

УДК 378.013.001.73.
КП (не заповнюється)
№ держреєстрації 0118U004694
Інв. № (не заповнюється)

Міністерство освіти і науки України

Національний університет біоресурсів і природокористування
України
(НУБіП України)

03041, м. Київ-41, вул. Героїв оборони, 15
тел. (044) 527-81-54

ЗАТВЕРДЖУЮ

Начальник науково-дослідної частини,
д-р с.-г. наук

_____ В.Отченашко

« ____ » _____ 2020 р.

ЗВІТ ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
(проміжний)

Заступник декана
гуманітарно-педагогічного
факультету з наукової роботи
доктор філологічних наук, доцент
« ____ » _____ 2020 р.

С. Харченко

МП

Керівник науково-дослідної роботи
д-р пед. наук, професор
« ____ » _____ 2020 р.

Н. Журавська

2020

СПИСОК АВТОРІВ

Керівник НДР
д-р пед. наук,
професор

«__» _____ 2020 р

Журавська Н.С.
(реферат, вступ)

канд. пед. наук,
професор

«__» _____ 2020 р

Кубіцький С.О.
(1.1)

аспірант

«__» _____ 2020 р

Михнюк С.В.
(1.2)

В оформленні звіту брали участь: Білан Л.Л., Базелюк В.Г.,
Балановська Т.І. Ковальчук Т.І., Магей І.В., Міськевич Л.В.,
Михайліченко М.В., Мелащенко В.І., Рудик Я.М., Ящук С.П.(1.3.)

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 57 с., 59 джерела.

«ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН»

Здійснено аналіз тенденцій розвитку вищої освіти, визначено понятійно-категоріальний апарат процесу підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін, описано сучасний стан підготовки майбутніх соціальних працівників у системі вищої освіти.

Розглянуто зміст основних понять дослідження: «освіта», «навчальний заклад», «підготовка», «соціальний працівник», «готовність», «технологія», «інноваційні технології», «педагогічні технології», «інноваційні педагогічні технології», «взаємодія», «фахові дисципліни».

Проаналізовано сучасний стан підготовки соціальних працівників у вітчизняних та зарубіжних закладах освіти. Зокрема у: Соціальній школі м. Бордо (Франція), Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Національному університеті «Львівська політехніка», Міжрегіональній академії управління персоналом, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця (ХНЕУ ім. С. Кузнеця), Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Житомирському державному університеті ім. Івана Франка, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, ДВНЗ Університеті менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	8
1.1. Аналіз рівня розробленості проблеми підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії	8
1.2. Зміст, структура та механізми педагогічної взаємодії соціальних працівників.....	16
1.3. Управління освітою як стратегічний ресурс: зарубіжний досвід.....	28
ВИСНОВКИ.....	44
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	52

ВСТУП

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що на даному етапі розвитку суспільства виникають нові вимоги до соціальних працівників. В умовах постійних динамічних змін, коли, за оцінкою В. Кременя, змінюються знання, технології, інформація, обставини життя тощо, і «відбуваються ці зміни значно швидше, аніж зміна покоління людей», перед закладами освіти всіх ланок і рівнів постають нові завдання, небачені раніше виклики і проблеми. Найперше це пов'язано з тим, що, як зазначає вчений, отримані знання дуже швидко «старіють», виникає потреба в нових. Виникає потреба в постійному оновленні знань, неперервній освіті як учнів, так і самих педагогів. До того ж динаміка змін на ринку праці в умовах світової економічної кризи ускладнює педагогічні проблеми підготовки конкурентоспроможних фахівців, спеціалістів.

Підготовка молоді до життя і діяльності в конкурентному та динамічному світі потребує спільного особистісного зростання всіх суб'єктів процесу професійної підготовки. Все це актуалізує проблему забезпечення педагогічної взаємодії в закладах вищої освіти, її спрямованості на особистісне і професійне зростання викладачів і студентів, розвиток у них здатностей швидко адаптуватися до нових умов, мобільно реагувати на нові виклики, виявляти оперативність у прийнятті рішень, виробляти готовність до демократичного, партнерського спілкування і міжособистісної комунікації, до соціально активних дій.

Нормативна база України представлена відповідними документами, які регламентують основні засади розвитку системи освіти: закон «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років».

