні наслідки. Студенти починають ставитись до навчання як до розваги, погано готуються до занять. Групові форми навчання часто потребують багато часу на підготовку і проведення, мають менше можливостей щодо передачі навчальної інформації, присвячені формуванню лише окремих професійних вмінь, не дозволяють проконтролювати й об'єктивно оцінити участь у них кожного студента. Всі ці недоліки призводять до того, що групові форми організації навчання починають використовуватись лише для активізації пізнавальних інтересів студентів, а деякі викладачі й зовсім відмовляються від таких способів роботи. Наявність суперечності між потребою в групових формах навчання для вирішення актуальних завдань професійної підготовки, науковим обґрунтуванням ефекту групової роботи та реальним станом її використання викладачами у вищих навчальних закладах зумовлює необхідність виявлення умов, за яких групова навчальна діяльність здатна підвищити рівень володіння майбутніми аграріями вміннями партнерської взаємодії.

Аналіз психолого-педагогічних літературних джерел [5; 26; 209] дозволяє визначити шість методичних принципів організації кооперативної навчальної діяльності:

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

2. Взаємодія підтримки. Пояснюючи один одному навчальний матеріал, студенти мають можливість допомогти кожному члену групи не тільки краще оволодіти професійними знаннями, але змушені шукати стратегії взаємодії, які забезпечать можливість взаємодопомоги і подальшого успіху у спільній діяльності.

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

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

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

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

Ефективність формування вмінь партнерської взаємодії обумовлена дотриманням низки таких вимог до організації групової роботи: методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи, що визначається метою заняття, особливостями матеріалу, який вивчається; правильно формувати склад групи; використовувати групові форми навчальної діяльності з урахуванням особливостей етапу процесу навчання; розробляти інструкції, пам'ятки, які визначають напрям, послідовність, обсяг, специфіку діяльності як групи в цілому, так і кожного її члена; регулювати міру викладацької допомоги групам у процесі їх роботи; налаштовувати студентів на співпрацю під час виконання групових завдань [28; 193; 198].

Групове навчання може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально-груповій та груповій формах. Згідно з аналізом психологічної теорії діяльності необхідно, щоб засвоєння системи теоретичних знань та суми практичних навичок відбувалось з дотриманням таких орієнтирів: організувати навчання таким чином, щоб домагались високого рівня усвідомлення закономірностей і послідовності дій та операцій, що уможливають різні форми співпраці; забезпечувати позитивну емоційну забарвленість виконання спільних завдань, розвивати комунікативні вміння, що забезпечують взаємодію і взаємоконтроль, надавати провідної ролі набуттю

досвіду колективної діяльності. Таким чином, групове навчання, що є поєднанням різних форм навчальної діяльності, провідною з яких є групова, варто розглядати як необхідну умову для вироблення вмінь встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати власні дії з діями колег, вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку, ціннісного ставлення до партнерської взаємодії.

Для педагогічної теорії і практики питання кількості членів навчальної групи має першочергове значення. Встановлено, що оптимальний розмір групи як функціональної системи не визначається її психологічними властивостями, а зумовлюється конкретним змістом предметної діяльності та факторами, що мають соціальну природу. Як свідчать публікації в педагогічній літературі, оптимальна кількість студентів у навчальних групах коливається в межах від трьох до восьми осіб. Істотним моментом у створенні навчальних груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психологічними можливостями. При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну сумісність студентів, їх інтереси, потенціал можливостей для успішної спільної діяльності. Групу варто формувати на основі особистісних виборів студентів. Консультанта, за товариською згодою, призначає викладач. Це, зазвичай, успішний у навчанні студент. Робота в навчальних групах будується за принципом рівноправності [173, с.19].

Організуюючи кооперативну навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного студента. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учасника в групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання студенти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботі кожного студента в групі [192, с.48]. Виходячи з вищесказаного, можна

зазначити, що кооперативна навчальна діяльність сприяє підвищенню рівня розвитку інтелектуальних та особистісних якостей студента.

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

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

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

Це означає, що в умовах сприятливого психологічного мікроклімату існує реальна можливість особистісної самореалізації та продуктивної спільної

навчально-пізнавальної діяльності студентів. Іншими словами, емоційно-ціннісне спілкування забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання.

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

Важливим аспектом мотивації групової взаємодії є мета, яка усвідомлюється навчальною групою як спільна і слугує стимулом для зусиль студентів, спрямованих на досягнення групового результату [161]. Можливість досягнення спільної мети та її опосередкованого впливу на формування вмінь партнерської взаємодії визначається низкою факторів: тип контактів усередині навчальної групи, режим взаємодії, кількісний і якісний склад навчальної групи, особливості лідерства в навчальній групі. Ці чинники повинні бути враховані для організації емоційно-ціннісного спілкування студентів у процесі групової взаємодії.

Очевидно, що групова взаємодія студентів не може бути визнана оптимальною, якщо у розв'язанні навчального завдання активну участь бере не вся група, а лише підготовлені її члени. Діяльність інших студентів обмежується виконанням допоміжних функцій; вони, як правило, залишаються в тіні і приречені на пасивність [205; 213]. Проте кожен студент має своє особисте бачення проблеми і способів її вирішення. Якщо члени групи відчують, що їх діяльність сприймається як значуща, а її результати є важливим внеском у досягнення цілей колективу, вони з більшою ймовірністю будуть мотивовані виконувати свою роботу.

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

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

Характеризуються ці прийоми тим, що:

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

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

Ситуативне моделювання як специфічна побудова навчального процесу у вигляді професійно орієнтованих проблемних ситуацій забезпечує набуття студентами вмінь співробітництва у трудовому колективі, вирішення професійних завдань завдяки командним зусиллям, сприяє розвитку вмінь професійного передбачення, створює можливість для кожного з учасників гри вербально зазначити свою позицію щодо вирішуваного питання, залучити до неї найбільшу кількість прибічників [215].

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування спільної діяльності. А. Капська визначає ділову гру як діалог на професійному рівні, в якому відбувається зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й ствердження, що веде до появи нових знань та уявлень [75].

У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи. Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент «проробляє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформуванати світогляд, відстояти свою позицію [31; 32; 44].

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри у вирішенні проблеми, а отже, й підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; безпосередня перевірка знань студентів, їхньої підготовки до професійної діяльності [54; 70].

Особливістю рольової гри є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню й розв'язанню професійно-орієнтаційних ситуацій за умови доцільного поєднання індивідуальної та групової діяльності учасників [75; 88]. На відміну від ділової гри, в рольовій грі учасники не обговорюють ситуацію, а розігрують її. Як наголошує А. Гройсман, «завдяки використанню рольових функцій, ігрове спілкування дозволяє учасникам групової навчальної діяльності адаптуватися до світу людей і речей, створює позитивний психологічний баланс між особистістю й суспільством. Рольова гра дає також можливість правильно орієнтуватись у складних ситуаціях, сприяє виробленню навичок культури спілкування» [53]. Використання моделюючих ігор сприяє забезпеченню зв'язку теорії з практикою, дозволяє студенту наблизити теоретичні знання до практичних умінь.

Використання ділових і рольових ігор з метою формування вмінь партнерської взаємодії дозволяє членам навчальних груп актуалізувати й осмислити власний суб'єктний досвід, набувати вмінь узгодження власних дій з

діями колег, умінь самоконтролю, вмінь встановлювати міжособистісні зв'язки, вмінь вносити корективи у зміст та форми співпраці відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку [108].

Іншим прийомом групової навчальної діяльності є опрацювання дискусійних питань, що є важливим засобом поглиблення знань студентів про засади партнерської взаємодії. За визначенням науковців [6; 35] дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість зазначити власну позицію перед іншими членами групи, формує навички відстоювання власних поглядів, вчить оперуванню аргументами, сприяє уточненню власних переконань, розумінню думок інших.

Впровадження дискусії у процес формування умінь партнерської взаємодії дає можливість поєднати знання майбутніх фахівців у галузі професійного спілкування з їх практичним використанням, спробувати вибудовування власних стратегій поведінки у діалозі з урахуванням особливостей поведінки людей у групі, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації на основі толерантного ставлення до учасників спільної навчальної діяльності [96]. Таким чином, завдяки активній та ініціативній участі майбутніх аграріїв у дискусії відбувається акумулювання їх досвіду партнерської взаємодії.

Прийом «мозковий штурм» розроблений для більш ефективного використання творчого потенціалу членів групи. Ця техніка особливо корисна, коли група стикається з проблемою, рішення якої вимагає нових творчих підходів. «Мозковий штурм» – це спроба подивитися на проблему під різним кутом зору, активізуючи особистісний потенціал кожного члена групи для досягнення спільного результату [55; 71]. Використання прийому ґрунтується на двох основоположних принципах: «кількість породжує якість» і «відстроченість оцінки ідей» та регулюється такими правилами:

1. Забороняється будь-яка критика.
2. Вітаються незвичайні ідеї.
3. Кількість ідей важливіша за якість.

4. Ідеї комбінуються й поліпшуються.

5. Група підтримує кожен «заявку» у будь-якому формулюванні.

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

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

Приєм «635» (6 – кількість студентів малої групи, 3 – кількість висунутих ідей, 5 – передач ідей) добре комбінується з іншими прийомами, наприклад, прийомом «мозкового штурму». Він використовується для конкретизації висловлюваних ідей або при пошуку варіантів вирішення проблеми [72]. Важливою умовою застосування цього прийому є те, що обмін інформацією між членами групи дозволений тільки в письмовому вигляді. Надані в письмовій формі ідеї відрізняються більшою обґрунтованістю і чіткістю, ніж усно висловлені. Перевагами даного прийому є: робота членів групи стимулюється за допомогою наочно представленої інформації; внаслідок візуального спостереження ідей виключається можливість помилок, які зазвичай можуть виникати при запам'ятовуванні слухової інформації, скоріше виявляються недоліки окремих ідей; вирішення проблеми формується шляхом об'єднання інформації, отриманої в процесі вирішення проблеми, в систему [97; 163].

З метою підготовки студентів до опрацювання значної кількості інформації за короткий проміжок часу, використовують інтерактивний прийом «ажурна пилка», яка дозволяє це зробити завдяки спільним зусиллям «команди».

Позитивним ефектом «ажурної пилки» є заохочення учасників до взаємодопомоги, конструктивного співробітництва та толерантності. Основний принцип цього прийому «вчимося – навчаючи» [98; 109]. Етапами впровадження прийому є: поділ на групи, розподіл питань, самостійне вивчення матеріалу, робота в експертній групі, докладне висвітлення питань в основній групі, вибірковий підсумковий контроль викладача, оцінка роботи групи. «Ажурна пилка» формує зацікавленість студентів до оволодіння новими знаннями, спонукає ставити додаткові питання, дає можливість студентам брати активну участь у процесі навчання та обмінюватися своїми знаннями з одногрупниками.

Прийоми, спрямовані на структурування групової взаємодії членів навчальної групи, при вмілому їх використанні дозволяють створити позитивний фон емоційно-ціннісного спілкування, тим самим оптимально вирішуючи завдання забезпечення включення студентів з різним ступенем підготовки в активне набуття вмінь партнерської взаємодії [164; 211].

Впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності забезпечує:

1. Організацію спільної навчально-пізнавальної діяльності.
2. Доступність участі кожного члена навчальної групи у виробленні спільного вирішення проблеми.
3. Утворення груп «підтримки» рішень, які вчаться аргументовано доводити власні погляди.
4. Ефективне формування альтернативних прогнозів та розв'язань складних завдань.
5. Формування в студентів комплексу позитивних ділових якостей, таких як здатність швидко адаптуватися в групі, завданням якої є пошук спільного розв'язку проблеми, вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією для віднайдення оптимального вирішення питання; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність правильно організувати роботу, розподіляючи доручення відповідно до можливостей

кожного з членів професійної команди; вміння долати опір оточуючих, знаходити взаємно прийнятну позицію для всіх членів групи; вміння попереджати конфліктні ситуації, а за умов їх виникнення знаходити толерантне вирішення проблеми; усвідомлення рівня своєї компетентності і на цій умові – вміння аналізувати і оцінювати власні дії; здатність висувати і формулювати ідеї, пропозиції та проекти, враховуючи попередній досвід партнерської взаємодії.

2.3. Забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами

Обґрунтування важливості цієї умови для формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії потребує, перш за все, з'ясування особливостей діалогу як форми міжособистісного зв'язку. Т. Вольфовська стверджує, що спілкування є умовою, формою існування діалогічних стосунків [37, с.13-16]. У спілкуванні складаються передумови діалогу, реалізується його мета. Спілкування за своєю сутністю є комунікативною діяльністю, а діалог забезпечує обмін думками, їхнє узгодження. Якщо спілкування найчастіше виступає як інформаційна взаємодія, то особливості діалогу полягають не стільки в обміні інформацією, скільки в знаходженні загальних засад діяльності, спільних шляхів вирішення проблеми, пошуку рішень, які б задовольняли всіх.

У спілкуванні відбувається становлення взаємин учасників, а діалог або виявляє, або коригує особливості цих стосунків. Таким чином, діалог не просто спілкування, а така взаємодія, яка істотно визначає ефективність професійної підготовки фахівців, забезпечує можливість виявлення позицій суб'єктів щодо розв'язання проблем, пов'язаних з майбутньою діяльністю. У діалозі інтелектуальні позиції доповнюють одна одну, утворюючи таке ціле, яке не можна звести до простої суми складових. Завдяки своїй сильній спонукальній здатності до спілкування діалогічна взаємодія є основою розвитку у майбутніх фахівців професійно важливих особистісних якостей. Цінність діалогу як засобу

досягнення мети процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до партнерської взаємодії полягає в тому, що він сприяє розумінню кожним суб'єктом самого себе, своїх власних мотивів і можливостей у сфері спілкування, використанню досвіду інших, набуттю здатності відстоювати власні погляди та прогнозувати подальший розвиток міжособистісних стосунків у професійній сфері діяльності.

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

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

1) класичний, картезіанський (заснований на вченні Р.Декарта) полягає в тому, що елементи, які взаємодіють, розглядаються як окремі, незалежні сутності [65];

2) сучасний, бахтінський (заснований на вченні М.Бахтіна), за умов якого у процесі взаємодії виникає єдність, ціле, що складається з суб'єктів, які є взаємозалежними і взаємодоповнюючими [10].

Ці два підходи можна протиставити як дуалістичний і дійсно діалогічний. Перший підхід виключає суб'єктність, зводиться до простого обміну репліками без урахування всього багатства емоцій, оцінок, які висловлюються суб'єктами взаємодії. Другий підхід будується на розумінні взаємодії суб'єктів як динаміки інтерсуб'єктності, тобто як процесу розвитку відносин суб'єктів, формування їх оцінок, емоцій під впливом один одного в ході діалогічного спілкування [235];

222; 110]. У цій моделі як мовець, так і слухач впливають на характер і зміст взаємодії.

Установка на діалог і визнання його основою відносин у процесі професійної освіти – це «принципова згода з можливістю існування різних, але цілком рівноцінних позицій. Саме в цьому полягає значення діалогу як особливої форми стосунків, спрямованої на розвиток» [212]. На думку вчених, фахівець не може народжуватися «споглядально», він народжується між людьми, що спільно працюють, вирішують професійні завдання в процесі їхнього діалогічного спілкування [178; 180; 168].

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

У формуванні вмінь партнерської взаємодії великого значення набуває діалог – пошук, в якому науковці виокремлюють 3 фази: 1) спочатку партнери знаходять мінімальний ступінь їхньої взаємозалежності, необхідної для створення загальної взаємодії, 2) потім суб'єкти взаємодії її розширюють, домовляючись і розробляючи подальші перспективи для більш широкої діяльності, 3) нарешті діалогічну взаємодію встановлено [45; 182]. Швидкість досягнення взаємозалежності, яка, у свою чергу, розширює свободу партнерів для нових дій, сприяє інноваціям. Дослідники підкреслюють важливу деталь такої взаємодії: кожен її учасник залишає статусні відмінності поза діалогічним простором [49; 201].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція М. Бубера і розроблена ним система взаємозв'язків «Я і Ти» [25]. Філософ вважає, що основоположним чинником розвитку індивіда є діалог як особлива форма

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

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

Отже, внутрішній діалог – це обов'язковий компонент не тільки самопізнання особистості, але і складних форм спілкування людини з іншою людиною, оскільки «особистість здатна вступати з собою в актуальний, дієвий, продуктивний діалог» [132], що підносить реальне спілкування з іншою особистістю на більш високий ступінь.

У характеристиці зовнішнього діалогу дослідники відзначають активний двобічний характер взаємодії партнерів зі спілкування [14; 177]. Інтенсивна двобічна взаємодія пов'язується не тільки з діалогом-суперечкою, а й з діалогом-згодою, у якому погляди партнерів збігаються і багато в чому доповнюють один одного. Саме культура діалогу-згоди особливо значуща в галузі виховання, навчання-спілкування. На відміну від зовнішнього діалогу зовнішній монолог – форма асиметричної взаємодії. При цій формі спілкування вплив, що чиниться суб'єктом спілкування на слухача, є значно сильнішим, ніж вплив слухача на мовця. Для типового зовнішнього монологу характерні не тільки відсутність вираженості позиції іншого в формі зовнішньої мови, але і завершеність, остаточність смислової структури висловлювання, його незалежність від позиції співрозмовника. Однак це не применшує ролі та значення монологу і не означає його негативного оцінювання. Монолог і діалог – це різні форми пред'явлення особистості у світі: «Позитивність діалогу очевидна там, де виявляється пріоритет людських стосунків і особистісного розвитку людини, її співіснування в соціумі» [115]. Витоками діалогу можна вважати існування проблеми та різниці у поглядах суб'єктів взаємодії на можливості її розв'язання.

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

У процесі навчальної взаємодії можливість зовнішнього діалогу також обумовлена наявністю об'єктивних суджень студентів про об'єкт обговорення в

єдності з оцінним особистісним ставленням до нього. Тобто зовнішній діалог виникає, коли два і більше суб'єктів обмінюються інформацією оцінного характеру з приводу певного об'єкту, значущого для них обох, і на основі цієї інформації вступають у навчальну взаємодію. Отже, умовою реалізації діалогу як навчальної взаємодії є своєрідність виконання дій під час діалогічної взаємодії: одночасність дії – впливу одного партнера на іншого і дії – відображення як відповідного ходу; взаємна інтелектуально-вольова активність; обмінний характер дій [50; 51; 210].

Важливим у зв'язку з набуттям майбутніми аграріями вмінь партнерської взаємодії є те, що в основі діалогу – орієнтація на пошук єдності, вихід на рівень розвитку і саморозвитку викладача і студента як рівноправних учасників освітнього процесу. Їх рівноправність стверджується гуманізацією освіти. Гуманістична позиція викладача виражається в умінні не звеличувати професійне над людським, а в умінні бачити за будь-якими зовнішніми проявами право студента на індивідуальність. Гуманність навчання – внутрішня установка, яка виражається у повазі до суджень і способу життя студента, його духовного світу, самостійності прийнятих рішень, почуття власної гідності і гідності інших, життєвого самовизначення. Принципова важливість визнання суб'єктності іншого в процесі взаємодії полягає в тому, що це необхідна умова самореалізації, саморозуміння, самовизначення кожного з безпосередніх учасників процесу освіти через «уточнення себе в діалозі» [180].