Стан наукової розробки теми. В працях українських та зарубіжних вчених особлива увага приділяється необхідності професійної підготовки соціальних працівників нової генерації (В. І. Луговий, С.М.Ніколаєнко, Н. Г. Ничкало, В.Д. Шинкарук та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості соціального працівника (Н. С. Журавська, Т. І. Ковальчук, С.О.

Кубицький, Л. П. Одерій, С. О. Сисоєва та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до підготовки соціальних працівників (В. С. Лазарєв, В. І. Маслов, А. М. Моїсеєв, С. М. Ніколаєнко, М. М.Поташник, Н. М. Сас та ін.); психолого-педагогічним основам ефективної професійної діяльності соціальних працівників (В. І. Луговий, В. І. Маслов, Н. Г. Ничкало, В. С. Пікельна, С. О. Сисоєва та ін.); психолого-педагогічних концепціях відбору потенційно здатних до соціальної роботи (Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко та ін.); теорії моделювання педагогічних систем і процесів (Ю. І. Мальований, А. І. Севрук, В. О. Сухомлинський, В. А. Штофф та ін.); дидактичним пошукам умов і засобів ефективного професійного розвитку соціальних працівників (М. І. Босенко, К. І. Волинець, Н. І. Клокар, Л. А. Онищук, А. П. Черниш та ін.). Проблема професійної готовності до роботи соціального працівника набула свого розвитку в останні десятиліття і знайшла відображення у працях психологів (Г. О. Балл, П. Я. Гальперін, С. Д. Максименко, О. М. Пелеха та ін.), педагогів (Н. В. Кузьміна, В. І. Бондар, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін та ін.).

У педагогічній літературі в дисертаційних дослідженнях, монографіях науковців, вивчалися питання підготовки соціальних працівників та інновації в освіті: питання інноваційних педагогічних технологій досліджували: О.Кіяшко «Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації»; С. Ніколаєнко «Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України».

Зазначимо деякі характеристики педагогічної взаємодії, на які звертають увагу дослідники. Зокрема, акцентується увага на видах педагогічної взаємодії, а отже, й на відносинах: педагогічні (відносини вихователя і вихованців); взаємні (відносини з дорослими, ровесниками, молодшими); предметні (відносини вихованців з предметами матеріальної культури); відношення до самого себе. При цьому підкреслюється, що виховна взаємодія виникає і тоді, коли вихованці й без участі вихователя у повсякденному житті вступають у контакт з оточуючими людьми і предметами.

Як двостороннє явище педагогічна взаємодія включає в себе два взаємозумовлених компоненти: педагогічний вплив і зворотну реакцію вихованця. Впливи бувають прямі (прохання, наказ, розпорядження), й непрямі (наприклад, загроза виклику батьків на розмову до педагога); розрізняються за спрямованістю, змістом, спонуканням до дії, підтримкою контакту, вираженням думки і формами, пред'явленням (вербальні, невербальні); за наявністю та відсутністю цілі, характером зворотного зв'язку (керовані, некеровані).

Мета дослідження: полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-методичних умов підготовка соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін.

Об'єкт дослідження – освітній процес.

Предмет дослідження: підготовка соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін, імплементація зарубіжного досвіду.

Застосовані методи дослідження: *аналіз, синтез* – для визначення стану розкриття проблеми дослідження у філософській та психолого-педагогічній науковій літературі, вивчення нормативно-правових документів у сфері освіти; досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України;

порівняння, класифікація, узагальнення – для визначення спільних характеристик об'єктів на основі опрацювання та інтерпретації теоретичних джерел з проблеми розвитку професійної освіти, державних стандартів вищої освіти, формулювання висновків та рекомендацій університетської документації (навчальні плани, робочі програми, навчально-методичні комплекси дисциплін), результатів діяльності студентів, визначення закономірностей фахової підготовки, формулювання висновків та рекомендацій; *діагностування* (опитування – анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування; спостереження – педагогічне спостереження, самоспостереження; експертне оцінювання) – для визначення динаміки зміни в системі професійної підготовки студентів.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

1. 1 Аналіз рівня розробленості проблеми підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії

Дослідження будь-якої наукової проблеми потребує виокремлення ключових понять. У концепції кожної соціально-педагогічної системи, підкреслює Н. Ничкало, основними поняттями є: мета, принципи, завдання та пріоритетні напрями її розвитку [33, с. 87]. Слушною є також думка О. Гончар щодо упорядкованості поняттєво-термінологічного апарату як необхідної умови входження в міжнародний освітній простір, вивчення й побудови теоретичних моделей, осмислення процесів навчання в динаміці й перспективі, для чіткішого визначення предмета дослідження й побудови послідовної концепції [10]. Ключовими поняттями у нашому дослідженні є: «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «міжособистісна взаємодія».

«Взаємодія» є родовим поняттям дефініції «педагогічна взаємодія». Як універсальне поняття, взаємодія широко вживається у різних галузях науки: філософії, психології, педагогіки, соціології, лінгвістики та ін. Взаємодія у філософському розумінні відображає процес впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємозумовленість, зміну станів взаємо переходів, а також «породження» одним об'єктом іншого. Лише у взаємодії об'єктів можуть виявлятися їхні властивості. Як філософська категорія, взаємодія носить універсальний і об'єктивний характер. Принципи взаємодії узагальнюються протиріччями. Кожна із взаємодіючих сторін може бути причиною іншої і, як наслідок, водночас впливає на протилежну сторону. Взаємодія протилежностей, протиріч є найвагомим джерелом, основою і причиною виникнення саморуху в розвитку об'єктів.

Узагальнену характеристику поняття «педагогічна взаємодія» знаходимо в словниково-довідковій літературі. Так, в «Українському педагогічному

енциклопедичному словнику» дається таке тлумачення цього поняття: «Взаємодія педагогічна – особистісний контакт вихователя і вихованця (чи вихованців), випадковий або навмисний, окремих або прилюдний, тривалий або короткочасний, або вербальний, наслідком якого є взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок» [7, с. 68]. Аналогічне розуміння педагогічної взаємодії дає А. Петровський [48, с.20].

Не вдаючись до інших визначень цього поняття (їх можна знайти в іншій педагогічній і психологічній довідковій літературі), виділимо найбільш істотні положення, які його характеризують:

1. Взаємодія педагогічна може виявлятися у вигляді співробітництва, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників.

2. Гуманістично-орієнтовний процес може бути лише процесом педагогічної взаємодії вихователя і вихованця, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні (в міру своїх знань і можливостей) партнери.

3. У сучасному суспільстві стосунки педагогів і учнів (вихователів і вихованців) будуються здебільшого в інтелектуальному середовищі й перенапружені емоційно.

4. Педагогічна взаємодія відіграє велику роль у людському спілкуванні, зокрема у стосунках ділових, партнерських, при дотриманні етикету, в проявах милосердя.

5. Педагогічна взаємодія зумовлена і опосередкована навчально-виховною діяльністю, метою навчання і виховання.

6. Педагогічна взаємодія може досліджуватися як процес індивідуальний між педагогом і учнем (між вихователем і вихованцем), як соціально-психологічний (в колективі) і як інтегральний (що об'єднує різні виховні впливи в конкретному суспільстві).

7. Взаємодія стає педагогічною тоді, коли дорослий (педагог чи батько) виступає як наставник, а краще, як партнер [38, с. 192].

За оцінкою В. Сластьоніна та І. Ісаєва, педагогічна взаємодія є універсальною характеристикою педагогічного процесу. Назване поняття, на

їхню думку, є значно ширшим від «педагогічного впливу», який зводить педагогічний процес до суб'єкт-об'єктних стосунків. Згадані вчені вважають, що аналіз реальної педагогічної практики дає можливість виявити широкий спектр взаємодії: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учень – об'єкт засвоєння» та ін. Стосовно педагогічного процесу визначальним є взаємозв'язок «педагогічна діяльність – діяльність вихованця», а вихідним, що визначає його результат, є відношення «вихованець – об'єкт засвоєння».

Відповідно, такими ж багатоманітними є і зворотні реакції вихованців: активне сприйняття (уточнення інформації), переробка інформації, ігнорування чи протидія (відмова від діяльності), емоційне переживання (гнів, радість, здивування) або байдужість [47].

Педагогічна взаємодія є вирішальним чинником ефективності педагогічного процесу в усіх закладах освіти. В умовах нових реалій суспільно-цивілізаційного, соціально-економічного, технологічного характерів відбувається постійне оновлення професійної освіти, а отже, процесу професійної підготовки, зокрема й педагогічної взаємодії.