Проблема діалогу помітно актуалізується на сучасному етапі розвитку наукової педагогічної думки і знаходить своє відображення у сучасних концепціях особистісної освіти (М. Шимановський, Ю. Тодоровцева, В. Серіков, Є. Шиянов, І. Якиманська), які представляють поняття діалогу в різних площинах інтерпретації. У культурологічній концепції особистісно-орієнтованої освіти, розробленій О.Бондаревською, діалог є способом існування та саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі, однією з основних цінностей культурологічної особистісно-орієнтованої освіти [203; 235; 230].

У концепції особистісно-орієнтованої освіти В. Серікова діалог розглядається як універсальна характеристика педагогічної ситуації, зазначається його вирішальний вплив на особистісний розвиток індивіда. Діалог у цьому сенсі подається як специфічне соціокультурне середовище, що обумовлює сприятливі умови для набуття особистісного та професійного досвіду. Діалог постає не тільки як один з методів навчання, але і як невід'ємний компонент, внутрішній зміст особистісно-орієнтованої технології навчання. Діалогічність виступає в даному випадку однією з істотних характеристик навчального процесу, показником переходу його на особистісно-смісловий рівень; діалог є не тільки засобом, а й самоціллю навчання, не тільки процесом, а й змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації смислоутворювальних, рефлексивних, критичних функцій особистості [200].

У дослідженні В.Серікова виокремлено рівні сформованості діалогічних стосунків: жорстко детерміноване ставлення того, хто навчається, до правильних відповідей; обмін незалежними висловлюваннями; взаєморозуміння; прагнення до саморозкриття; прагнення до розуміння іншого; пошук нової істини [203]. Акцентуємо увагу на тому, що діалог виступає інструментом створення особистісно-орієнтованої ситуації навчання, під час якої завдяки питально-відповідальній формі спілкування відбувається спеціально організоване накопичення студентами досвіду реалізації ціннісних виборів, критичного сприйняття інформації, рефлексії творчих підходів до вирішення проблем. Відповідно до цих функцій уміння партнерської взаємодії можуть бути сформовані студентами у таких типах діалогу: «мотиваційний», «самопрезентувальний», «автономний», «критичний», «конфліктний», «рефлексивний», «смислоутворювальний», «самореалізуючий», «духовний» [203].

За зовнішніми ознаками діалог нагадує проблемну ситуацію, має її необхідні атрибути: протиріччя, дефіцит інформації, недостатність цілісного уявлення про ситуацію, але, з іншого боку, особистісно-смісловий діалог не має на меті «зняття» цієї проблемності. Діалогічність на занятті є ознакою

можливості для студентів апробувати свої вміння представлення проблеми в різних площинах, залучення інших до її обговорення, пошуку альтернативних підходів до її розв'язання.

Під час діалогічної взаємодії здійснюється взаємопізнання, взаємовплив, розгортається творчий процес, який надає можливість викладачу краще зрозуміти індивідуальність студента, активізувати його пізнавальні здібності, розвинути емоційно-ціннісне сприйняття дійсності, а студенту – розкрити власну індивідуальність у межах того рефлексивного простору, який утворюється в процесі діалогу [7; 3]. Для виникнення продуктивного діалогу необхідні не тільки спільна мова, але й різниця в рівнях поінформованості партнерів щодо предмету спілкування, власне бачення предмета спілкування кожним з партнерів, що відрізняється від уявлень інших учасників діалогу.

Надзвичайно різноманітними є функції діалогу, яким присвячено багато досліджень учених. У працях О. Колісник, В. Горшкової, Т. Мухіної розглядаються такі функції діалогу в педагогічному спілкуванні, як конструктивна, комунікативна, перетворювальна. Конструктивна функція спрямована на спільне вирішення завдань на занятті, саморегуляцію навчальної діяльності та позанавчальне спілкування з проблем самовдосконалення. Комунікативна функція виражається в можливості студента у вербальній формі займати відкриту позицію стосовно проблеми обговорення, завдяки чому відбувається актуалізація особистісного досвіду тих, хто навчається, становлення професійного мислення, набуття комунікативних умінь майбутнього фахівця [84; 27]. Перетворювальна функція діалогу пов'язана з можливістю гуманізації та демократизації стосунків між учасниками діалогу, пошуком шляхів, які сприяють встановленню міжособистісної взаємодії. Реальний процес конструювання професійного діалогу за «круглим столом» робить студентів безпосередніми учасниками наради з пошуку спільного вирішення поставлених завдань.

Дослідження діалогічної взаємодії як процесу дозволяє виокремити його основні структурні компоненти: *діалогічні стосунки, особистісні позиції*

учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смысловому рівні. Вирішальний вплив соціально-педагогічних відносин в освітньо-виховній ситуації в цілому дає підставу представити діалогічні стосунки як головну складову даного типу взаємодії.

Взаємини між викладачем і студентом в ідеалі мисляться як діалогічні в широкому сенсі цього слова. Це рівноправні відносини зі збереженням свободи і незалежності обох сторін. Рівність викладача і студента полягає «в людському праві пізнання навколишнього світу і себе в межах, встановлених зсередини, в праві на індивідуальний внутрішній світ і життєвий досвід, ціною якого з'являється на світ, висвітлюється людський образ, тобто і здійснюється власне освіта» [77]. У процесі становлення діалогічних стосунків розкривається своєрідність суб'єктивного світу кожного з діади «викладач-студент», яка детермінована різницею у віці, ерудиції, життєвому та професійному досвіді, вихованості, виконуваних соціальних ролях. Водночас встановлюється смислова рівність, яка базується на діалогічному підході і слугує відправним пунктом для спільного просування суб'єктів навчального процесу до мети. Діалогічні стосунки, для яких визначальним є принцип діалогічної взаємодії, характеризуються зусиллями учасників діалогу, спрямованими на зближення їх позицій, зміцнення міжособистісних контактів, забезпечення позитивного фону спілкування [237].

Позиція як складова діалогічної взаємодії є дуже значущою, оскільки, з одного боку, впливає на характер побудови діалогу, а з іншого – створюється ним. Позиція в діалозі – це не просто спрямованість свідомості, що окреслена деякою сумою звичних для особистості поглядів, це надбання людини, її «посвідчення»; не приватна думка з часткового питання, а самовизначення щодо головних цінностей життя; не абстрактно-теоретичний принцип, а спосіб відповідальної включеності в життя [79]. У діалогічному навчанні, займаючи відкриту позицію, викладач несе студентам не тільки систему знань, але й передає їм свої знання, вміння і навички, необхідні для соціалізації. Відповідно і студенти, займаючи певну позицію в навчальній взаємодії, набувають умінь

висловлення власних поглядів, їх захисту, пошуку “команди” однодумців, яка забезпечить більшу вірогідність оптимального рішення навчального завдання.

Таким чином, діалогічні міжсуб'єктні стосунки ведуть до зміни соціальних ролей, «коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації та саморозвитку особистості іншого» [95].

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

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

Налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин передбачає гнучке використання поведінкових позицій або его-станів, виокремлених відомим американським психологом Е.Берном [12]: «Я-Батько» проявляється в комунікативній ініціативності, відкритому лідерстві, характеризується

активними, домінуючими діями з боку викладача: управління, контроль і планування ситуації, реалізація цілей; «Я-Дитина» виявляється в його готовності поступитися, підкоритися; «Я-Дорослий» виражається у здатності рахуватися з партнером зі спілкування, приймати спільні рішення завдяки намаганням врахувати погляди та інтереси один одного. Будь-яка людина, спілкуючись з іншою, знаходиться в певному его-стані, але для діалогової взаємодії характерним є переважання комунікативної позиції «Я-Дорослий». Відновлення рівності позицій має істотне значення для діалогічних стосунків: у такому діалозі відбувається обмін «вистражданими позиціями, невіддільними від людини» [12]. Найбільш ефективні особистісні трансформації відбуваються тоді, коли ними керує «Я-Дорослий». Однак це не означає монопольного володіння викладачем даною позицією, тому що саме він готує студентів до оволодіння засобами різних комунікативних позицій і диференційованої їх реалізації в залежності від ситуації. Вміле використання позиційної різноманітності суб'єктами навчальної взаємодії дозволяє створювати атмосферу рівності і співпраці.

В умовах побудови діалогічної взаємодії на занятті опосередкованою ланкою міжособистісних стосунків є спільна навчальна діяльність, яка передбачає відмову від диктату у ставленні до партнерів зі спілкування, пошук рішень, які б відобразили ціннісні позиції суб'єктів навчального процесу. «Спільність у даному випадку не означає відмови від самостійності! Йдеться про інше – про відмову від позиції, коли тільки твоя думка є правильною» [115, с.14]. Спільна діяльність як компонент діалогічної взаємодії є процесом поєднання індивідуальних зусиль суб'єктів навчання, в яких на основі прагнення до інтегративного результату реалізується право на власний розвиток. Структура спільної навчальної діяльності містить загальну мету і конкретні завдання, мотиви залучення до взаємодії і спільні дії, спрямовані на досягнення загальних результатів. Необхідність об'єднання, розподілу і узгодження індивідуальних дій спонукає студентів, учасників активної спільної діяльності, обирати певні стратегії поведінки.

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

- основою співробітництва є сприяння досягненню індивідуальних цілей кожного й загальних цілей спільної діяльності суб'єктами взаємодії;
- протиборство характеризується протидією партнерів один одному й перешкоджанням досягненню індивідуальних цілей кожного;
- під час ухилення від взаємодії партнери намагаються уникати активних форм співпраці;
- завдяки односпрямованому сприянню одного з учасників спільної діяльності може розв'язати свої проблеми інший;
- за умов односпрямованої протидії одного з партнерів виникають перешкоди для досягнення цілей іншого;
- контрастна взаємодія характеризується тим, що перший з суб'єктів взаємодії намагається сприяти другому, а той звертається до стратегії активної протидії першому;
- компромісна взаємодія: обидва партнери частково протидіють один одному.

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

З останнім з компонентів діалогічної взаємодії – інформаційними зв'язками на ціннісно-смысловому рівні – відбуваються певні трансформації. Дослідники зазначають появу нових тенденцій у становленні ціннісно-

сміслової сфери особистості: перехід від «великих», «загальних» цінностей до фрагментарних, релятивне дроблення цінностей на дрібніші, переконфігурація «уламків» в індивідуальні комплекси цінностей [196]. Як можна зрозуміти, всі ці індивідуальні відмінності у ціннісно-смісловій сфері майбутніх фахівців ускладнюють процес професійної підготовки до міжособистісної комунікації і, тим більше, партнерської взаємодії. Оптимальним вирішенням цієї проблеми є формування більш-менш стійких мікрогруп у навчальній групі, у яких завдяки необхідності взаємодіяти задля вирішення конкретного завдання набуваються ціннісні орієнтації, близькі за своїм характером до ідеалів справжнього трудового колективу. Таким чином відбувається зміщення орієнтацій з короткотривалих цінностей, що визначаються користю від взаємодії, на довготривалі цінності, які знаменують собою перехід студентів на більш високий рівень усвідомлення цінностей майбутньої професійної діяльності, співпраці, колективних зусиль, спрямованих на досягнення загального розвитку.

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

Висновки до другого розділу

На основі узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, особливостей ділової взаємодії у професійних групах під час виробничої практики майбутніх аграріїв визначено комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності: актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності; забезпечення діалогічного характеру педагогічного спілкування з студентами.

З'ясовано, що у формуванні готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності важливого значення набуває актуалізація суб'єктного досвіду партнерства у навчальному процесі. У змісті і структурі суб'єктного досвіду партнерської взаємодії ми виокремлюємо такі взаємопов'язані компоненти: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням професійних інтересів, ідеалів і переконань, що визначають ставлення майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності; операційний досвід, що складається з загальнотрудових, професійних знань і вмінь, а також умінь саморегуляції; рефлексивний досвід, що набувається шляхом співставлення студентами власних знань, умінь і здібностей з вимогами професійної діяльності, обсягом і специфікою професійних завдань; досвід співробітництва – організації взаємодії з іншими учасниками спільної професійної діяльності, який співвідноситься з ціннісним досвідом (толерантне, поважливе ставлення до суб'єктів взаємодії), операційним досвідом (комунікативні вміння), рефлексивним досвідом (уміння аналізувати наслідки власних впливів на партнерів для прогнозування можливостей розвитку співпраці).

Важливим завданням підготовки майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності є формування у них умінь і навичок,

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

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

Матеріали другого розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження: [130], [131], [132], [134], [135], [137], [144], [146], [148], [151], [152].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методика формування у студентів аграрного університету готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності

Обґрунтовані у попередньому розділі педагогічні умови покладено в основу розробленої нами моделі формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії в професійній діяльності.

Метод моделювання є одним з основних у педагогічних дослідженнях. Моделювання використовується у теоретичному науковому дослідженні, під час якого створюються різноманітні знакові, абстрактні моделі, і в експериментальному, характерною особливістю якого є предметні моделі [181; 216]. У науковій літературі «моделювання» трактують як «репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення» [92]. Моделювання як метод дослідження визначається через оперування дослідником моделями (схемами) як відображенням факторів, речей і відносин, що належать до певної царини знань, у вигляді більш простої і наочної структури [181, с. 19].

Педагогічний енциклопедичний словник визначає модель як аналог, штучно створений приклад певного фрагменту дійсності, який відтворює процес, що вивчається, в узагальненій формі [181]. Таким чином у моделі виокремлюють необхідні для вивчення сторони явища, відображають взаємозв'язки, які подають у зручній формі, що є доступною для дослідження.

Науковець В.Паламарчук пропонує визначення моделі як методу дослідження, який передбачає створення штучних чи природних систем (власне моделей), що імітують суттєві властивості оригіналу і дозволяють реалізувати функції опису, конструювання та створення новітніх знань [174]. Отже, модель у дослідженні навчального процесу є важливим засобом наочного уявлення про

зв'язок та співвідношення між елементами, що виступають компонентами певної системи.

На думку Н.Остапенко, педагогічне моделювання – це один з етапів здійснення педагогічного проектування, що передбачає визначення мети створення певної системи, процесу чи ситуації та основних шляхів її досягнення. Основний зміст моделювання полягає в тому, щоб завдяки роботі з моделями можна було отримати відповідь про характер ефектів, які пов'язані з досліджуваним об'єктом [171, с.41-46]. Головною перевагою моделювання як методу педагогічного дослідження є можливість охопити систему цілісно, що дозволить оптимізувати структуру навчального матеріалу, підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Таким чином, побудова моделі методики формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії розуміється нами як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення складових процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з огляду на заявлену мету.

Існують різні підходи до педагогічного моделювання.

Системний підхід – один зі спеціальних способів наукового дослідження, за умовами якого досліджуваний об'єкт розчленовують на елементи, які розглядають в єдності, тобто як «цілісний комплекс взаємопов'язаних компонентів, котрі створюють особливу єдність із середовищем, що є елементом більш високого порядку» [89, с.98]. Системний підхід до створення нашої експериментальної методики дозволяє запрограмувати найбільш сприятливі умови для процесу формування вмінь групової взаємодії, що відзначається високою динамічністю, складністю і багатофакторністю. У контексті формування готовності до партнерської взаємодії ми передбачаємо дотримання таких принципів системного підходу, як узгодження загальної мети професійної підготовки і завдань розвитку вмінь співпраці у професійному середовищі, реалізації взаємозв'язків цілого і його частин (наступність і послідовність усіх стадій професійної підготовки), інформаційного забезпечення.

Науковець І. Сіменко зазначає, що системний підхід передбачає системний результат дослідження і є обов'язковою умовою досягнення об'єктивності у формуванні вмінь групової взаємодії [89].

Особистісно-орієнтований підхід, на якому базується наша модель, обумовлює можливість кожного суб'єкта партнерської взаємодії формувати та реалізовувати професійні вміння з урахуванням його індивідуальних особливостей; передбачає орієнтацію процесу навчання на потреби, інтереси та розкриття здібностей кожного студента; визнання його позиції як активного носія суб'єктного досвіду, опертя на цей досвід у навчально-виховному процесі. Принципами, які забезпечують необхідні педагогічні умови для особистісного професійного зростання, самовдосконалення, самореалізації особистості майбутнього фахівця, є повага до поглядів кожного, відкритість і щирість спілкування, креативність співпраці, взаєморозуміння, культура діалогу [172, с. 14–19].

Діяльнісний підхід до професійної підготовки спрямовує на формування професійно важливих якостей студентів – майбутніх фахівців завдяки розв'язанню проблемних завдань шляхом налагодження партнерської взаємодії. Діяльнісний підхід базується на принципах єдності зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання; поєднанні індивідуальної та солідарної відповідальності за результати роботи, об'єднання зусиль групи для отримання результату, важливого для кожного учасника взаємодії [56].

Компетентнісний підхід обумовлює орієнтування процесу формування визначеної готовності на набуття знань, умінь і навичок у сфері функціонування мови й мовлення, засобів комунікації, зокрема вербальних, невербальних, комп'ютерних. Компетентнісний підхід до формування готовності до партнерської взаємодії заснований на принципах: розуміння цінності співпраці для діяльності аграрія; необхідності пізнання самого себе як суб'єкта взаємодії (власних переваг і недоліків); опанування культурою, етичними нормами й технологіями взаємодії з метою забезпечення ефективності співпраці в системі професійних відносин [17, с. 47–52].

Орієнтуючись на системний, особистісний, діяльнісний і компетентнісний підходи, ми розробили структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії, яка складається з чотирьох блоків (цільового, змістового, процесуального, аналітико-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми й методи підготовки студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності (див. рис. 3.1).

Цільовий блок моделі методики формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії є трьохрівневою системою цілей з формування вказаної готовності. Методика формування готовності до партнерської взаємодії передбачала визначення набору цілей, які виступають як засіб досягнення генеральної, кінцевої мети.

Для постановки педагогічних цілей нами було використано метод «дерево цілей». Термін «дерево» вказує на побудову ієрархічної структури, яка отримується шляхом виокремлення з загальної мети підцілей, а з них, у свою чергу, – ще більш деталізованих складових, які можна назвати підцілями нижчих рівнів (конкретні завдання кожного заняття) [122; 120].

Метод «дерево цілей» орієнтований на отримання повної і відносно стійкої структури цілей, проблем, напрямів діяльності, тобто такої побудови, яка протягом певного періоду часу мало б змінювалась при неодмінних змінах, що відбуваються в будь-якій системі, яка розвивається. Для досягнення цього при побудові структури ми враховували закономірності цілепокладання і використовували принципи і методики формування ієрархічних структур цілей і функцій. На цьому етапі важливим було дотримання таких вимог: головна мета повинна відображати кінцевий результат; реалізація підцілей кожного наступного рівня є необхідною і достатньою умовою досягнення мети попереднього рівня; при формулюванні цілей різного рівня описуються прогнозовані результати, а не засоби їх отримання; підцілі кожного рівня є незалежними одна від одної і не виводяться одна з одної; фундамент дерева цілей складають завдання, способи і строки, виконання яких вказується [86].