Поняття «педагогічна взаємодія» трактується залежно від підходів до логіки психолого-педагогічних досліджень. У праці Л. Велитченка проаналізовані найпоширеніші підходи цього поняття:

- підхід, заснований на ідеї співпраці (В. Дьяченко, Н. Літвінова, Ж. Меньшикова, Л. Нечаєва);
- підхід, заснований на ідеї міжособистісної взаємодії, що передбачає такий рівень педагогічного ставлення (установки, цінності, мотиви) і спілкування (мовленнєва поведінка, невербальні вияви), який забезпечує учасникам соціально-психологічних ситуацій переживання своєї тотожності з іншими, а отже, засвоєння групових норм, ролей, схем;
- підхід, заснований на ідеї міжособистісних взаємовпливів (духовний саморозвиток, засвоєння цінностей, приєднання до внутрішнього світу іншого) і передбачає такі рівні спілкування (в соціальному просторі,

групі): взаємовплив, знання людей, виявлення в них особистісно значущого (О. Киричук); способи оволодіння цінностями (С. Музичук); оцінку системи цінностей учнів (С. Мусатов) [4, с. 47].

На основі системного підходу педагогічна взаємодія розглядається як цілісне явище, яке ґрунтується на ознаках інтегрованості, самодостатності, автономності. Як наукова категорія вона відтворює основні властивості спільної діяльності педагога й учнів. Як реально функціонуюча структура педагогічна взаємодія базується на єдності елементів, що перебувають у певних причинно-наслідкових зв'язках. Л. Велитченко обґрунтовує, що педагогічна взаємодія враховує взаємозалежність системи і середовища та відображає вплив середовища на функціональні прояви системи. Відповідно до цієї ознаки педагогічна взаємодія відтворює основні взаємозалежності (комунікативні, практичні, пізнавальні), які властиві соціальній спільноті, освітній, педагогічній системі. З погляду на педагогічну взаємодію як на ієрархічне явище, засноване на впорядкованості реальної взаємодії між рівнями від вищого до нижчого, елементарним рівнем є епізодичні інтерактивні акти, коли їх учасники діють як «Ми – суб'єкти» в межах одиничного завдання. До вищого рівня, на його думку, належать інтеракції вчителів і учнів, що ґрунтуються на стійких інтегративних патернах. Педагогічна взаємодія – це явище, що допускає множинність опису в таких аспектах як особистісний, діяльнісний, змістовий, пізнавальний, методичний, мовний, ціннісний, поведінковий [6, с. 124].

Вчений О. Коць узагальнив результати психолого-педагогічних досліджень, які стосуються феномену «педагогічна взаємодія», її змісту, структури, функцій у контексті готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності [24]. У роботах А. Андрєєва, Г. Балла, Я. Бютнера, В. Власенка, М. Демидова, Я. Коломінського, С. Максименка, Л. Петровської, А. Петровського, К. Роджерса та ін. розвиток здатностей до взаємодії та професійного спілкування в майбутнього вчителя зумовлений певними особистісними якостями. Залежно від успішності педагогічної діяльності, а отже, і якості професійної підготовки у професійній школі, від змісту процесу взаємодії в системі «викладач – учень (студент)», від розвитку комунікативної

компетентності обґрунтовується поняття «педагогічна взаємодія» у працях О. Бодальова, Л. Волинської, Ю. Ємельянова, С. Кондратьєва, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Мерніна, С. Мусатова, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.

Простежено підходи, за якими дослідники розглядають психологічні проблеми педагогічної взаємодії з урахуванням типізації особливостей суб'єктів педагогічного процесу. С. Кондратьєв, О. Кондратьєва, О. Реан, Я. Коломінський та ін., окрім вербальної взаємодії педагога й учнів, включають в аналіз цілепокладання вплив на свідому та несвідому сферу психіки учнів і педагогів, характеристику спілкування. За таким підходом, розробленим С. Кондратьєвим, створення психічної типології учителя розглядається через співвідношення індивідуальних особливостей педагога і характеристик його діяльності. Тобто змістовими характеристиками педагогічної взаємодії є типові особливості суб'єктів педагогічної праці. За основу психологічної типології береться профіль потреб особистості, психологічний простір сприйняття, система дій, які забезпечують реалізацію професійно-педагогічної діяльності, а отже, педагогічної взаємодії. Автор зазначає, що в педагогічній взаємодії дослідники здебільшого акцентують на мовному спілкуванні педагогів і учнів й не розглядають постановку мети, мотивації і характеру спілкування. Він вважає, що при аналізі педагогічної взаємодії потрібно розглядати не лише те, що і як говорить педагог, але й те, для чого він це робить (сказане стосується й учнів). А тому в якості аналізу взаємодії педагога й учня на занятті він пропонує розглядати: постановку мети педагогом; постановку мети учнем; вплив педагога на свідомість учня; вплив педагога на підсвідомість учня; вплив учня на свідомість педагога; вплив учнів на підсвідомість педагога; створення установок педагогом на взаємодію, характер спілкування, парціальну оцінку **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 130-137]**.