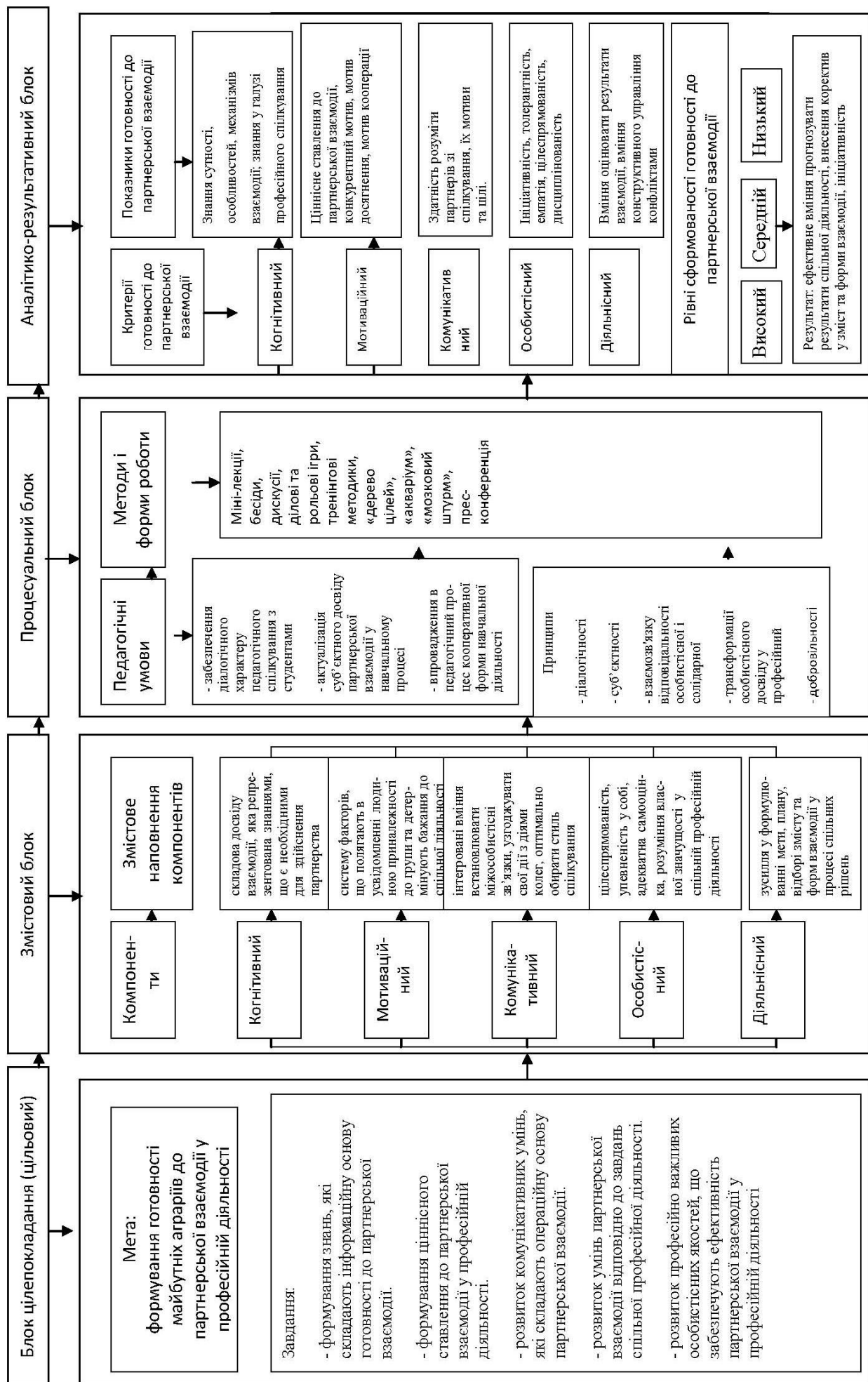


Рис. 3.1. Модель формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії

На першому рівні генеральною метою виступає формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Генеральна мета є базовою для визначення часткових цілей (підцілей). У відповідності зі структурою готовності до партнерської взаємодії, описаною нами у п. 1.2, перший рівень «дерева цілей» містить *п'ять підцілей*:

1. Формування знань, які складають інформаційну основу готовності до партнерської взаємодії.

2. Формування ціннісного ставлення (мотивації) до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

3. Розвиток комунікативних умінь, які складають операційну основу партнерської взаємодії.

4. Розвиток умінь партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної професійної діяльності.

5. Розвиток професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують ефективність партнерської взаємодії у професійній діяльності.

На третьому рівні у кожній підцілі виокремлюємо конкретизовані цілі.

Перша підціль може бути деталізована таким чином:

1.1. Формування поняття про партнерську взаємодію:

- а) знання сутності, особливостей, механізмів партнерської взаємодії;
- б) знання у галузі професійного спілкування;
- в) знання про особливості поведінки людей у групі;
- г) обізнаність в етиці ділового та міжособистісного спілкування.

Друга конкретизована підціль – формування мотивації до партнерської взаємодії у професійній діяльності – засновується на результатах сучасних досліджень з проблем мотивації.

Психологи (М. Кузнецов, А. Матюшкін, П. Якобсон та інші) розрізняють дві великі групи мотивів: пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесів її виконання, і соціальні мотиви, пов'язані з різними соціальними взаємодіями людей, які спільно навчаються. Ці дві групи мотивів М. Кузнецов [100] поділяє на декілька груп. Перша група містить: 1) широкі

пізнавальні мотиви; 2) навчально-пізнавальні мотиви; 3) мотиви самоосвіти. Друга група містить: 1) широкі соціальні мотиви; 2) вузькі соціальні (позиційні) мотиви; 3) мотиви соціальної співпраці.

Відповідно до виокремлених мотивів *друга підциль* поділяється на:

2.1. Формування пізнавальних мотивів готовності до партнерської взаємодії:

а) широкі пізнавальні мотиви, що спонукають до оволодіння прийомами налагодження партнерської взаємодії;

б) навчально-пізнавальні мотиви, що обумовлюють прагнення до розширення кругозору у сфері професійної взаємодії;

в) мотиви професійної самоосвіти, що спонукають до самостійного вдосконалення способів пошуку і переробки психолого-педагогічної інформації щодо партнерської взаємодії.

2.2. Формування соціальних мотивів готовності до партнерської взаємодії:

а) широкі соціальні мотиви, що полягають в усвідомленні соціальної необхідності партнерської взаємодії;

б) позиційні мотиви, що спрямовують на підвищення власного соціально-професійного статусу;

в) мотиви професійної співтворчості.

Третя підциль може бути представлена так:

3.1. Розвиток комунікативних умінь, які складають операційну основу партнерської взаємодії:

а) здатність розуміти партнерів зі спілкування, їх мотиви та цілі;

б) вміння дискутування та відстоювання власних поглядів;

в) вміння встановлювати міжособистісні зв'язки;

г) володіння засобами вербального та невербального спілкування.

Четверта підциль конкретизується у таких часткових цілях:

4.1. Розвиток умінь партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної професійної діяльності:

- а) вміння оцінювати результати партнерської взаємодії;
- б) уміння узгоджувати власні дії з діями колег;
- в) вміння до конструктивного вирішення конфліктів;
- г) вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії;
- ґ) вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності;
- д) вміння вносити корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку.

П'ята підциль може бути деталізована таким чином:

5.1. Розвиток професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують ефективність партнерської взаємодії у професійній діяльності:

- а) відповідальність за виконання професійних завдань;
- б) адекватна самооцінка, розуміння власної значущості для інших суб'єктів партнерської взаємодії, впевненість у собі;
- в) ініціативність;
- г) толерантність;
- ґ) цілеспрямованість, дисциплінованість;
- д) емпатійність.

Змістовий блок моделі містить компоненти готовності до партнерської взаємодії (когнітивний, мотиваційний, комунікативний, особистісний та діяльнісний) і може бути представлений через розкриття їх змістового наповнення (п.1.2).

Процесуальний (технологічний) блок моделі містить:

- 1) принципи, на яких будується експериментальна методика;
- 2) педагогічні умови формування готовності до партнерської взаємодії (забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами, актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі, впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності);

3) методи, прийоми і форми роботи (міні-лекції, бесіди, дискусії, ділові та рольові ігри, тренінгові методики), використання яких обумовлено логікою формування готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності;

4) методи роботи з формування організаційної культури навчальної групи;

5) реалізацію (демонстрацію) викладачем ефективних способів організації партнерської взаємодії;

6) систему навчальних завдань, що моделюють всі аспекти діяльності з налагодження партнерської взаємодії у відповідності з цілями та змістом відповідного етапу формування готовності до партнерської взаємодії, а також контекстом майбутніх професійних функцій майбутніх аграріїв.

Особливості *аналітико-результативного блоку* моделі методики формування готовності до партнерської взаємодії полягають, по-перше, в об'єкті аналізу: оскільки планованим результатом модельованого процесу є формування готовності до партнерської взаємодії майбутніх аграріїв, відповідно об'єктом аналізу стає рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії в цілому, а також окремих її компонентів; по-друге, у використанні як загальновідомих діагностичних методик, спрямованих на виявлення відповідальності за доручену справу, визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії, методика «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами», тест К. Томаса на визначення стратегій поведінки в конфліктній ситуації, тест «Шкала самооцінки», опитувальник А. Мехрабіана і Н. Епштейна «Емпатійність», методики для визначення умінь у сфері невербальної комунікації, методики з метою визначення рівня готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності, так і авторських методик та перевірочних завдань; по-третє, в організації ситуації рефлексування, коли розбіжність між рівнем домагань і оцінкою результатів діяльності спонукає до самовдосконалення.

Формування у майбутніх аграріїв готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності має здійснюватися у відповідності із загальними принципами організації педагогічного процесу у вищій школі, визначеними у працях А. Вербицького, С. Гончаренка, Р. Гуревича, В. Загв'язинського, В. Сластьоніна і ін. Розглянемо сутність принципів, на які ми орієнтувалися під час організації педагогічного процесу, спрямованого на формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії.

Стрижнем принципу діалогічності є суб'єктні стосунки, співпраця та взаємодія у навчальному процесі, за умов яких можливе формування особистості майбутнього фахівця, здатного діяти в новітніх складних і невизначених ситуаціях професійної діяльності [166; 224]. Принцип діалогічності реалізується через діалог як форму партнерства викладача та студента. Таким чином здійснюється взаємопізнання, взаємовплив, розгортається творчий процес, що створює можливість для викладача краще зрозуміти індивідуальність студента, активізувати його пізнавальні здібності, розвинути емоційно-ціннісне сприйняття дійсності. Студенти за цих умов можуть розкрити власну індивідуальність у межах того рефлексивного простору, який утворюється в процесі діалогу.

Принцип суб'єктності дозволяє акцентувати увагу на особистісному внеску кожного учасника взаємодії, зважаючи на його індивідуальні особливості, цілі, потреби, інтереси. За таких умов відбувається узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань з вимогами спільної діяльності, побудовою процесу групової взаємодії відповідно до завдань професійної підготовки.

Принцип взаємозв'язку особистісної і солідарної відповідальності віддзеркалює міру включеності або міру ідентифікації особистості з цілями та цінностями всіх учасників професійної діяльності, дозволяє справлятися або не справлятися з виробничими завданнями, що постають перед суб'єктами групової взаємодії.

Принцип креативності передбачає збагачення змісту та форм організації навчального процесу завдяки творчій взаємодії учасників партнерської взаємодії. На основі даного принципу відбувається особистісне оволодіння технологіями творчого пошуку колегіальних рішень (адаптація вже існуючого досвіду діяльності до нових ситуацій нових груп, власних можливостей); апробація альтернативних підходів до вирішення ситуацій під час групової взаємодії; комбінування вже знайомих прийомів взаємодії з новими.

Принцип трансформації особистісного досвіду у професійний дає можливість осмислити й оцінити труднощі та суперечності майбутньої професійної діяльності; конструктивно вирішувати їх у змодельованих навчальних ситуаціях у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, знаннями, вміннями; розглядати необхідність розв'язання проблем як стимул для подальшого зростання.

Організацію групової взаємодії в навчальній групі ми розглядаємо як моделювання навчальної ситуації. Вона набуває нового характеру завдяки інноваційним технологіям навчання, які дають змогу інтенсифікувати процес оволодіння необхідною інформацією. Варто зазначити, що різнопланова інформація не залишає респондента пасивним, а навпаки, залучає його до обробки інформації, komponування, встановлення зв'язків. У результаті такої роботи в студентів виникають питання, обговорення яких організує викладач. Саме тут реалізується можливість, створюється підґрунтя для діалогу як методу педагогічного управління процесом формування готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Моделювання процесу, що має тривалість у часі, передбачає виокремлення його етапів. Представимо основний зміст виокремлених нами етапів формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

На *діагностичному етапі* відбувалась діагностика професійної і психологічної готовності суб'єктів взаємодії до партнерства та засвоєння інформації про встановлення міжособистісних зв'язків. Орієнтиром для

планування та реалізації роботи на діагностичному етапі впровадження експериментальної методики формування готовності до партнерської взаємодії були розроблені та описані критерії та рівні формованої якості. Було використано комплекс діагностичних методів та методик: спостереження, бесіда, тестування, анкетування, а також представлено спектр методів, що передбачають інтерактивне навчання.

Покажемо на прикладі декількох фрагментів занять, як відбувалося формування готовності до партнерської взаємодії майбутніх аграріїв на діагностичному етапі.

На першому практичному занятті «Елементи насінництва картоплі в приватному господарстві» («Elements of seed potatoes in the private sector») студентам було запропоновано під час проблемного обговорення проаналізувати можливості вирішення проблеми посадки насінневого матеріалу картоплі в приватних підприємствах Вінницької області. Формулювання проблеми викликало в студентів інтерес, вони активно пропонували варіанти її розв'язання, описували потреби і вимоги різних суб'єктів взаємодії, участь яких у вирішенні завдання є запорукою ефективного розвитку приватних підприємств.

Таким чином ми спрямували обговорення на виявлення обсягу знань і умінь, необхідних для налагодження продуктивної взаємодії.

Наступним кроком роботи на цьому занятті було виявлення особистісного потенціалу для розв'язання проблеми встановлення міжособистісних зв'язків між суб'єктами взаємодії з метою налагодження роботи сучасного аграрного підприємства. Були продіагностовані особистісні емпатійні здібності. Обговорювались комунікативні прийоми, що покликані забезпечити конструктивні варіанти взаємодії під час першої зустрічі майбутніх партнерів у галузі аграрного виробництва.

На наступному занятті нами була змодельована ситуація з проблем транспортування та сортування елітних сортів картоплі на території Вінницької області. Під час розв'язання ситуації були використані результати

діагностичних методик, які дозволили спрогнозувати, як будуть розвиватися події за умов того чи іншого рівня емпатії, толерантності, готовності до діалогічних стосунків, стилю поведінки у конфліктній ситуації.

Окрему групу вправ на діагностичному етапі роботи складали завдання та змодельовані ситуації взаємодії, які дозволили студентам-аграріям з'ясувати, як рівень розвитку їх комунікативних умінь (вербальних і невербальних) впливає на успішність розв'язання проблем спільної діяльності. Так, під час виконання вправи «Акваріум», студентам було запропоновано визначити шляхи оптимізації перевезення та сортування елітних сортів картоплі в сучасних умовах розвитку економіки та сільського господарства. Серед студентів було обрано директора сільськогосподарського підприємства-постачальника, який відповідав за якість та стан насіння картоплі, головного агронома та його помічників, керівника транспортної бригади, який здійснював перемовини з компанією-замовником, водія, який перевозив вантаж, головного бухгалтера та агронома фірми-замовника, які вели перемовини з підприємством – постачальником та транспортною бригадою. Інша група студентів спостерігала, наскільки ефективною була взаємодія між учасниками даного процесу, яким чином вони використовували засоби вербального та невербального спілкування. Завдяки рефлексії, яка відбувалася в кінці заняття, студенти зуміли узагальнити позитивні надбання щодо налагодження взаємодії між суб'єктами професійної діяльності і знайти причини недоліків у реалізації комунікативних прийомів.

Особливу увагу студентів на діагностичному етапі ми звернули на виявлення особливостей самооцінки, яка впливає на ступінь повноцінної реалізації себе у спільній діяльності.

Для цього на практичному занятті «Оптимальні умови посадки картоплі» («Optimal conditions for planting potatoes») було організовано ділову гру. Дії у контексті ігрової ситуації передбачали розподіл майбутніх аграріїв на дві групи: керівництво фірми та підлеглі. Використовуючи знання зі спеціальних предметів (знання місцевості, природно-кліматичних умов, ґрунту) та лексико-

граматичних конструкцій, студенти, які виконували роль підлеглих, переконували керівництво фірми в необхідності здійснювати посадку картоплі в найближчі терміни. Це змушувало учасників мотивувати обрану позицію, шукати й знаходити ґрунтовні наукові докази на її користь, аналізувати й узагальнювати факти, коректно висловлювати та приймати зауваження.

У подальшій роботі студенти, працюючи в мікрогрупах і самостійно, склали прогнози розвитку ситуації взаємодії у професійній діяльності, «маршрути» самовдосконалення, міні-звіти, що передбачали аналіз їх руху у напрямку набуття вмінь партнерської взаємодії. Викладач допомагав сформулювати завдання на подальші етапи роботи з урахуванням досягнутого рівня розвитку формованої якості.

Реалізація завдань діагностичного етапу впровадження експериментальної методики слугувала передумовою активізації мотивації майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії, формування якої було метою *мотиваційного етапу*.

Основними завданнями мотиваційного етапу реалізації моделі методики формування готовності до партнерської взаємодії були: створення позитивного соціально-психологічного клімату у групі як підґрунтя мотивації участі в співпраці, формування ціннісного ставлення до партнерських стосунків; активізація мотивів досягнення, кооперації, конкуренції; акцентування уваги на поважливому ставленні один до одного суб'єктів взаємодії; формулювання висновків щодо наявності індивідуальних неадекватних мотивів у спілкуванні та шляхів їх коригування.

Досить ефективною з погляду формування мотивації до партнерської взаємодії була така форма роботи, як прес-конференція. Частина студентів була групою журналістів, завданням яких було скласти питання про актуальні проблеми аграріїв, інша частина – колектив аграріїв. Підгрупи формувались за принципом «вільного» складу, щоб уникнути психологічних бар'єрів у спілкуванні. Умовно викладач поділив підгрупи на сильну, середню та слабку за рівнем базових знань. Відповідно змінювалась його роль як четвертого

учасника підгрупи: у сильній підгрупі викладач коригував дії студентів, у середній виступав консультантом, в слабкій брав на себе функції безпосереднього учасника роботи, тобто вчасно звертав увагу на недоліки, їх причини, разом зі студентами розв'язував завдання. Непарна кількість учасників зменшувала можливість виникнення конфліктних ситуацій.

Проектування викладачем навчально-діалогічної ситуації відбувалося на таких засадах:

- діалогічна взаємодія – це структурно-організована цілісність, її формування можливе дедуктивним шляхом, який передбачає аналіз структури навчального діалогу;

- використання індуктивного методу спонукає студентів до рефлексії характеру презентації основних елементів комунікативної процесуальності: адресата, повідомлення, одержувача;

- в ситуації навчального діалогу предметом діалогічної комунікації можуть бути змістові утворення (тема, предмет обговорення), конструктивні (складання діалогу за зразком), творчо-ділові завдання.

Викладач як організатор навчального процесу стимулював набуття студентами суб'єктивного досвіду партнерської взаємодії завдяки включенню їх в інтерактивні види діяльності. При цьому необхідно зазначити, що інформація, яку повідомляв викладач, набувала особистісного сенсу завдяки ролі, яку приймали на себе студенти.

На занятті «Інтенсивна технологія обробки картоплі» («Intensive cultivation of technology of potatoes») викладач запропонував студентам проаналізувати особливості та етапи обробки картоплі, встановити засоби та методи покращення технології переробки овочів. Студенти були поділені на опонентів, рецензентів та генераторів ідей. Обговорення даного питання допомогло усвідомити необхідність знань у галузі професійного спілкування, унаочнило значущість критичного мислення студентів для віднайдення конструктивних варіантів спільних рішень, стимулювало студентів до партнерської взаємодії.

Отже, завдяки зміні позиції учнівства на позицію партнерства підвищувалась ефективність ділової співпраці на занятті.

З метою забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами нами були використані такі модуси:

1. Суб'єкт-суб'єктне ставлення, за умов якого кожен з учасників взаємодії приймає Іншого безоцінно як самоцінну індивідуальність, яка має реалізувати власні цілі навчання. Така модель продуктивна в ситуаціях форсованого навчання, під час введення викладачем демонстраційної моделі творчого пошуку, формування вмінь цілепокладання.

2. Взаємодія як форма партнерства, у межах якого на занятті вирішуються завдання особистісного і професійного становлення майбутніх фахівців.

3. Опозиція як форма протистояння покликана була підготувати студентів до критичного ставлення до їх поглядів, позицій під час налагодження партнерської взаємодії у професійній діяльності. З погляду педагогічної доцільності, такий характер взаємин у навчальній роботі важливий як засіб підготовки до знаходження шляхів подолання протиріч, які завжди виникають у професійному спілкуванні. Важливими умовами реалізації цього модусу є: формування установки на культуру спілкування, активізація умінь використання різних прийомів спілкування, розвиток таких професійно важливих якостей, як емпатійність, толерантність, поважливе ставлення до особистості Іншого.

Отже, до загальної характеристики завдань мотиваційно-цільового етапу реалізації нашої моделі можна віднести такі ознаки: проблемність, спрямування на пошук неоднозначних рішень; надання можливості учасникам групової взаємодії використовувати власний суб'єктний досвід для пошуку нових знань і способів дій у вирішенні поставленого завдання.

Зміст *технологічного етапу* відображає особливості організації групової взаємодії на двох підетапах професійної підготовки майбутніх аграріїв: 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 фахівців аграрної сфери 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 кожну 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 ціни на 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 можливості 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». Група агрономів 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 аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності нами було використано метод проектів. На думку дослідника Н.Пахомової, проект – сформульоване завдання, яке передбачає самостійну творчу діяльність і націлене на отримання результату, що має бути представлений наочно [179, с.53]. Етапами роботи над проектом стали: ініціювання, планування, збір інформації, оформлення проекту, захист проекту, 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 проектів. На етапі ініціювання проекту були утворені групи, які визначили мету, цілі та потреби проекту.

На етапі планування проектної 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 проектом 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 проекту початковий сценарій, визначено шляхи його вдосконалення. Після цього керівники проектів контролювали виконання кожним студентом своєї частини завдання.

Після захисту проекту 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 обмінятись 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 проектів 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 агрономічного факультету 2 курсу 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.

Для розвитку навичок партнерської взаємодії нами було використано прийом «шести капелюхів», який є складовою ділової гри. На практичному занятті зі студентами другого курсу економічного напрямку підготовки під час вивчення дисципліни «Economics of Enterprise» («Економіка підприємства») ми залучили студентів до ділової гри «Я створюю власний бізнес». Етапи ділової гри «Я створюю власний бізнес»:

1. Оголошення теми, мети і завдань ділової гри. Ознайомлення студентів із загальною концепцією «шести капелюхів мислення».

2. Постановка проблеми ділової гри у вигляді життєвої ситуації. «Уявіть, що ви хочете створити власний бізнес. Для цього ви заощадили 100 тис. грн. У вас є можливість вкласти ці гроші у різні види підприємницької діяльності. Вам необхідно довести за методом «шести капелюхів», що обраний вами вид підприємницької діяльності найпривабливіший».

3. Студенти поділяються на групи, кожна з яких отримує капелюх певного кольору.

4. Кожна група обговорює обрану позицію (відповідає лідер групи) залежно від кольору капелюха. Група «білих капелюхів» розглядає всі наявні факти, цифри, статистичні дані щодо варіантів, запропонованих умовою гри; група «чорних капелюхів» – всі наявні дані обговорює з негативного боку, і навіть якщо пропозиція вигідна, майбутні фахівці повинні врахувати всі ризики. Власники «жовтого капелюха» висвітлюють всі позитивні аспекти ситуації. Група «зелених капелюхів», беручи на себе креативний бік діяльності, намагається знайти щось нове, виходячи за межі наявних пропозицій.

5. Підведення підсумків проведеної гри здійснювалося за принципом надання переваги не тій групі, що обрала найкращий з варіантів, а тій, яка була найуспішнішою в полеміці.

З метою формування комунікативних умінь, що забезпечують готовність майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії, нами були змодельовані ситуації професійної взаємодії. Для кожної з п'яти 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»), «The introduction of modern approaches to the cultivation of sugar beet in Vinnitsa region» («Впровадження сучасних підходів до вирощування цукрового буряку у Вінницькій області»), «Directions of reforming agrarian sphere of Podolskyi region» («Напрями реформування аграрної сфери Подільського регіону»), «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 аграріїв 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.

Таким чином, розроблена структурно-функціональна педагогічна модель є цілісною системою, що складається з чотирьох блоків (цільового, змістового, процесуального, аналітико-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми й методи підготовки студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Експериментальна перевірка ефективності обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі формування готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії відбувалася у Вінницькому національному аграрному університеті.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми вирішували такі завдання:

1) діагностування вихідного рівня готовності студентів до партнерської взаємодії, формування контрольної та експериментальної груп;

2) впровадження у педагогічний процес розробленої моделі, у тому числі обґрунтованих педагогічних умов, формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності;

3) повторне діагностування рівня готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії за визначеними критеріями;

4) оцінка ефективності розробленої моделі і обґрунтованих педагогічних умов на основі порівняння вихідного і підсумкового рівнів готовності студентів до партнерської взаємодії.

На першому етапі відбувалося формування контрольної та експериментальної груп. Для експерименту було відібрано експериментальну та контрольну групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості досліджуваної готовності. Експериментальна вибірка була сформована методом випадкового вибору зі всієї сукупності студентів, що брали участь у діагностичному зрізі на констатувальному етапі.

Всього у формувальному експерименті взяли участь 482 студенти (228 – в експериментальній і 254 – в контрольній групах) напрямів підготовки «Економіка», «Фінанси, банківська справа та страхування», «Облік і оподаткування», «Менеджмент», «Агрономія». Дослідно-експериментальна робота здійснювалася під час викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Під час оцінки результатів дослідно-експериментальної роботи, з'ясування кількісних і якісних змін у готовності майбутніх фахівців 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 аграріїв до партнерської взаємодії.

На цьому етапі роботи потрібно було вирішити такі завдання:

1) повторно діагностувати рівень готовності майбутніх аграріїв 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 аграріїв 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 аграріями 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

аграріїв 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 вмій 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 вмій 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 аграріями 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 аграріїв 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 не відбулось, однак кількість студентів, які здатні використовувати власний досвід взаємодії, об'єктивно оцінювати свої дії, зростає 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 аграрної сфери. 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 людини на 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%.

Відповідно до процедури, описаної в параграфі 1.3, ми визначили загальні рівні сформованості готовності членів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії у майбутній професійної діяльності за когнітивним критерієм. Динаміка рівнів готовності до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм представлена на рис. 3.2.

Отже, підсумкова діагностика рівня готовності студентів до партнерської взаємодії у майбутній професійної діяльності за когнітивним критерієм засвідчила підвищення обізнаності студентів з сутністю партнерської взаємодії, розуміння змісту термінів та усвідомлення необхідності партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності; глибини усвідомлення значущості понять для себе як майбутніх кваліфікованих

працівників аграрної сфери; умінь використовувати ці поняття в умовах професійного спілкування та ділової етики.

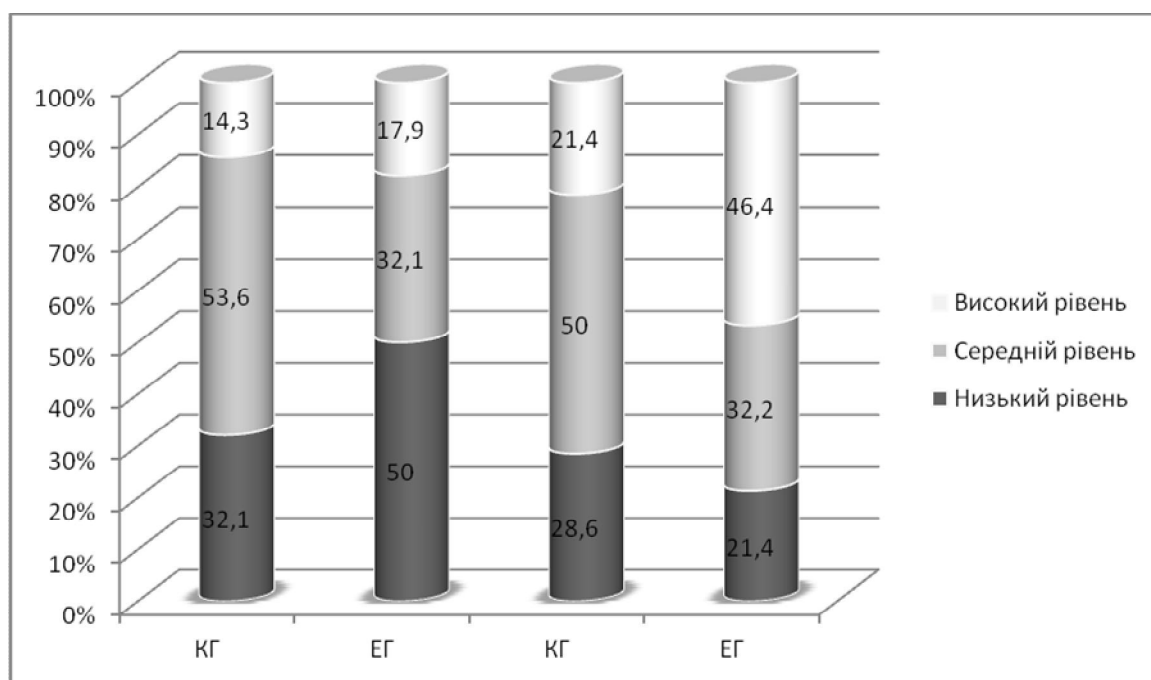


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм.

Діагностичні процедури у другому блоці аналітико-узагальнювального етапу експерименту були спрямовані на з'ясування змін, які відбулися в готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм. Діагностичні методики цього блоку мали на меті виявлення зрушень у внутрішній мотивації студентів як експериментальної, так і контрольної груп щодо налагодження діалогічних стосунків, їх здатності керувати емоціями та проявляти емпатію у ситуаціях професійної взаємодії.

За результатами Анкети № 1 було виявлено серйозні зміни в характері показників мотиваційного критерію. Так, кількість студентів, які мають високий рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм в експериментальній групі збільшилась з 17,8% на початку дослідження до 42,8% наприкінці. У контрольній групі кількість

студентів з таким рівнем залишилася незмінною – 21,4%. Представники експериментальної групи більш точно визначили перелік особистісних якостей, що забезпечують можливість налагодження партнерської взаємодії, виявили спрямованість до побудови діалогічних стосунків, налаштування на отримання спільного результату.

Діагностично цінними виявилися результати повторного використання анкети, які засвідчили позитивні зміни щодо досвіду застосування партнерських стосунків під час навчальної діяльності. Значно збільшилась кількість студентів експериментальної групи, ставлення яких до спільної діяльності характеризується стійкістю та адекватністю. До високого рівня прояву даного показника було віднесено 57,1% учасників експериментальної групи, що на 42,8% більше, ніж на початку дослідження. Серед представників контрольної групи таких змін не відбулося. Варто зауважити, що кількісний показник респондентів з низьким рівнем прояву активності та адекватного ставлення до групової роботи в експериментальній групі знизився з 35,7% до 14,3%, на відміну від контрольної групи, в якій на початку експерименту їх було 50%, а наприкінці – 42,8%. Одночасно з певним зменшенням кількості учасників контрольної групи з низьким рівнем досліджуваної якості простежується збільшення числа учасників з середнім рівнем – з 28,5% до 35,7%.

Аналіз одержаних даних засвідчив, що більша частина учасників експериментальної групи наприкінці експерименту виявила високий рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за показником досвіду застосування партнерських стосунків під час навчальної діяльності. Кількість студентів з високим рівнем під час підсумкового зрізу виявилася на 21,4% більшою, ніж під час констатувального зрізу, проведеного на діагностичному етапі дослідження. Такі зміни зумовлені позитивними зрушеннями, які відбулися в мотиваційній сфері студентів завдяки впровадженню експериментальної методики.

Нами було проведене повторне дослідження готовності майбутніх аграріїв до використання стратегій співпраці й компромісу під час спільної діяльності. Цей показник виявився на 35,7% більшим, ніж під час констатувального етапу експерименту. Варто зауважити, що така динаміка обумовлена позитивними змінами в мотиваційній сфері майбутніх аграріїв, які відбулися завдяки впровадженню кооперативних форм навчальної діяльності. У студентів контрольної групи суттєвого зростання за цим показником не виявлено (14,3% під час першого зрізу і 17,8% під час другого).

Аналогічна тенденція спостерігається в динаміці кількості студентів з низьким рівнем готовності до партнерської взаємодії за показником використання стратегій співпраці й компромісу у спільній діяльності: в експериментальній групі їх кількість зменшилася з 57,1% до 14,3%; у контрольній групі з 57,1% до 53,5%.

З метою визначення рівнів готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм наприкінці експериментального дослідження отримані дані за всіма показниками цього критерію було переведено в стандартні бали.

Відповідно до здійсненої обробки даних у контрольній групі високий рівень готовності до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм виявлено у 21,4% студентів (на початку їх було 14,3%); середній рівень – у 35,7% студентів (на початку було 32,1%); низький – у 42,9% (на початку було 53,6%). В експериментальній групі високий рівень готовності до партнерської взаємодії під час підсумкового зрізу виявлено у 28,6% студентів (на початку було 17,8%); середній рівень – у 50% (на початку було 32,1%); низький рівень – у 21,4% (на початку було 50%). Динаміку рівнів готовності студентів до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм представлено на рис. 3.3.

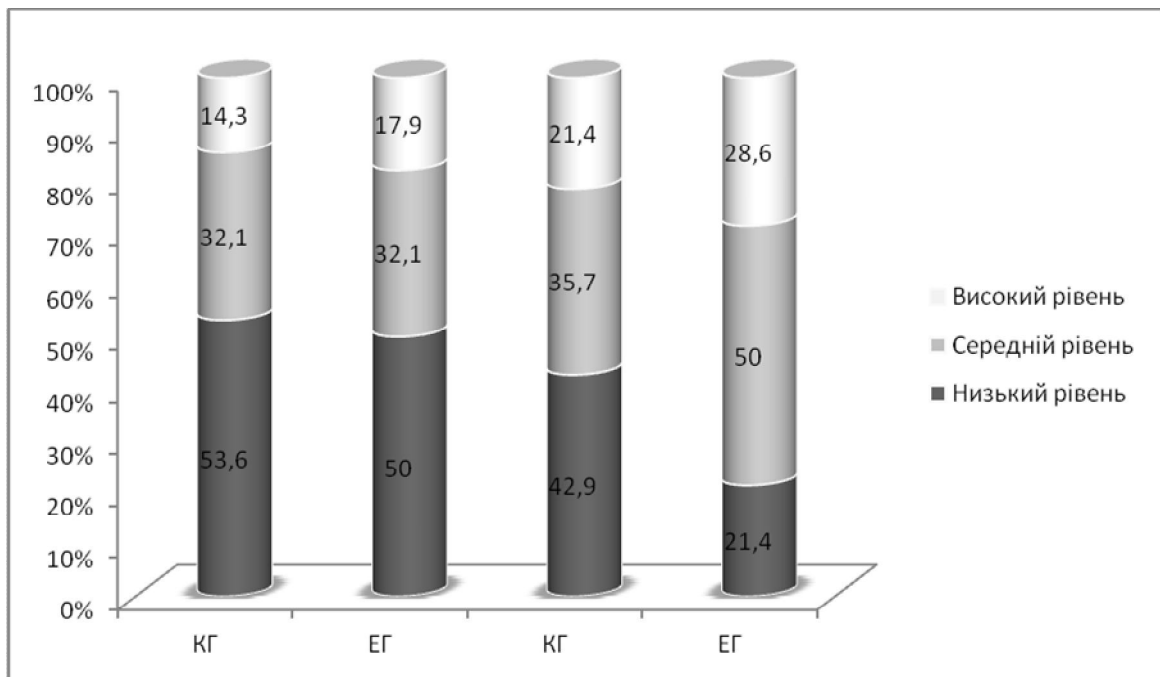


Рис. 3.3. Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм.

Завдання третього блоку аналітико-узагальнювального етапу експерименту були спрямовані на виявлення динаміки готовності студентів-майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності за комунікативним критерієм.

Отримані результати свідчать, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни у всіх складових комунікативного компоненту готовності студентів до партнерської взаємодії (здатність розуміти партнерів зі спілкування, їхні мотиви та цілі; вміння відстоювати власні погляди за допомогою переконливої аргументації; вміння встановлювати міжособистісні зв'язки; володіння засобами вербального і невербального спілкування).

Спостереження за поведінкою студентів під час групової навчальної діяльності, а також результати повторного анкетування підтвердили наші прогнози відносно позитивної динаміки рівня готовності студентів до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм.

Повторний діагностичний зріз засвідчив суттєве збільшення в експериментальній групі студентів, які набули вмінь дешифрування інформації, що поступає по невербальному каналу спілкування, та зменшення

числа тих, хто не може визначити реакцію партнера на основі міміки і пантоміміки. Зауважимо, що така динаміка не характерна для контрольної групи, де зазначені зміни мають незначний характер.

Поставивши перед студентами завдання охарактеризувати міміку і пантоміміку партнера по взаємодії, ми отримали такі результати: 57,1% студентів виявили високий рівень готовності до партнерської взаємодії за цим показником (на початку їх було 21,4%). У контрольній групі кількість таких студентів збільшилася до 25% (на початку було 21,4%). Зросла також кількість студентів з середнім рівнем зазначеної готовності (на 14,3% в експериментальній групі і на 17,8% в контрольній). Така динаміка зумовлена переходом студентів з низьким рівнем готовності до групи тих, що характеризуються середнім рівнем зазначеної готовності. В експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем досліджуваного показника – з 64,3% на початку експерименту до 14,3% наприкінці. У контрольній групі теж спостерігається певна позитивна динаміка кількості студентів з низьким рівнем прояву даного показника (з 67,9% до 64,3%), однак вона не досягає рівня статистичної значущості.