Педагог здійснює вплив на свідомість учнів через мовне спілкування, використання різних прийомів під час пояснення, бесіди інформаційного характеру (постановка питань), евристичної бесіди (передбачає вирішення педагогічної ситуації), диспуту тощо. Через невербальне спілкування з використанням акустичних, лінгвістичних (якість голосу, його діапазон і

тональність, сила звучання, тембр, ритм тощо) і екстралінгвістичних (пауза, сміх, зітхання тощо), візуальних, тактильних, ольфаторних впливів відбувається опосередкована дія вчителя на індивідуальне несвідоме учнів. Погрози, кепкування педагога можуть викликати страх, злобу, ненависть учнів, а похвала, заохочення, навпаки, сприяють позитивному емоційному настрою.

Психолог доводить, що вплив учнів на свідомість педагога може мати цілеспрямований або спонтанний характер і, як правило, здійснюється в рамках мовленнєвого спілкування, під час якого може переважати як монолог однієї зі сторін, так і почерговий монолог, або ж діалог чи полілог. Спілкування може носити як фронтальний (педагог спілкується з усім класом), так і діадетичний характер (з окремим учнем). На підсвідомість педагога учень впливає через невербальне спілкування і може викликати в нього позитивні, негативні чи нейтральні емоційні стани.

Важливе значення має установка педагога на взаємодію, яка визначає стратегію взаємодіяльності педагогів і учнів. Ця стратегія може бути авторитарною, псевдогуманістичною, ліберальною, інтегративною тощо. Наголосимо, що саме інтегративна стратегія, за якою педагог не лише орієнтований на потреби учнів, але й створює ситуацію розвитку особистості, розглядається нами як перспективна щодо взаємодії педагогів і учнів у процесі професійної підготовки.

Парціальна оцінка взаємодії визначає передусім ставлення педагога до засвоєння учнями навчального матеріалу, а також до самих учнів або окремого учня. Така оцінка може бути трьох типів: відсутність оцінки (неповна оцінка); негативна оцінка (зауваження, нотації, сарказм, докір); позитивна оцінка (похвала, схвалення, підбадьорювання, погодження). Детальний аналіз і опис запропонованого підходу зумовлений тим, що він може бути використаним для характеристики цілісного, логічно завершеного заняття, в тому числі й у професійно-технічних навчальних закладах. Спостереження і аналіз взаємодії педагогів та учнів на заняттях дозволить визначити домінуючі параметри і психологічні особливості педагогічної взаємодії [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 130-137, с. 130-137].

Опираючись на положення, що система взаємодії «викладач – учень (студент)» розвивається як у просторі, так і в часі, й за певних умов стає чинником розвитку всіх суб'єктів навчального процесу, Л. Ковальчук пропонує розглядати педагогічну взаємодію як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [21, с. 21].

С. Цюра і С. Когут слушно стверджують, що існуюча традиційна однолінійна професійна підготовка суперечить як законам розвитку особистості, так і потребам саморозвитку будь-якої відкритої системи. Така підготовка створює реальні перешкоди самоорганізації професійного й особистісного росту, а професійні знання не набувають особистісного сенсу. Професійні знання можуть набути такого сенсу за умови реального чи уявного (імітаційного) застосування їх у професійній діяльності, зіставлення їх із власним баченням, сприйманням їхньої доцільності. Ставлення до процесу професійної підготовки як до такого, що є зовні керованим, відсутність бачення в ньому особистісного сенсу, вносить хаос у самореалізовану дію майбутніх професіоналів. Як наслідок, загально визнаним є падіння мотивації як до навчання, так і до обраної професії, що простежується у студентів уже на перших курсах навчання [492, с. 32-33].

За оцінкою Н. Ничкало, особистісно-діяльнісний підхід «сприятиме духовному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі й гідності, вміння працювати у виробничому колективі» [34, с. 92]. На нашу думку, оскільки провідним положенням особистісно-діяльнісного підходу є погляд на особистість як суб'єкта діяльності та власного розвитку, то педагогічну взаємодію слід розуміти як міжособистісну в значенні способу реалізації спільної діяльності педагога і учнів.

Психологами доведено, що становлення особистості особливо інтенсивно відбувається у професійній діяльності, оскільки вона концентрує в собі активність суб'єкта. За твердженням О. Леонтьєва, реальні основи особистості

людини лежать не в закладених у ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і потягів, і навіть не в набутих нею навичках, знаннях і вміннях, зокрема й професійних, а в тій самій діяльності, яка реалізується цими знаннями і вміннями [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 202].

Провідним положенням розгляду проблеми педагогічної взаємодії в аспекті професійної підготовки молоді до життя і діяльності в конкурентному світі вважаємо спільне особистісне і професійне зростання суб'єктів педагогічного процесу, системоутворюючим чинником якого є взаємодія особистості з професією, що означає: вибір, якість освоєння, психологічний зміст діяльності, сходження до вершин професіоналізму, подолання професійних криз, конфліктів, деформацій, професійного старіння, а також забезпечення і психологічний супровід професійного становлення і розвитку.

Ідея взаємодії виникла у 70-х роках ХХ ст. з утвердженням у розвинутих країнах демократичних принципів організації виробництва, гуманістичної теорії про роль праці, ядром якої вважалися професійне становлення особистості та професії. Такий підхід пов'язаний з тим, що в процесі освоєння професії, особливо при виконанні професійної діяльності, відбуваються структурні зміни і в особистості робітника, і в структурі самої діяльності, тобто професіоналізація особистості приводить до зміни характеру і змісту професії. Таким чином, розвиток студента як особистості, як суб'єкта діяльності стає найважливішою метою вищої фахової освіти і може розглядатися в якості системотворчого чинника [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 32].

Отже, вирішальним завданням фахової підготовки у ЗВО є ефективно забезпечення процесу взаємодії викладачів і студентів, спрямоване на їхній особистісний і професійний розвиток. У процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу формуються професійно значущі якості майбутнього фахівця, що забезпечує його конкурентоздатність в умовах динамічного ринку праці та ринку особистостей. У зазначеному аспекті педагогічна взаємодія є умовою ефективності професійної підготовки, спрямованою на вирішення головних завдань навчання, виховання і розвитку світоглядних і професійних якостей викладачів і студентів. Педагогічна взаємодія є специфічним засобом

розв'язання продуктивних завдань, оволодіння студентами способами навчально-пізнавальної, фахової діяльності та міжособистісних стосунків. Ефективність педагогічної взаємодії узагальнюється не лише потребнісно-мотиваційними, змістовними, методичними чинниками, але й організаційними та психологічними умовами її здійснення, психічною культурою суб'єктів діяльності, емоційно сприятливою насиченістю цією діяльністю.

1.2 Зміст, структура та механізми педагогічної взаємодії соціальних працівників

Педагогічна взаємодія як складне цілісне явище потребує виявлення її загальної будови шляхом звертання до родового поняття та екстраполяції його складових на поняття «педагогічна взаємодія», а також аналізу її формальної структури у найбільш загальних категоріях.

Все вищезазначене дозволяє розглядати педагогічну взаємодію як складне та багатопланове явище, де і процеси ідентифікації є складними вже за самою суттю приналежності до складного явища. Багатоплановість ідентифікації детермінована приналежністю педагогічної взаємодії як базової системи до сумісної діяльності педагога та учнів, наявністю в ній причинно-наслідкових зв'язків як стійкої властивості взаємин вчителя та учнів в особистісному, діяльнісному, поведінковому, мовленнєвому та інших аспектах.

Якщо родовим поняттям поняттю «педагогічна взаємодія» взяти поняття «взаємодія», до змісту якого у філософії відносять такі ознаки, як процес впливу об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [63, с. 81], то орієнтація на таке визначення є причиною, що дає можливість характеризувати педагогічну взаємодію як взаємний вплив учителя та учнів [5, с. 59–64].