За допомогою анкетування, проведеного в експериментальній та контрольній групах, ми намагались встановити зміни, що відбулися у готовності студентів до використання різних способів професійної комунікації під час партнерської взаємодії. Високий рівень зазначеної готовності було зафіксовано на початку експерименту в 14,3% учасників експериментальної групи і 17,9% контрольної. Після впровадження розробленої нами моделі формування готовності студентів до партнерської взаємодії кількість студентів з високим рівнем готовності за цим показником зросла до 35,7% в експериментальній групі та до 21,4% – в контрольній. Варто зауважити, що на підсумковому етапі дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальної групи у процесі групової навчальної діяльності виявляли більшу пізнавальну активність і готовність до кооперування, ніж студенти контрольної групи. Вони відрізнялися не лише власною особистісною

позицією, але й схильністю до врахування позиції партнерів по взаємодії, зорієнтованістю на досягнення спільного результату з урахуванням індивідуальних інтересів.

Реалізація програми спостереження за груповою діяльністю студентів у ситуаціях партнерської взаємодії та повторне анкетування дозволило констатувати, що позитивним наслідком проведення експериментальної роботи стало формування у майбутніх фахівців комунікативних умінь і навичок, необхідних для ведення конструктивного діалогу. Результати повторного дослідження рівня сформованості у студентів зазначених умінь і навичок підтвердили наше припущення про ефективність визначених педагогічних умов і розробленої педагогічної моделі. Свідченням цього є позитивна динаміка рівнів сформованості зазначених умінь у студентів експериментальної групи: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 21,4% до 46,4%, водночас зменшилася з середнім (з 50% до 35,7%) і низьким рівнями (з 28,6% до 17,8%). Динаміка відповідних змін у контрольній групі виявилася порівняно незначною: високий рівень на діагностичному етапі продемонстрували 14,3% студентів, середній – 42,9%, низький – 42,9%. Наприкінці дослідної роботи їх кількість стала такою: з високим рівнем 17,8%, з середнім – 53,6%, з низьким – 28,5%.

Повторне використання методики «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами» підкріпило висновки про позитивні зміни у цьому аспекті комунікативної складової готовності студентів до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності. Високий рівень адаптивності було виявлено у 53,6% учасників експериментальної групи (порівняно з 35,7% на початковому етапі) та у 17,8% контрольної групи (порівняно з 10,7% на початку). Середній рівень адаптивності зафіксовано у 39,2% учасників контрольної групи (на початку експерименту таких було 35,7%). В експериментальній групі позитивна динаміка адаптивності виражена значно більшою мірою: кількість студентів з середнім рівнем збільшилася з 17,8% до

32,1%, водночас суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем – з 46,4% до 21,4%.

Рівень готовності учасників експерименту до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм визначався за процедурою, описаною в параграфі 1.3. Комплексне врахування всіх показників цього критерію дало змогу визначити динаміку сформованості комунікативного компонента готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії в професійній діяльності. З'ясовано, що в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем готовності до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм збільшилась з 17,9% до 39,3%, з середнім – з 25 % до 32,1%; водночас суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем – з – 57,1% до 28,6%. У контрольній групі також спостерігаються певні позитивні зрушення, однак вони є порівняно незначними і не досягають рівня статистичної значущості: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 14,3% до 17,9%; з середнім – з 39,3% до 46,4%; кількість студентів з низьким рівнем зменшилася з 46,4 % до 35,7%. Загальну динаміку рівнів готовності студентів до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм представлено на рис. 3.4.

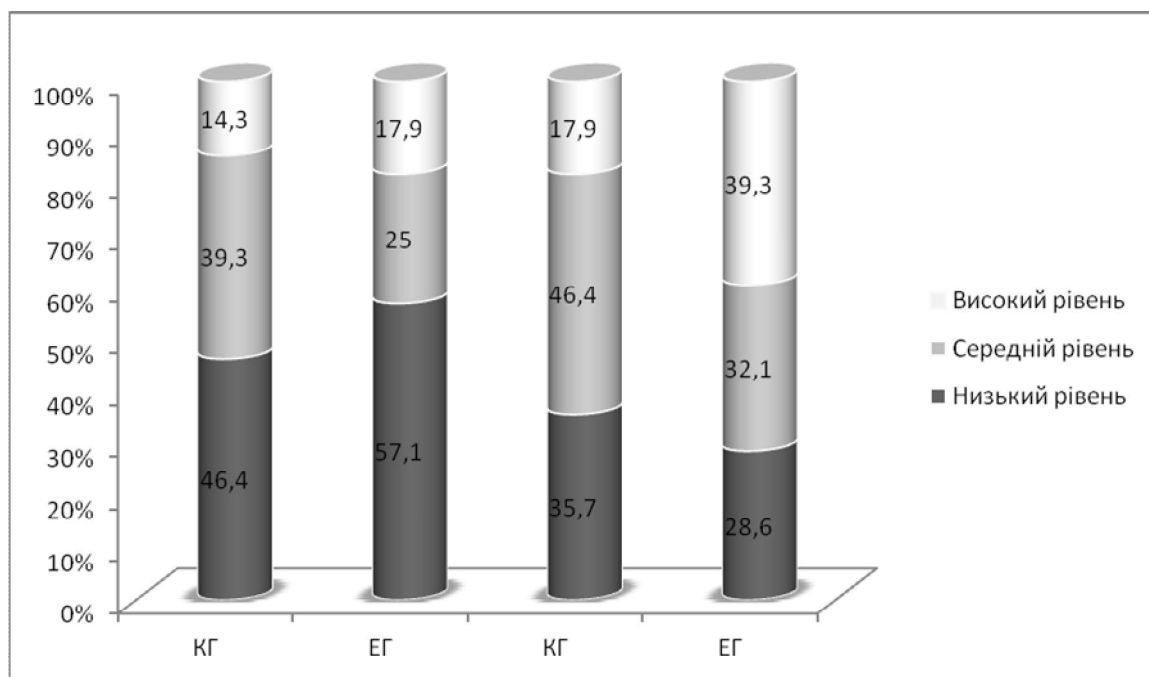


Рис.3.4. Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм.

Четвертий блок аналітико-експериментального етапу нашого дослідження був спрямований на виявлення змін у готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії за особистісним критерієм, який конкретизується в таких показниках: відповідальність за виконання професійних завдань, адекватна самооцінка, розуміння власної значущості для інших суб'єктів партнерської взаємодії, впевненість у собі, ініціативність, толерантність, цілеспрямованість, дисциплінованість, емпатія.

Для визначення особистісного аспекту готовності студентів-майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії нами повторно була використана шкала самооцінки. Контрольний зріз продемонстрував якісні та кількісні зміни у самооцінці студентів експериментальної групи. Так, високий рівень самооцінки виявлено у 42,9% студентів (на початку цей показник становив 21,4%); середній рівень – у 39,3% (на початку – 25%); низький рівень – у 17,8% (на початку – 53,6%).

Повторне проведення опитування з метою діагностики міжособистісної толерантності студентів дало змогу визначити динаміку зрушень в експериментальній групі за цим показником. Так, учасники експериментальної групи виявили високий рівень розуміння змісту поняття толерантності, більш точно визначивши притаманні толерантній особистості якості. Результати діагностики не виявили помітних змін за цим показником у контрольній групі: кількість студентів з високим рівнем толерантності залишилась незмінною (14,3%); з середнім рівнем зросла з 28,6% до 35,7%; з низьким – з 50% до 57,1%.

Результати повторного анкетування за допомогою Анкети №1 дають підстави стверджувати про підвищення в студентів експериментальної групи відповідальності за виконання професійних завдань, ініціативності, цілеспрямованості, налаштованості на продуктивну співпрацю. Повторний зріз, проведений в експериментальній групі, виявив такі результати: високий рівень вираженості вказаних показників продемонстрували 39,3%, що на 14,3% вище, ніж під час першого зрізу; з середнім рівнем виявлено 50% (на

початку було 21,4%; з низьким рівнем – 10,7 % (на початку було 53,6%). У контрольній групі не відбулося відчутних змін у кількісних показниках: на високому рівні залишилось 17,8% студентів; середній рівень продемонстрували 39,2% (було 32,1%); кількість студентів з низьким рівнем зменшилася на 7,1%, які перейшли до підгрупи з середнім рівнем (попередній результат зрізу – 50%).

Відповіді на питання Анкети № 1 дали змогу з'ясувати адекватність самооцінки студентами свого ступеня володіння вміннями партнерської взаємодії. Результати контрольного зрізу свідчать про результативність застосованих нами методів та форм роботи з членами експериментальної групи. На початку дослідно-експериментальної роботи студенти цієї групи мали такі показники: високий рівень – 21,4%, середній – 46,4%, низький – 32,1%. Під час повторного зрізу були виявлені значно вищі показники: високий рівень – 42,9%, середній – 39,3%, низький – 17,8%. Водночас у контрольній групі відповідні показники практично не змінилися. Кількість студентів з високим рівнем залишилась незмінною – 25%, з середнім рівнем зросла на 14,3% порівняно з попереднім показником у 35,7%. Спостерігається також тенденція до зменшення кількості студентів з низьким рівнем – з 39,3% до 25%.

Врахування всіх показників особистісного критерію дало змогу визначити динаміку готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за цим критерієм. Сукупну динаміку рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за особистісним критерієм представлено на рис. 3.5.

Виявлено, зокрема, що в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем зазначеної готовності за особистісним критерієм зросла з 17,8% до 39,3%; з середнім рівнем – з 32,1% до 42,9%; кількість студентів з низьким рівнем зменшилася з 50% до 17,8%. На відміну від експериментальної, у контрольній групі хоча й спостерігаються певні позитивні зміни, вони мають порівняно незначний характер і не досягають

рівня статистичної значущості: високий рівень – 21,4% (на початку – 14,3%); середній рівень – 42,9% (на початку – 35,7%); низький рівень – 35,7% (на початку – 50%).

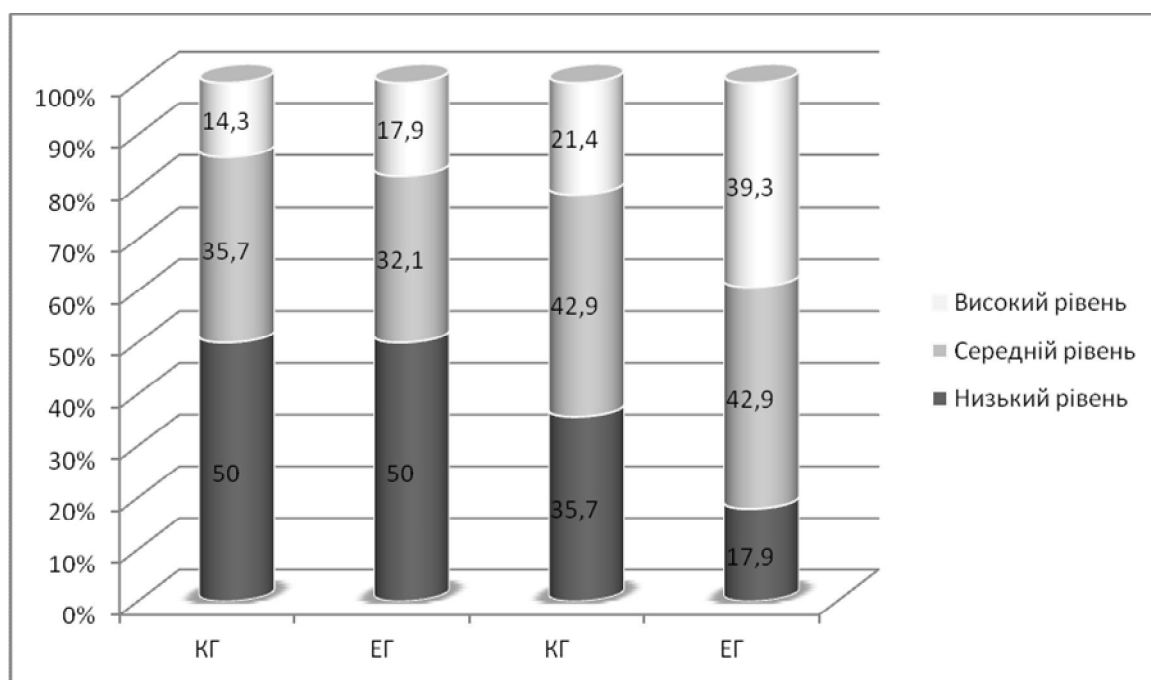


Рис. 3.5. Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за особистісним критерієм.

Метою п'ятого блоку аналітико-експериментальної роботи було виявлення динаміки сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм, показниками якого є 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 процес і результати партнерської взаємодії.

Використання методики А. Томаса «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» та методики «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами» дало змогу зафіксувати зміни у сформованості зазначених показників в студентів експериментальної і контрольної груп. Опрацювання даних,

отриманих під час контрольного зрізу, засвідчило, що в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості умінь конструктивного управління конфліктами збільшилася з 14,3% до 32,1%, тоді як у контрольній групі цей показник залишився незмінним (21,4%). Відсоток студентів, що продемонстрували середній рівень сформованості зазначених умінь в експериментальній групі зріс з 32,1% до 42,9%; у контрольній групі він збільшився лише на 3,6%. Низький рівень сформованості умінь конструктивного управління конфліктами в експериментальній групі виявили 25% (на початку дослідження їх було 53,6%), у контрольній групі відповідний показник знизився лише на 3,6%. З'ясовано також, що в експериментальній групі помітно збільшилась кількість студентів, які у разі виникнення конфліктних ситуацій віддають перевагу стратегії компромісу. Водночас істотно зменшилась кількість тих, хто в таких ситуаціях вдається до стратегій суперництва, пристосування, уникання.

Повторне анкетування дало змогу констатувати зростання в експериментальній групі рівня задоволеності студентів діями одногрупників у процесі взаємодії: високий рівень задоволеності виявлено у 28,6% студентів (на початку – 10,7%), середній рівень – у 42,8% (на початку – 25%), низький рівень – у 28,6% (на початку – 64,3%). У контрольній групі відповідні показники, одержані на початку і наприкінці дослідження, суттєво не відрізняються: високий рівень – 14,3% (на початку – 7,1%), середній рівень – 32,1% (на початку – 32,1%); низький рівень – 53,6% (на початку – 60,7%).

В експериментальній групі спостерігається також позитивна динаміка готовності студентів до партнерської взаємодії за показником здатності оцінювати процес і результати спільної діяльності. Якщо на діагностичному етапі студентів з високим рівнем сформованості такої здатності було всього 14,3 %, то після проведеної роботи їхня кількість зросла до 28,6 %. Такі студенти характеризуються достатньою сформованістю вмінь критично і водночас толерантно оцінювати свої дії та дії одногрупників. Динаміка

відповідних показників у контрольній групі є порівняно незначною: на початку експерименту – 14,3%, наприкінці – 17,8%.

Результати контрольного зрізу дозволяють констатувати значне зниження числа студентів експериментальної групи з низьким рівнем здатності оцінювати та прогнозувати власні дії: на початку експерименту – 67,1%, наприкінці – 28,6%. У контрольній групі така динаміка менш виражена: 64,3 % на початку експерименту; 53,6% – наприкінці.

Загалом результати контрольного діагностування сформованості вмінь управляти конфліктними ситуаціями підтвердило ефективність впроваджених педагогічних умов, методів та прийомів, спрямованих на формування готовності студентів до партнерської взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності. Так, якщо на констатувальному етапі кількість студентів з середнім рівнем сформованості зазначених умінь сягала 53,6%, то після проведеної роботи вона зменшилась до 32,1%, оскільки 21,4% студентів перейшли на високий рівень. В експериментальній групі наприкінці дослідної роботи кількість студентів з високим рівнем сформованості умінь управляти конфліктами зросла з 17,8% до 39,3%; водночас зменшилася кількість студентів з низьким рівнем з 28,6% до 25%. Порівняно з експериментальною, студенти контрольної групи не продемонстрували істотних змін: високий рівень – на початку 17,8%, наприкінці – 21,4%; кількість студентів з середнім рівнем залишилася незмінною – 35,7%; кількість студентів з низьким рівнем зменшилася на 3,6% – з 46,4% до 42,8%.

Результати якісної та кількісної обробки даних, отриманих за допомогою діагностичних методик, дозволяють стверджувати, що в студентів експериментальної групи відбулися позитивні зміни за всіма показниками діяльнісного критерію готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Сукупну динаміку рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм представлено на рис. 3.6.

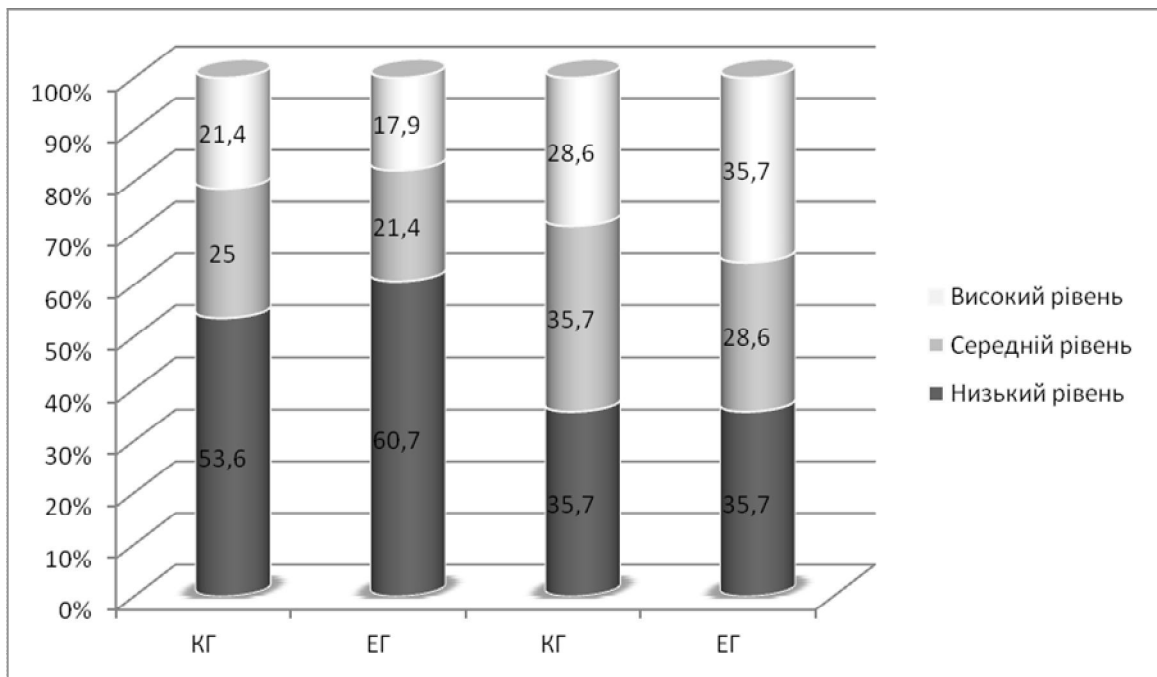


Рис. 3.6. Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної і контрольної груп до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм.

Як бачимо, після формувального етапу експерименту в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем готовності до партнерської взаємодії за діяльнісним критерієм збільшилася з 17,9% до 35,7%; з середнім рівнем – з 21,4% до 28,6%; водночас суттєво зменшилося число студентів з низьким рівнем – з 60,7% до 35,7%. У контрольній групі також спостерігається певна позитивна динаміка, однак вона має порівняно менш виражений характер: високий рівень виявили 28,6% студентів (на початку було 21,4%); середній рівень – 35,7% (на початку – 25%); низький рівень – 35,7% (на початку – 53,6%).

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 аграріїв до партнерської взаємодії у процесі професійної діяльності, які визначалися за формулою:

$$P_{ГПВ} = \frac{P_{ког} + P_{мот} + K_{ос} + K_{ком} + K_{д}}{5}, \quad \text{де (3.1)}$$

$P_{ГПВ}$ – загальний рівень готовності до партнерської взаємодії;

$P_{ког}$ – рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за когнітивним критерієм;

$P_{мот}$ – рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за мотиваційним критерієм;

$P_{ос}$ – рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за особистісним критерієм;

$P_{ком}$ – рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за комунікативним критерієм;

$P_{д}$ – рівень сформованості готовності до партнерської взаємодії за діяльнісний критерієм.

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 аграріїв 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 обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі зумовила суттєві кількісні і якісні зміни в компонентах готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності (рис. 3.7).

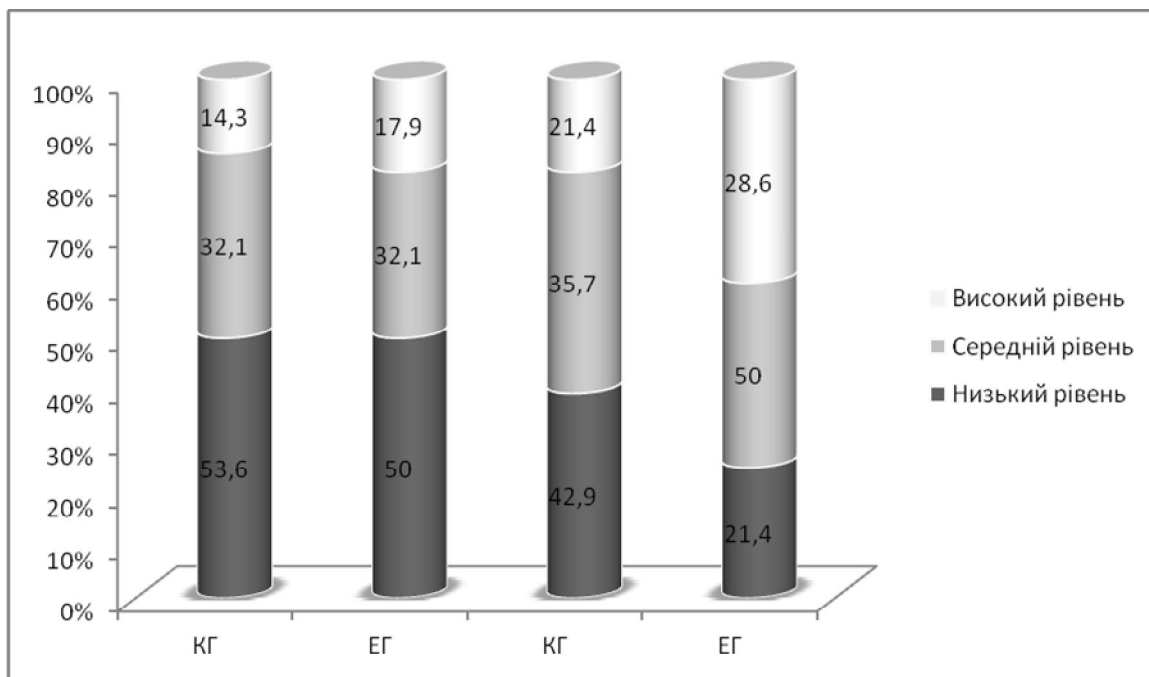


Рис.3.7. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

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).

Обчислення критерію Вілкоксона відбувалося за такою процедурою.

На першому етапі з розрахунків вилучалися пари студентів з однаковими рівнями готовності на початку і наприкінці формувального експерименту. Для подальших обчислень обсяг вибірки зменшувався на число відкинутих пар ($n=228-113=115$).

Після цього вираховувалася різниця між парними значеннями ($d_i=x_i-y_i$) і знаходилася сума позитивних (+) і негативних (-) значень різниць: $R(-) = 116$; $R(+)= 19$.

Менша із сум становила значення критерію Вілкоксона W : $W=R(+)= 19$.

Оскільки обсяг експериментальної вибірки був достатньо великим (більшим 25), застосовувався аналог критерію Вілкоксона - *u-критерій*, який визначався за формулою:

$$u = \frac{\left| W - \frac{n(n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}, \text{ де} \quad (3.2)$$

n – обсяг вибірки; W – значення критерію Вілкоксона.

$$u = \frac{\left| W - \frac{n(n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}} = \frac{\left| 19 - \frac{115(115+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{115(115+1)(230+1)}{24}}} = 9,254$$

Статистична значущість результатів оцінювалася шляхом порівняння обчисленого значення *u-критерію* з критичним u_{α} , зазначеним у статистичній таблиці [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 95]. 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 визначені педагогічні умови та розроблена педагогічна модель виявилися ефективними у формуванні готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Висновки до третього розділу

Орієнтуючись на положення системного, особистісного, діяльнісного і компетентісного підходів, ми розробили модель формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії в професійній діяльності, яка складається з чотирьох блоків (цільового, змістового, процесуального, аналітико-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми й методи підготовки студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

З'ясовано, що формування готовності студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності доцільно здійснювати поетапно. На діагностичному етапі відбувалась діагностика вихідного рівня професійної готовності студентів до партнерської взаємодії на основі визначених критеріїв та показників. З цією метою використовувався комплекс діагностичних методів і методик: спостереження, бесіда, тестування, анкетування. Реалізація завдань діагностичного етапу слугувала передумовою активізації мотивації професійного самовдосконалення студентів-аграріїв за рахунок усвідомлення розбіжностей між професійними вимогами щодо вмінь працювати в команді та самооцінкою їх сформованості.

Основними завданнями мотиваційного етапу формування готовності студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності були: створення у студентській групі позитивного соціально-психологічного клімату як підґрунтя мотивації участі в співпраці; формування ціннісного ставлення до партнерських стосунків; сприяння усвідомленню студентами важливості партнерства як необхідної передумови ефективності професійної діяльності; активізація мотивів досягнення, кооперації, конкуренції; самоаналіз студентами неадекватних мотивів професійного спілкування та шляхів їх коригування.

Зміст технологічного етапу відображає особливості організації групової взаємодії на двох підетапах професійної підготовки майбутніх аграріїв: початковому, завданням якого було оволодіння студентами інформацією про особливості партнерської взаємодії, основні способи налагодження групової взаємодії, розвиток важливих для партнерської взаємодії особистісних якостей, та підетапі становлення, завдання якого полягали в розширенні та поглибленні знань і вмінь студентів у сфері партнерської взаємодії, навчанні студентів як майбутніх фахівців аграрної сфери використовувати групову взаємодію у своїй професійній діяльності.

Ознакою результативно-рефлексивного етапу реалізації експериментальної методики була спрямованість навчальної взаємодії на партнерство. Зміст дій студентів відображав усвідомлення майбутніми аграріями важливості вмінь спільної діяльності, дотримання правил професійного діалогу, особистісної відповідальності за отримання результатів спільної діяльності.

Результати формувального експерименту засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі зумовлює статистично значущі зміни в рівнях готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Завдяки проведеній дослідно-експериментальній роботі в експериментальній групі суттєво підвищилася кількість студентів з високим рівнем готовності до партнерської взаємодії у

професійній діяльності (з 17,9% до 39,3%), водночас зменшився відсоток студентів з низьким рівнем (з 50% до 25%).

Матеріали третього розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження: [133], [139].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У підготовці майбутніх фахівців аграрної сфери 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 аграрних ВНЗ 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 аграріїв 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. Це робить актуальним обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованої підготовки майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у діловій сфері.

На основі аналізу психологічних, педагогічних джерел та особливостей професійної діяльності фахівців аграрної сфери 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 команди відповідальності за результати спільної діяльності.

Враховуючи особливості професійної діяльності фахівців-аграріїв, 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 фахівців-аграріїв 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.

2. Відповідно до виокремлених компонентів визначено *критерії* та *показники* сформованості готовності майбутніх аграріїв 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 аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності: низький, середній і високий.

3. На основі узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, особливостей ділової взаємодії у професійних групах під час навчальної діяльності студентів визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності: актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності; забезпечення діалогічного характеру педагогічного спілкування зі студентами.

4. Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої методики формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності, яка складається з чотирьох блоків (цільового, змістового, процесуального, аналітико-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, принципи, форми й методи розвитку досліджуваної якості. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики, які забезпечили комплексний розвиток компонентів готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії в професійній діяльності.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів формування готовності майбутніх фахівців-аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей формування готовності студентів аграрних ВНЗ до ділової партнерської взаємодії у процесі виробничої практики, з'ясуванні можливостей застосування сучасних інформаційних технологій у розвитку готовності майбутніх аграріїв до роботи в команді, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду підготовки фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Совместная деятельность: методология, теория, практика / К.А. Абульханова-Славская.– Москва: Наука, 1988.– 288 с.
2. Акімова О. В. Рефлексорна основа розвитку творчого мислення / О. В. Акімова // Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2008. – Вип. 22. – С.190 - 193
3. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. М. Амеліна ; Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. – Харків, 2008. – 40 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1980. – т.1 -230 с. ; т. 2 – 287 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект-пресс, 1996. – 376 с.
6. Андронік Н. П. Лінгводидактичні та комунікативні особливості дискусії на початковому ступені навчання в вищій мовній школі / Н. П. Андронік // Вісн. Черніг. держ. пед. у-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – Вип. 48. – С. 13–18.
7. Арват Ф. С. Культура спілкування : навчально-методичний посібник / Ф. С. Арват, Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко, П. М. Щербань. – К. : ІЗМН, 1997. – 328 с.
8. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Барановська ; Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова. – Київ, 2005. – 43 с.
9. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин. – Москва : Педагогика, 1975. – 432 с.

10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; [сост. С. Г. Бочаров]. – Москва : Искусство. - 2 изд-ие, 1986. – 445 с.
11. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – Санкт-Петербург : Лениздат, 1992. – 400 с.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. ; [пер. с англ.]. – Москва : Прогресс, 1986. – 141 с.
14. Бех І. Д. Спілкування як загально психологічна основа виховання особистості / І. Д. Бех // Інститут проблеми виховання АПН України. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : збірник наукових праць ; [редкол: О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. М. Оржеховська]. – К. : Педагогічна думка, 2000. – Кн. 1. – С. 10-17.
15. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. - №2 (16). – С.17-20.
16. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 399 с.
17. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід на українські перспективи: б-ка з освітньої політики. – Київ, 2004. – С. 47–52.
18. Бобовнікова Л. О. Толерантність як фактор становлення сучасного українського суспільства / Л. О. Бобовнікова // Вчені записки Таврійського національного університету імені Володимира Вернадського. Серія: Філософія. – 2004. – № 2, т. 17(56). – 261 с.
19. Бодалев А. А. Проектирование и взаимодействие в общении / А. А. Бодалев // Педагогика. – Москва, 1994. – № 1. – С. 12–14.
20. Бодалев А. А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 65–70.

21. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» - стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. : збірник наукових праць. – Слов'янськ : СДПУ. – Спецвипуск 8. – Ч.1. – С. 3-17.
22. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личности / В. В. Бойко, О. С. Ковалев, В. Н. Панферов. – Москва : Мысль, 1983. – 207 с.
23. Бондар М. М. Педагогічні умови розвивального навчання майбутніх аграрників у процесі вивчення загальноінженерних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. М. Бондар ; інститут професійно-технічної освіти АПН України. – Київ, 2004. – 20 с.
24. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.
25. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – Москва: Мысль, 1993. – 175 с.
26. Бурман Л. В. Діалогічні уміння як показник професіоналізму майбутнього вчителя / Л. В. Бурман // Формування і діяльність творчої особистості : матеріали міжнародної наукової конференції. Секція : Педагогіка. – Дніпропетровськ, 1998. – С. 53-58.
27. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
28. Василенко В. Д. Впровадження інтерактивних форм, прийомів в організацію навчання учнів / В. Д. Василенко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 20–23.
29. Вебер М. Государство і суспільство / Макс Вебер; пер. з нім. М. Кушнір. – К.: Всесвіт, 2013. – 112 с
30. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
31. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : Знание, 1983. – С. 129-142.
32. Вербицкий А. А. Методические рекомендации по проведению деловых игр / А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова. – Москва, 1990. – 46 с.

33. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – Москва, 1977. – 159 с.
34. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Вікторова ; Чернігівський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Чернігів, 2009. – 20 с.
35. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Р. Вітюк. – Рівне, 2002. – 20 с.
36. Волошина О. В. Толерантність як психолого-педагогічна проблема / О. В. Волошина // Педагогіка толерантності - основа розвитку освіти третього тисячоліття. – Хмельницький, 2011. – С. 8-13.
37. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення мети / Т. О. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
38. Вомянина Т. Г. Скрепляющий фактор команды / Т. Г. Вомянина // Тренинг. Организация. Перспектива. – 2001. – № 3. – С. 32–33.
39. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульфов. – Москва : Магистр, 1995. – 112 с.
40. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – Вінниця, 2011. – Вип. 35. – С. 203-210.
41. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.

42. Галузьяк В. М. Формування особистісної готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 20 / Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 299-306.
43. Гегель Г.В.Ф. Сочинения: В 5 т. Т.5 / Гегель Г.В.Ф.– Москва, 1937.– 691 с.
44. Гейко І. П. Інтерактивні форми і методи навчання / І. П. Гейко // Науково-методичний освітнянський часопис «Світло». – 2002. – № 3. – С. 51–53.
45. Герасимчук А. А. Курс лекцій з філософії / А. А. Герасимчук, З. І. Тимошенко : Навчальний посібник. – Київ, 1998. – 422 с.
46. Герасимчук І. В. Психолого-педагогічні засади групової роботи / І. В. Герасимчук : Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – К. : Науковий світ, 2003. – С. 170-177.
47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
48. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – Київ : ПАРАПАН, 2005. – 227 с.
49. Гринчишин Н. І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини / Н. І. Гринчишин // Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 162-164.
50. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування / Т. Б. Гриценко // Навчальний посібник. – Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
51. Гришина Н. В. Я и другие : обучение в передовом коллективе / Н. В. Гришина. – Ленинград : Лениздат, 1990. – 174 с.
52. Грішкова О. А. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / О. А. Грішкова // Підручник. – К. : Знання, 2004. – 535 с.

53. Гройсман А. Л. Проблемы ролевой психотерапии / А. Л. Гройсман // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – Москва, 1979.- С.175-203.
54. Гуревич Р. С. Вплив сучасних ІКТ на формування етичних якостей майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2011. – С. 107-111.
55. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 386 с.
56. Давыдов В. В. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / В. В. Давыдов, Д. А. Леонтьев. – Москва, 1990. – 180 с.
57. Джеджула О. М. Formation of managers-agrarians' communicative competence : навчальний посібник з іноземної мови (за професійним спрямуванням) для студентів напрямку підготовки 6.030601-менеджмент / О. М. Джеджула, В. А. Тимкова, О. Д. Краєвська, В. О. Краєвський. – Вінниця : Нілан - ЛТД, 2014. – 73 с.
58. Добренёва Е. В. Психология формирования команд в бизнесе / Е. В. Добренёва, В. Н. Никитин. – Москва : Международный университет бизнеса и управления, 2001. – 215 с.
59. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 356 с.
60. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград, 1991. – 106 с.
61. Емельянов Ю. Н. Руководитель и коллектив / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград, 1974. – 168 с.
62. Єрмаков І. Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практично зорієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Київ : Освіта України, 2007. – 212 с.

63. Жуков Г. Н. Проблема выявления закономерностей формирования готовности мастера производственного обучения к профессиональной деятельности / Г. Н. Жуков, Н. К. Чапаев // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып. 2 : сб. науч. тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 164–180.
64. Заброцький М. М. Педагогіка: екологічний вимір / М. М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : збірник наукових праць інституту психології імені Григорія Костюка АПН України. – Київ, 2006. – Т. 7, вип. 9. – С. 77–84.
65. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2004. – 480 с.
66. Задорожний Г. В. Соціальне партнерство – реальний шлях до відкритого суспільства / Г. В. Задорожний, О. В. Коврига, В. В. Смолоник. – Харків : ХІБМ, 2000. – 192 с.
67. Зигерт В. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. – Москва : Экономика, 1990. – 335 с.
68. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2000. – 383 с.
69. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – Киев : Наук. думка, 1981. – 115 с.
70. Иваненко Л. Н. Социальные функции имитационных игр / Л. Н. Иваненко // Вестник высшей школы. – 1990. – № 2.
71. Кадемія М. Ю. Використання високотехнологічного інформаційного середовища у вивченні іноземних мов / М. Ю. Кадемія // Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – Вінниця, 2010. – Вип. 25. – С. 279-284.
72. Кадемія М. Ю. Використання телекомунікаційних проєктів у підготовці кваліфікованих робітників / М. Ю. Кадемія, Л. В. Жиліна // Актуальні проблеми виробничих та інформаційних технологій, економіки та

фундаментальних наук : збірник наукових праць. – Вінниця, 2007. – Вип. 4. – С. 59-62.

73. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : Навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Харків : НфаУ, 2011. – 113 с.

74. Кант І. Критика чистого розуму / І. Кант. ; [пер. з нім. ; приміт. І. Бурковського]. – Київ, 2000. – 175 с.

75. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.

76. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – Київ : Міленіум, 2003. – 344 с.

77. Карнеев Р. К. Индивидуально-личностные факторы диалогического общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. / Р. К. Карнеев. – Москва, 1996. – 17 с.

78. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 2005. – 180 с.

79. Квасков В. Д. Особенности общения при выделении условий успешного выполнения деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. / В. Д. Квасков. – Москва, 1996. – 24 с.

80. Кістяківський Б. О. Система соціологічного знання / Б. О. Кістяківський // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 12. – С. 14–19.

81. Коберник О. М. Проектування на уроках трудового навчання / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 4. – С. 12 – 14.

82. Ковальчук Л. О. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Л. О. Ковальчук // Вісник. – Львів, 2005. – Вип. 19, ч. 2. – С. 17–25.

83. Кожемякіна Н. І. Соціально-економічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. І. Кожемякіна / Південноукраїн. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 20 с.