У науковій літературі пропонується безліч визначень поняття «взаємодія». Більш загальний характер носять визначення філософської й соціологічної спрямованості.

У найширшому значенні взаємодія людини з іншими людьми є особливий тип зв'язку, відносин, що припускає взаємні впливи сторін, взаємні впливи й зміни. Серед цих відокремлює своє «Я» від інших, щоб потім сполучати його з іншими «Я», але вже на більше високому якісному рівні. У результаті такого становлення він формується як суб'єкт, але не перестає при цьому бути об'єктом [31].

Виявлено, що взаємодія з педагогами як цілеспрямоване, спеціально організоване, найбільш систематичне може істотно впливати на відношення учнів до людей, життя, діяльності, до себе. Взаємодія впливає на педагогів, учнів в міру їх власної особистісної активності. У свою чергу, особистісна активність виявляється тоді коли у взаємодії знаходять своє відбиття інтереси, потреби, очікування взаємодіючих, тобто, коли взаємодія конструюється й організується як актуальне, своєчасне й особистіснозначуще для тих, хто взаємодіє.

Взаємодія як філософська категорія відображає досить широке коло процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких реалізуються причинно-наслідкові зв'язки на всіх рівнях розвитку матерії, відбувається обмін між взаємодіючими сторонами, їхня взаємна зміна [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Аналіз праць, присвячених різним аспектам взаємодії викладача й студентів (Г. Акопов, Н. Крилова, В. Ляудис, В. Кан-Калік та ін.) показав, що специфічність вищої школи в питанні взаємодії викладачів і студентів полягає в тому, що протиставлення в навчанні суб'єкта знання (хто вчить) і суб'єкта незнання (того, якого навчають), що є природним і позитивним для дитячого віку, непридатно для тих вікових періодів, коли людина виявляється особливо чутливим до оцінки своїх можливостей, зокрема, професійних. У ЗВО чинник «свідомість» того, кого навчають, у взаєминах, зрозумілий, природний у школі, все частіше сполучається з чинником співробітництва того, хто навчає й хто навчається [31].

Вчені Е. Клімов, К. Платонов, В. Шадріков характеризують взаємодію як діяльність, що наповнена конкретним професійним змістом, яка охоплює не

тільки власне виробничу сферу (знання, уміння, навички), але й особистісну сферу (інтелектуальну, вольову, емоційну), яка складає ядро особистості [31].

У психології поняття «взаємодія» трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. У соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного [2; 8].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів [48].

У педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками. В ході педагогічної взаємодії відбувається обмін інформацією, пізнання особистості учнів та самопізнання, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання студентів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності [2; 8; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 29; 37].

Звернемо увагу на те, що у дослідженні педагогічної взаємодії родовим поняттям має бути не поняття «взаємодія», а поняття «міжособистісна взаємодія». Звертання до поняття «взаємодія», а тим паче до поняття «система» є, по перше, перескакуванням через найближчий рід, що потребує додання великої кількості видових відмінностей, і поєднано з ускладненням процедури дослідження. По-друге, у цьому випадку ми неминуче приходимо до її трактування як впливу суб'єктів один на одного.

Поняття «міжособистісна взаємодія» більш повно відображує сутність педагогічної взаємодії. Родовим поняттям до поняття «міжособистісна взаємодія» є:

- а) контакт двох чи більше індивідів;
- б) система взаємообумовлених дій;

в) вплив одного індивіда на іншого;

г) спосіб реалізації спільної діяльності [50, с. 67–68].

Звертає на себе увагу ознака об'єктності (предметності) у міжособистісній взаємодії, наявність якої передбачає спільні зусилля, спільну діяльність, а також ознака ситуативності, яка вказує на регламентацію міжособистісної взаємодії конкретними умовами ситуації [50, с. 68].

Як бачимо, найбільш повно відображає сутність педагогічної взаємодії родове поняття «спосіб реалізації спільної діяльності». Отже, можна сформулювати таку дефініцію. Педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією у значенні способу реалізації спільної діяльності. Згідно із наведеною дефініцією, найбільш суттєвими ознаками ідентифікації мають бути «міжособистісність» та «міжособистісна інструментальність».