84. Колісник О. О. Смысловий діалог в педагогічному процесі / О. О. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 62–64.
85. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский // Учебное пособие. – Москва, 1974. – 432 с.
86. Коломинский Я. Л. Структура педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Социальная психология школьного кюоска : науч. метод. пособие для педагогов и психологов. – Минск : ФУ АИНФОРМ, 2003. – 312 с.
87. Коломієць. А. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання особистісно-зорієнтованих технологій навчання/ А. М. Коломієць // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Костянтина Ушинського. – Одеса. - №3 (110), 2016. – С. 53-59.
88. Коломієць В. С. Ігри в структурі професійної підготовки : збірник наукових праць / В. С. Коломієць ; [за ред. А. Й. Капської]. – Київ, 1999. – С. 153–160.
89. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Навчальний посібник / В. І. Корбутяк. – Рівне : НУВТІ, 2010. – 176 с.
90. Корнев Р. С. Підготовка майбутніх економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
91. Корніяка О. М. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації / О. М. Корніяка // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець- Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Григорія Костюка НАПН України ; [за ред. С. Д. Максименка]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 31-40.
92. Короткий тлумачний словник української мови / [за ред. Б. Д. Гринченка, Л. Л. Гумецької]. – Київ : Радян. шк., 1978. – 98 с.

93. Корчевна О. В. Проблема становлення, розвитку, формування та змін «Я – концепції» особистості / О. В. Корчевна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – Київ : Ун-т «Україна», 2004. – 448 с.
94. Костинская А. Г. Зарубежные исследования принятия решений, связанных с риском / А. Г. Костинская // Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 171–178.
95. Коханова О. П. Партнерство як фактор соціалізації особистості / О. П. Коханова // Педагогічний процес: Теорія і практика. – Київ, 2013. – С. 196–204.
96. Кошова Л. С. Особливості інтрактивної моделі навчання / Л. С. Кошова // Нові горизонти та перспективи філологічної науки та педагогічної практики : тези доповідей. – Д. : Вид-во Дніпропетровського університету, 2004. – С. 52–54.
97. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5 – 6. – С. 7 – 10.
98. Кримський С. Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації / С. Б. Кримський // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнтований збірник. – К. : Вид-во “Департамент”, 2003. – С. 6–15.
99. Кручек В. А. Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії / В. А. Кручек, О. В. Васюк // Вісник Черкаського університету : збірник наукових статей. Серія : Педагогіка ; [за ред. А. І. Кузьмінського]. – Черкаси, 2011. – Вип. 203. – С. 99–100.
100. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Кручек ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 19 с.

101. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Мак Ден, 2011. – 412 с.
102. Кузнєцов М. А. Мотивація людини : основні форми та закономірності функціонування / М. А. Кузнєцов // Вісник Харківського національно-педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Психологія. – Х., 2012. – Вип. 44. – Ч. 1. – С. 116-117.
103. Ладенко И. С. Формирование потребности личности в общении / И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1981. – 119 с.
104. Лактіонов О. М. Координати індивідуального досвіду / О. М. Лактіонов. – Харків : Бізнес Інформ, 1998. – 492 с.
105. Левківський М. В. Нові навчальні технології / М. В. Левківський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 1999. – № 3. – С. 14 –18.
106. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2. - Т.1 / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 288 с.
107. Лернер И. Я. Беседа / И. Я. Лернер // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. - Т. 1 / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 83–84.
108. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1974. – 232 с.
109. Литвин А. В. Інформаційні технології в контексті формування освітнього середовища / А. В. Литвин // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / За редакцією М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009, ч. 1. – С. 86-90.
110. Лівинська С. М. Взаємодія партнерів під час спілкування / С. М. Лівинська // Психологія. – 2011. - № 37. – С. 25-29.
111. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – Москва : Знание, 1975. – 64 с.

112. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
113. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – Москва, 1971. – С. 64-93.
114. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии / [под. ред. Е. В. Шорохова]. – Москва, 1975. – 127 с.
115. Ломов Б. Ф. Познание и общение / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1988. – 208 с.
116. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
117. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: Монографія / П.Г. Лузан. – К.: Міленіум, 2015. – 330 с.
118. Лузан П. Г. Суть та дефініція поняття «Педагогічна технологія» / П.Г. Лузан, І.М. Печковська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / редкол.: Ніколаєнко С.М. (відп. ред.) та ін.. – К.: Міленіум, 2015. – Вип. 220. – С. 100-108.
119. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петро Григорович Лузан ; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 42 с.
120. Лурье Л. Я. Моделирование социально-психологических систем / Л. Я. Лурье// Вестник высшей школы. – 2005. – № 1. – С. 36–44.
121. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – Санкт-Петербург : Питер. – 5 издание, 2008. – 192 с.
122. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко ; рек. МОіН України. – Київ, 2000. – 182 с.

123. Малашевська К. О. Сутнісно-функціональний аналіз комунікативної компетентності особистості майбутнього фахівця / К. О. Малашевська // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 23. – С. 85–88.
124. Мануйлов Є. М. Філософський аналіз професійної відповідальності / Є. М. Мануйлов // Вісник національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого. Серія. : Філософія, політологія, соціологія : збірник наукових праць / Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого. – Х. : Право, 2011. - №8. – С. 11-19.
125. Марченко О. В. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання [Електронний ресурс] / О. В. Марченко. – Режим доступу : <http://www.share.net>. – Дата доступу 15.03.2013.
126. Маствиліскер Э. И. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / Э. И. Маствиліскер // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 63–70.
127. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1992. – 168 с.
128. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – Киев : Высш. шк., 1989. – 182 с.
129. Машбиц Е. И. Роль диалога в современной деятельности / Е. И. Машбиц, Т. Гергей // Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме [«Мышление и общение»]. – Алма-Ата, 1979. – С. 155–157.
130. Мейдус Л. Л. Формирование согласованного взаимодействия как условия функционирования сплоченного коллектива студентов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Л. Л. Мейдус. – Вильнюс, 1984. – 23 с.
131. Мид М. Культура и мир детства / М.Мид.– Москва : Наука, 1988. – 429 с.

132. Мілько Н. Е. Діалог в освіті як педагогічна проблема / Н. Е. Мілько // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2008. – Вип. 33. – С. 43-49.
133. Михеев В. А. Основы социального партнерства: теория и практика : учеб. для вузов / В. А. Михеев. – Москва : Экзамен, 2001. – 448 с.
134. Молоченко В. В. Актуалізація суб'єктного досвіду як умова набуття вмінь партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : Материалы международной научной конференции. – Москва-Воронеж, 2013. – С. 189-194.
135. Молоченко В. В. Впровадження у педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності як умова формування готовності до партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця, 2014. – С. 111-115.
136. Молоченко В. В. Діалог як одна з важливих педагогічних умов розвитку вмінь партнерської взаємодії студентів-аграріїв / В. В. Молоченко // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених. - Випуск 6, ч. 2 – Дрогобич, 2013. – С. 83-91.
137. Молоченко В. В. Експериментальне дослідження формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх аграріїв / В. В. Молоченко // Наукові записки, серія: педагогіка і психологія. – Випуск 133. - Кіровоград, 2014. – С. 301-309.
138. Молоченко В. В. Емпатія як один з важливих показників готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності / В. В. Молоченко // Матеріали Криворізької сесії I Всеукр. конф. з міжнародною участю / Придніпровські соціально-гуманістичні читання. – ч.5. – Кривий Ріг, 2012. – С. 100-102.
139. Молоченко В. В. Забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами як умова формування готовності до партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 42. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2014. – С. 227-231.

140. Молоченко В. В. Зміст компонентів готовності до партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 37. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2012. – С. 129-133.

141. Молоченко В. В. Компоненти суб'єктивного досвіду партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Сучасні проблеми гуманітарної науки: філософський, психологічний та соціальний вимір : Матеріали II міжнародної наукової-практичної конференції молодих учених, аспірантів і студентів. - Луганськ, 2013. – С. 145-147.

142. Молоченко В. В. Комунікативні вміння як умова реалізації партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень. – Випуск 2. – Вінниця, 2012. – С.184-187.

143. Молоченко В. В. Модель формування готовності студентів-аграріїв до партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної школи : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. – ч. II. - Дніпропетровськ, 2014. – С. 35-39.

144. Молоченко В. В. Навчання у складі малих груп як фактор розвитку вмінь партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього процесу. – Київ, 2012. – С. 341-347.

145. Молоченко В. В. Особливості групової взаємодії у майбутній професійній діяльності / В. В. Молоченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 33. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2010. – С. 314-318.

146. Молоченко В. В. Особливості діагностичного етапу розвитку вмінь партнерської взаємодії майбутніх фахівців / В. В. Молоченко // Сучасні соціально-

гуманітарні дискурси: Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю. – ч.1. - Дніпропетровськ, 2012.– С. 76-80.

147. Молоченко В. В. Особливості структури готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв / В. В. Молоченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 38. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2012. – С. 246-250.

148. Молоченко В. В. Педагогічні умови формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності / В. В. Молоченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 41. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. – С. 210-215.

149. Молоченко В. В. Проблема партнерської взаємодії у контексті гуманітарних наук / В. В. Молоченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 38. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2011. – С. 137-142.

150. Molochenko V. V. Psychologically-pedagogical conditions of formations skills of partnership interaction in a small study group / V. V. Molochenko // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 40. - Вінниця: Нілан ЛТД, 2013. – С. 90-93.

151. Молоченко В. В. Суб'єкт- суб'єктний характер відносин як перспектива вирішення професійних завдань / В. В. Молоченко // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Хмельницький, 2012. – С. 40-41.

152. Молоченко В. В. Становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців як умова розвитку вмінь партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Философия, психология и социология в 21 веке : Материалы международной научной конференции. – Москва-Воронеж, 2013. – С. 226-229.

153. Молоченко В. В. Структура готовності до партнерської взаємодії фахівців аграрної сфери / В. В. Молоченко // Особистість 21 століття : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Сімферополь, 2012. – С. 89-93.
154. Молоченко В. В. Толерантність як особистісна якість фахівця і характеристика партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць інституту психології НАПН України. – Т. XIV, ч. 1. - Київ, 2012. – С. 220-227.
155. Молоченко В. В. Кооперативна навчальна діяльність як засіб формування майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії / В. В. Молоченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 48. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2016. – С. 79-83.
156. Molochenko V.V. Updating subjective experience as a condition to the skills of partnership / V. V. Molochenko // *Pedagogika. Osiagnie naukowe, rozwoj, proporycije na rok 2015.* - Warszawa, 2015-2016. – С.14-19.
157. Моляко В. О. Творча конструкторологія / В. О. Моляко. – Київ : Освіта України, 2007. – 388 с.
158. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – Київ : Центр наукової літератури, 2005. – 624 с.
159. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев. – Воронеж : МО ДЭК, 1995. – 356 с.
160. Нерух Н. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Н. В. Нерух ; Держ. вищ. навч. заклад «Інститут менеджменту освіти» АПК України. – Київ, 2009. – 20 с.
161. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
162. Ніколаєнко Ю. О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04. / Ю. О. Ніколаєнко ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2009. – 20 с.

163. Ніколаєнко Ю. О. Використання Інтернет-технологій у підготовці студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі / Ю. О. Ніколаєнко // Вища освіта України. – Додаток 2 до №3, том IV (29). – Тематичний випуск вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2011. – С. 281 – 286.

164. Новикова М. А. Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Новикова. – Москва, 1985. – 18 с.

165. Ньюстром Дж. У. Деловые игры в современном бизнесе / Дж. У. Ньюстром, Э. Е. Сканиел. – Москва : Бинум, 1997. – 139 с.

166. Общение и оптимизация совместной деятельности / [под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – 297 с.

167. Одегов Ю. Г. Рынок труда и социального партнерства / Ю. Г. Одегов, Т. Г. Руденко. – Москва : Проспект, 1998. – 187 с.

168. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / Л. В. Озадовська. – К. : Видавництво ПАРАПАН, 2006. – 118 с.

169. Оксетнюк Н. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі / Н. В. Оксетнюк // Наукові записки. Серія. : Психологія і педагогіка. – Острог, 2008. – Вип. 11. – С. 142-150.

170. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. - К.: Академвидав, 2003. – 448 с.,

171. Остапенко Н. М. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні / Н. М. Остапенко // Українська мова та література в школі. – 2004. – № 6. – С. 41–46.

172. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту : автореф. дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Д. Островська ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.– Тернопіль, 2007.– 20с.
173. Павлова Н. К. Взаємодіюче навчання : рек. щодо використання інтерактивних форм навчання / Н. К. Павлова // Управління школою. – 2009. – № 332. – С. 14–21.
174. Паламарчук В. Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) : посіб. для вчителів / В. Ф. Паламарчук. – Суми : Мрія-1, 1999. – 46 с.
175. Паламарчук О. М. Соціально-психологічні орієнтири в структурі особистості фахівця економічної сфери / О. М. Паламарчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія. Психологія. – Вінниця, 2012. - С. 63- 76.
176. Парсонс Т. Э. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Э. Парсонс // Альманах «THESIS». – Москва, 1993. – Т. 1, вып. 2. – С. 94–122.
177. Пархомець І. Ю. Нові інформаційні технології навчання / І. Ю. Пархомець // Управління школою. – 2007. – № 29. – С.18-21.
178. Патраков Э. В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Патраков Эдуард Викторович. – Екатеринбург, 2008. – 192 с.
179. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 52–55.
180. Пахотіна П. К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / П. К. Пахотіна ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ, 2008. – 20 с.
181. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – С. 363.

182. Пентилюк М. І. Культура діалогу як основа формування мовної особистості / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2012. - №1. - С. 2-4.
183. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.
184. Петровський О. І. Роль соціального партнерства в становленні найманої праці в трансформаційній економіці / О. І. Петровський. – Харків, 2002. – 199 с.
185. Петрук В. А. Здатність до контролю конфліктних ситуацій - необхідна складова компетентності менеджера / В. А. Петрук // Проблеми освіти : Науковий збірник. - Київ, 2012. - № 74, ч. I. - С. 70-73.
186. Петрук В. А. Культура спілкування як складова комунікативної компетентності майбутніх фахівців з вищою освітою/ В. А. Петрук// Materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress of Pedagogues, Geneva, - Psychologists and Medics “Driven to Discover”, Geneva. va. (Switzerland), – 2015 -С.99-104. ISBN 978437903322.
187. Пехота О. М. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. : навчально-методичний посібник. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.
188. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія : Педагогіка і психологія. – 2011. - №2. – С.31-36.
189. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве / Е. С. Полат. – Новосибирск : ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 4–11.
190. Поливанова Н. И. Способы взаимодействия как показатель поиска решения учебной задачи / Н. И. Поливанова // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / [под. ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова]. – Новосибирск, 1995. –С. 65-71.

191. Полуэктова Н. М. Влияние характера взаимодействия на эффективность совместной групповой мыслительной деятельности / Н. М. Полуэктова, Б. В. Тихонов / [под. ред. Б. Ф. Ломова]. – Москва. 1985. – С. 273–285.
192. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
193. Пономарев Я. А. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач / Я. А. Пономарев // Психология творения. – Москва : МОДЕК, 1999. – С. 321–340.
194. Примуш В. М. Загальна соціологія / В. М. Примуш : Навчальний посібник. – К. : Професіонал, 2004. – 590 с.
195. Радионова Н. Ф. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления / Н. Ф. Радионова // Академический вестник института педагогического образования и образования взрослых. – Санкт-Петербург : РАО, 2012. – т. №2. – С. 4-9.
196. Редько В. Н. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Н. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.
197. Рикер П. Конфликт интерпретаций : Очерк о герменевтике / П. Рикер. – М. : Academia – центр. Медиум, 1995. – 414 с.
198. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – Москва : Прогресс. – 1994. – 479 с.
199. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / К. А. Абульханова – Славская, А. Б. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000. - 720 с.
200. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. І. Свистун ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2007. – 38 с.
201. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

202. Семигин Г. Ю. Социальное партнерство в современном мире / Г. Ю. Семигин. – М. : Мысль, 1996. – 208 с.
203. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.
204. Сидоренков А. В. Психолого-педагогическое воздействие на учебные группы / А. В. Сидоренков // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 21–29.
205. Синягин Ю. В. Взаимосвязь успешности групповой деятельности и личностных особенностей членов группы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук / Ю. В. Синягин. – Москва, 1981. – 270 с.
206. Словник української мови. В 11 т. Т. 7. – Київ: Наук. думка, 1976.– 723 с.
207. Соціологія: словник термінів і понять / [упоряд. Є. А. Біленький, М. А. Козловець ; за заг. ред. М. А. Козловця]. – Житомир, 2003. – 236 с.
208. Спасенников В. В. Комплектование малых групп на основе учета взаимосвязи показателей качества профессиональной подготовки с индивидуальными и социометрическими индексами / В. В. Спасенников // Методы и технические средства психологической диагностики. – Москва : ИТ АН СССР, 1998. – С. 154–158.
209. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Сподін ; Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПК України. – Київ, 2001. – 20 с.
210. Станкин М. И. Если мы хотим соперничать...: книга для преподавателя и воспитателя / М. И. Станкин. – Москва : Академия, 1996. – 384 с.
211. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
212. Тадж Дж. Влияние взаимодействия и коммуникации между сверстниками на их когнитивное развитие / Дж. Тадж // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 33–43.

213. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця, 2010. С. 96-101.
214. Тверезовська Н. Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н. Т. Тверезовська, Л. Л. Філіппова // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 90–92.
215. Тематичний словник-довідник з соціології / За ред. В.В. Кохана; укл. А. Александровська, Є. Буга, Ю. Ткачук та ін. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – 112 с., с. 85
216. Титаренко Г. М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови / Г. М. Титаренко // Мистецтво життєтворчості. – К., 1997. – С. 206-226.
217. Ткаченко Е. В. Социальное партнерство учреждения профессионального образования / Е. В. Ткаченко, Е. Г. Сафонова, Л. П. Панина. – Екатеринбург, 2004. – 329 с.
218. Торохтий В.С. Психология социально-педагогической деятельности / В.С. Торохтий // Психологическая наука и образование.– 2010.– № 5.– С. 56-71.
219. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Трошкін. – Донецьк, 2004. – 235 с.
220. Туган-Барановский М. И. Социальные основы кооперации / М. И. Туган-Барановский. – Москва, 1989. – 187 с.
221. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А. А. Тюков // Проблемы рефлексии: комплексное исследование. – Новосибирск, 1987. – С. 120–128.
222. Тюріна В. О. Рольові і ділові ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту до професійної діяльності / В. О. Тюріна, Г. А. Мариківська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30 (83). – С. 374-379.

223. Український Я. І. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я. І. Український, Н. Л. Штопало // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – Вип. 7. – С. 24–27.
224. Уманский Л. И. Критерии диагностики общественной активности группы как коллектива / Л. И. Уманский // Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. – Курск, 1971. – С. 5–19.
225. Фатхуллин Н. С. Малая социальная группа как форма общественного развития / Н. С. Фатхуллин. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1989. – 173 с.
226. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе: психологические игры и упражнения / К. Фопель. – Москва, 2003. – 336 с.
227. Фролов С. С. Общая социология : учебник / С. С. Фролов. – М. : Проспект, 2011. – 384 с.
228. Холковська І. Л. Готовність майбутнього фахівця до розв'язання конфліктів у професійному середовищі / І. Л. Холковська // Науковий часопис Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. Серія : Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Київ, 2012. – Вип. 14. – С. 136-143.
229. Холковська І. Л. Методика виховної роботи / І. Л. Холковська – 2-е вид., випр. і доп. - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.
230. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
231. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Питер. – 2 издание. – СПб, 2002. – 272 с.
232. Шахов В. І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання : наукове видання / В. І. Шахов // Вінницький державний педагогічний

- університет імені Михайла Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. — Вінниця, 2006. — Вип. 18. — С. 76—82.
233. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. — Москва : Владос, 1995. — 544 с.
234. Штифурак В. Є. Тенденції професійної самореалізації сучасної студентської молоді в контексті превентивності / В. Є. Штифурак // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». - К.: Гнозис, 2016. — С. 323-332.
235. Якиманская И. С. Предмет анализа – субъектный опыт / И. С. Якиманская, И. К. Рыжухина // Директор школы. – 1999. – № 8. – С. 53–60.
236. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – Київ : Партнер, 1997. – С. 46–74.
237. Moran L. Collaboration in distance education international case studies / L. Moran, I. Mugridge. – London ; New York : Routledge, 1993. – 178 p.
238. Silverman I. Dyadic interaction and conversation induction: A test of Piaget's equilibration model / I. Silverman, E. Geiringer // Child Dev. – 1973. – V. 48, № 4. – P. 815.
239. Кареткевич А. Г. Проблемы социального взаимодействия в трансформирующихся переходных обществах / А. Г. Кареткевич // Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2009/sociol3.html>
240. Бевз Г. М. Основні положення щодо проведення тренінгів / Г. М. Бевз, О. П. Главник [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/>
241. <http://osvita.ua/school/method/technol/982>
242. <http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/r26.htm>

ДОДАТКИ

Анкета №1 (авторська)

«Партнерська взаємодія у професійній діяльності майбутніх аграріїв»

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, уміння узгоджувати власні дії з діями колег;
- вміння до конструктивного управління конфліктами;
- вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії;
- вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності;

Додаток Б

**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 швидшого виконання спільного завдання? Так. Ні.

Додаток В

Методика «Адаптивність у діалогічній взаємодії зі студентами»

(Є. І. Серєда)

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 з одногрупниками?

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 з кимось 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 когось 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, інколи, ніколи.

7. Я боюся виглядати дурнем.

Часто, інколи, рідко, ніколи.

8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.

Інколи, рідко, ніколи.

9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.

Дуже часто, часто, інколи.

10. Я часто припускаюся помилок.

Дуже часто, часто, інколи, рідко.

11. Шкода, що я не вмію говорити так, як слід розмовляти з людьми.

Часто, інколи, 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 | Терпіння | | |
| 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 на розпізнавання емоцій (П. Екман)

Інструкція. Вам знадобиться аркуш лінійованого паперу, рядки якого мають номери з 1-го по 14-й. У верхній частині напишіть слова "гнів", "страх", "печаль", "відраза", "презирство", "здивування", "задоволення". Вони відповідають можливим варіантам вибору виразів обличчя на кожній з чотирнадцяти фотографій. Ви можете написати будь-яке слово в рядку, що відповідає номеру фотографії, якщо ви вважаєте, що жодна з перелічених емоцій не відповідає тому, що ви бачите на фото. Напишіть в рядку з номером знімка назву емоції, вибрану з переліку, розташованого у верхній частині сторінки, або будь-яке інше слово, яке, на ваш погляд, точніше перелає емоційний стан людини на фото.

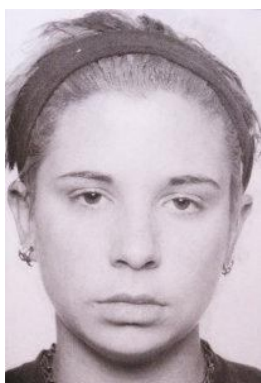


Фото 1



Фото 2



Фото 3



Фото 4



Фото 5



Фото 6



Фото 7

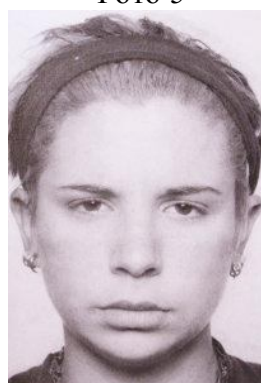


Фото 8



Фото 9



Фото 10



Фото 11



Фото 12



Фото 13



Фото 14

Правильні відповіді:

Фото 1. Легка печаль, смуток або пригніченість.

Фото 2. Відраза, досада, роздратування.

Фото 3. Легка печаль, виражена слабким підняттям куточків рота.

Фото 4. Легка насолода, задоволення.

Фото 5. Сильно контрольований або дуже слабкий гнів або рішучість.

Фото 6. Легкий або сильно контрольований страх.

Фото 7. Відраза, виражена злегка підведеною верхньою губою.

Фото 8. Розлад, нещастя, прикрість, утруднення.

Фото 9. Замаскований гнів.

Фото 10. Страх або здивування або пильна увага.

Фото 11. Контрольований гнів, коли слабке роздратування тільки починає виникати.

Фото 12. Стурбованість, побоювання або контрольований страх.

Фото 13. Контрольований гнів або роздратування.

Фото 14. Презирство, самовдоволення або гордовитість.

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 в 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 його 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 схилиюся 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 з нас.
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 з нас.
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.

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 недобррозичливі.
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» («Elements of 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 насінневого 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.

Торіс «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 вмій 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.

Перший етап

Крок 1.

— Вступ. Окреслення проблем, завдань.

— Формулювання проблем, завдань.

Крок 2.

— Висловлення думок, ідей.

— Реєстрація ідей.

Другий етап

Крок 3.

— Обґрунтування своєї ідеї тими, хто висловив пропозиції щодо розв'язання проблеми.

— Загальна дискусія навколо запропонованих ідей.

— Остаточний вибір найкращої ідеї.

Крок 4.

— Обґрунтування остаточного вибору.

– Узагальнення результатів проведення заняття; підкреслення моментів, що мають важливе виховне значення. Всі ідеї розподіляються по групах: найбільш придатні для негайної реалізації, найбільш ефективні й перспективні, інші. Найабсурдніші або найважчі для реалізації ідеї відкидаються. Після цього список приймається остаточно.

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 на'пам'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.

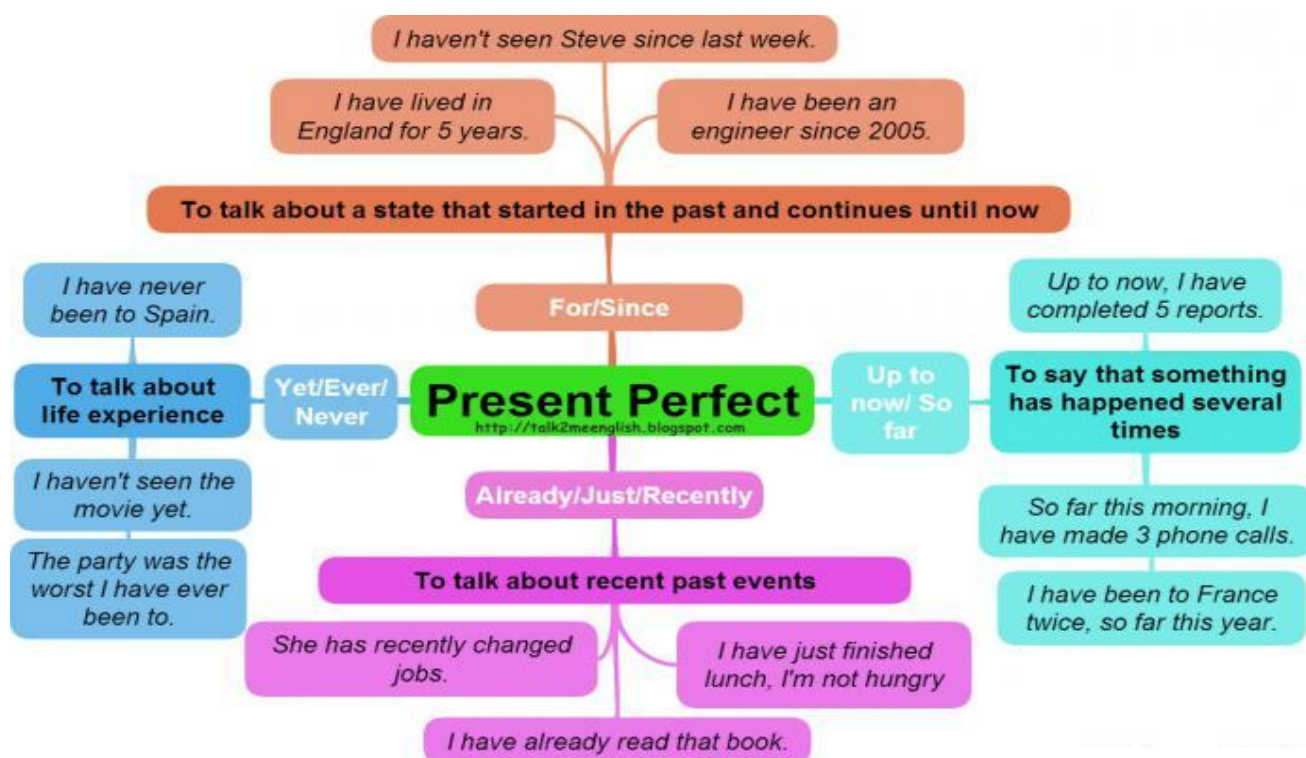
2) Interpersonal skills. For agriculture professionals working in supply chain management, interpersonal skills are incredibly important. They are routinely required to interact with farmers who produce raw materials, and deliver these goods to other firms. These firms will either send the product to 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).

4. Grammar (граматика)



Виконання вправ з підручника

5. Рольова гра «Професійні вимоги до вмій 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 господарств).

Ігровий етап

3. Обговорення в групах(5-10 хв.) Представники кожної групи за відведений час мають визначити свою позицію, обміркувати, якими доказами вони оперуватимуть, підтверджуючи свої погляди. Перша

група розкриває зміст і значення вмінь дискутувати, друга – вмінь аргументованого викладу власних думок; третя – вмінь налагодження партнерської взаємодії.

4. Обґрунтування позиції: представники кожної групи за відведений час мають довести свою думку (3-5 хв.). Група повинна висунути представника – оратора, який захищатиме інтереси групи. Висловлювання повинні бути переконливими, аргументованими, доказовими.

5. Запитання та відповіді груп. Кожна команда може поставити 1-2 запитання. Відповідь опонента – не більше 2 хв.

Заключний етап

6. Підсумки гри. Викладач підкреслює альтернативні думки. Спираючись на висновки, яких дійшли учасники під час гри, він підсумовує результати обговорення.

III. Summarizing (висновок).

Home task.

Topic «Ability agrarian-growers for improving agricultural work» (вивчити переказ).

**Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної групи до
партнерської взаємодії у професійній діяльності**

| № | x_i 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 |

| № | x_i 1 зріз | y_i 2 зріз | $d_i=x_i-y_i$ |
|-----|-----------------|-----------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. | 2 | 3 | -1 |
| 44. | 2 | 3 | -1 |
| 45. | 2 | 2 | 0 |
| 46. | 2 | 3 | -1 |
| 47. | 2 | 3 | -1 |
| 48. | 2 | 2 | 0 |
| 49. | 2 | 3 | -1 |
| 50. | 2 | 2 | 0 |
| 51. | 2 | 3 | -1 |
| 52. | 2 | 3 | -1 |
| 53. | 2 | 3 | -1 |
| 54. | 2 | 3 | -1 |
| 55. | 2 | 2 | 0 |
| 56. | 2 | 3 | -1 |
| 57. | 2 | 3 | -1 |
| 58. | 2 | 3 | -1 |
| 59. | 2 | 3 | -1 |
| 60. | 2 | 3 | -1 |
| 61. | 2 | 3 | -1 |
| 62. | 2 | 2 | 0 |
| 63. | 2 | 3 | -1 |
| 64. | 2 | 2 | 0 |
| 65. | 2 | 3 | -1 |
| 66. | 2 | 3 | -1 |
| 67. | 2 | 3 | -1 |
| 68. | 2 | 2 | 0 |
| 69. | 2 | 3 | -1 |
| 70. | 2 | 3 | -1 |
| 71. | 2 | 3 | -1 |
| 72. | 2 | 3 | -1 |
| 73. | 2 | 2 | 0 |
| 74. | 2 | 3 | -1 |
| 75. | 2 | 2 | 0 |
| 76. | 2 | 3 | -1 |
| 77. | 2 | 2 | 0 |
| 78. | 2 | 3 | -1 |
| 79. | 2 | 2 | 0 |
| 80. | 2 | 3 | -1 |
| 81. | 2 | 3 | -1 |
| 82. | 2 | 2 | 0 |
| 83. | 2 | 2 | 0 |
| 84. | 2 | 2 | 0 |

| № | x_i 1 зріз | y_i 2 зріз | $d_i=x_i-y_i$ |
|------|-----------------|-----------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 85. | 2 | 3 | -1 |
| 86. | 2 | 2 | 0 |
| 87. | 2 | 3 | -1 |
| 88. | 2 | 2 | 0 |
| 89. | 2 | 3 | -1 |
| 90. | 2 | 3 | -1 |
| 91. | 2 | 3 | -1 |
| 92. | 2 | 2 | 0 |
| 93. | 2 | 3 | -1 |
| 94. | 2 | 2 | 0 |
| 95. | 2 | 2 | 0 |
| 96. | 2 | 2 | 0 |
| 97. | 2 | 3 | -1 |
| 98. | 2 | 3 | -1 |
| 99. | 2 | 3 | -1 |
| 100. | 2 | 2 | 0 |
| 101. | 2 | 3 | -1 |
| 102. | 2 | 3 | -1 |
| 103. | 2 | 3 | -1 |
| 104. | 2 | 2 | 0 |
| 105. | 2 | 2 | 0 |
| 106. | 2 | 3 | -1 |
| 107. | 2 | 3 | -1 |
| 108. | 2 | 2 | 0 |
| 109. | 2 | 3 | -1 |
| 110. | 2 | 3 | -1 |
| 111. | 2 | 3 | -1 |
| 112. | 2 | 3 | -1 |
| 113. | 2 | 3 | -1 |
| 114. | 2 | 3 | -1 |
| 115. | 1 | 2 | -1 |
| 116. | 1 | 3 | -2 |
| 117. | 1 | 2 | -1 |
| 118. | 1 | 3 | -2 |
| 119. | 1 | 2 | -1 |
| 120. | 1 | 3 | -2 |
| 121. | 1 | 1 | 0 |
| 122. | 1 | 1 | 0 |
| 123. | 1 | 2 | -1 |
| 124. | 1 | 1 | 0 |
| 125. | 1 | 3 | -2 |
| 126. | 1 | 2 | -1 |
| 127. | 1 | 1 | 0 |
| 128. | 1 | 3 | -2 |
| 129. | 1 | 2 | -1 |
| 130. | 1 | 2 | -1 |
| 131. | 1 | 3 | -2 |

| № | x_i 1 зріз | y_i 2 зріз | $d_i=x_i-y_i$ |
|------|-----------------|-----------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 132. | 1 | 1 | 0 |
| 133. | 1 | 1 | 0 |
| 134. | 1 | 1 | 0 |
| 135. | 1 | 1 | 0 |
| 136. | 1 | 1 | 0 |
| 137. | 1 | 1 | 0 |
| 138. | 1 | 2 | -1 |
| 139. | 1 | 1 | 0 |
| 140. | 1 | 2 | -1 |
| 141. | 1 | 1 | 0 |
| 142. | 1 | 3 | -2 |
| 143. | 1 | 1 | 0 |
| 144. | 1 | 2 | -1 |
| 145. | 1 | 2 | -1 |
| 146. | 1 | 2 | -1 |
| 147. | 1 | 2 | -1 |
| 148. | 1 | 1 | 0 |
| 149. | 1 | 3 | -2 |
| 150. | 1 | 2 | -1 |
| 151. | 1 | 1 | 0 |
| 152. | 1 | 2 | -1 |
| 153. | 1 | 1 | 0 |
| 154. | 1 | 2 | -1 |
| 155. | 1 | 1 | 0 |
| 156. | 1 | 1 | 0 |
| 157. | 1 | 1 | 0 |
| 158. | 1 | 1 | 0 |
| 159. | 1 | 1 | 0 |
| 160. | 1 | 3 | -2 |
| 161. | 1 | 1 | 0 |
| 162. | 1 | 1 | 0 |
| 163. | 1 | 2 | -1 |
| 164. | 1 | 1 | 0 |
| 165. | 1 | 3 | -2 |
| 166. | 1 | 1 | 0 |
| 167. | 1 | 1 | 0 |
| 168. | 1 | 2 | -1 |
| 169. | 1 | 1 | 0 |
| 170. | 1 | 2 | -1 |
| 171. | 1 | 1 | 0 |
| 172. | 1 | 1 | 0 |
| 173. | 1 | 2 | -1 |
| 174. | 1 | 2 | -1 |
| 175. | 1 | 2 | -1 |
| 176. | 1 | 2 | -1 |
| 177. | 1 | 1 | 0 |
| 178. | 1 | 2 | -1 |

| № | x_i 1 зріз | y_i 2 зріз | $d_i=x_i-y_i$ |
|------|-----------------|-----------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 179. | 1 | 2 | -1 |
| 180. | 1 | 1 | 0 |
| 181. | 1 | 1 | 0 |
| 182. | 1 | 2 | -1 |
| 183. | 1 | 1 | 0 |
| 184. | 1 | 2 | -1 |
| 185. | 1 | 1 | 0 |
| 186. | 1 | 2 | -1 |
| 187. | 1 | 1 | 0 |
| 188. | 1 | 2 | -1 |
| 189. | 1 | 1 | 0 |
| 190. | 1 | 1 | 0 |
| 191. | 1 | 1 | 0 |
| 192. | 1 | 2 | -1 |
| 193. | 1 | 1 | 0 |
| 194. | 1 | 1 | 0 |
| 195. | 1 | 2 | -1 |
| 196. | 1 | 2 | -1 |
| 197. | 1 | 2 | -1 |
| 198. | 1 | 1 | 0 |
| 199. | 1 | 2 | -1 |
| 200. | 1 | 1 | 0 |
| 201. | 1 | 2 | -1 |
| 202. | 1 | 2 | -1 |
| 203. | 1 | 1 | 0 |

| № | x_i 1 зріз | y_i 2 зріз | $d_i=x_i-y_i$ |
|------|-----------------|-----------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 204. | 1 | 1 | 0 |
| 205. | 1 | 2 | -1 |
| 206. | 1 | 2 | -1 |
| 207. | 1 | 1 | 0 |
| 208. | 1 | 1 | 0 |
| 209. | 1 | 1 | 0 |
| 210. | 1 | 2 | -1 |
| 211. | 1 | 2 | -1 |
| 212. | 1 | 2 | -1 |
| 213. | 1 | 2 | -1 |
| 214. | 1 | 1 | 0 |
| 215. | 1 | 2 | -1 |
| 216. | 1 | 2 | -1 |
| 217. | 1 | 1 | 0 |
| 218. | 1 | 1 | 0 |
| 219. | 1 | 1 | 0 |
| 220. | 1 | 2 | -1 |
| 221. | 1 | 1 | 0 |
| 222. | 1 | 1 | 0 |
| 223. | 1 | 2 | -1 |
| 224. | 1 | 1 | 0 |
| 225. | 1 | 2 | -1 |
| 226. | 1 | 1 | 0 |
| 227. | 1 | 1 | 0 |
| 228. | 1 | 2 | -1 |

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).