Така трактовка педагогічної взаємодії має деякі подібні ознаки із визначенням Я. Л. Коломінського, який пише: «Міжособистісну взаємодію у педагогічному процесі доцільно розглядати як педагогічну взаємодію, що включає внутрішню («педагогічне ставлення») і зовнішню («педагогічне спілкування») підструктури» [22, с. 37]. У цьому визначенні підкреслюється, що педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією у педагогічному процесі, яка має такі видові відмінності, як «педагогічне ставлення» та «педагогічне спілкування». Із цього випливає, що засобом педагогічної взаємодії є педагогічне спілкування, тобто педагогічна взаємодія як ціле підпорядковує собі педагогічне спілкування, яке є її елементом.

Проблема педагогічної взаємодії перебуває у колі численних наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених з-поміж яких: Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Є. Клімов, С. Максименко, А. Маркова, В. Рибалка С. Рубінштейн та ін.

Аналіз вітчизняної (Г. М. Андрєєва, Л. П. Буєва, І. О. Зимня, Я. Л. Коломінський, О. О. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, А. В. Паригін та ін.) та зарубіжної літератури з проблеми педагогічної взаємодії (Дж. Аткинсон, В. Бурр, Е. Бершайд, К. Данцігер, Е. Джонс, Х. Кларк, Ф. Хайдер, Дж. Хоманс, Л. Фестінгер, С. Фіске, С. Форд та ін.) вказує на складність самого поняття «педагогічна взаємодія».

Особливу цінність у контексті дослідження цієї проблеми становлять праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядали педагогічну взаємодію учасників навчального процесу, а саме: як педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня, С. Кондратьєва та ін.); як істотну характеристику педагогічного процесу (В. Сластьонін), як діяльність, спрямовану на розвиток студента, становлення його особистісної позиції, підтримку проявів його самостійності (педагогіка підтримки О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін); як прояв педагогічної творчості (О. Белкін, Є. Коротаєва, А. Кравченко, І. Демакової, М. Никандрова); як сукупність педагогічних ситуацій (А. Бойко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші) та ін. Разом з тим, проведений науковий пошук свідчить про те, що питанням організації дистанційної форми навчання, особливостей та перспектив його використання в системі вищої освіти досліджувалися в різних аспектах в працях О. Агапової, А. Андреєвої, Я. Ваграменко, І. Висоцького, Н. Данилової, Д. Матроса, Е. Машбица, І. Морева, С. Пейперта, О. Полат, А. Полякова, В. Тихомирова, І. Шамсутдинової та інших науковців.

У дослідженнях закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, розглядається з огляду на положення гуманістичної та когнітивної психології. Емоційно-комунікативний бік педагогічної взаємодії аналізують у своїх працях Е. Беленкіна, Л. Жарова, В. Котов, М. Рібакова, М. Сєдова, Р. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають педагогічну взаємодію з дітьми М. Вейт, Б. Огаянц, О. Субботський. Проте слід зазначити, що ідея педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти ще не достатньо осмислена й не втілена в самостійну модель.

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, С. О. Микитюк, В. К. Майбородова, Н. С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул та ін. Низка дослідників (Н. В. Єлізарова, М. І. Фрумін, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудінова й ін.) звертається

до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва («cooperative learning») присвячені роботи Р. Славіна («Student team learning\навчання у команді»), Девіда Джонсона й Роджерса Джонсона («Learning Together\Учимося разом»), Шломо Шаран («дослідницька діяльність в групах»), а також Ел. Аронсон («Jigsaw / Ажурна пилка»), Спенсер, Каган й ін. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е. И. Бєленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рібакова, М. В. Сєдова, Р. Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц, О. В. Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А. С. Белкіна, І. Д. Демакової, В. А. Кан-Калика, М. Д. Никандрова.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти «педагогічної взаємодії» («педагогіку взаємодії» (А. С. Белкін, І. А. Зимова, Є. В. Коротаєва, А. І. Кравченко, М. І. Щевандрін); «педагогіку підтримки» (О. С. Газман, Н. М. Михайлова, С. М. Юсфін); «педагогіку співробітницької взаємодії» (Л. В. Байбородова); організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А. І. Донцов, Х. Й. Лийметс, А. В. Петровський, В. В. Фляків, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, С.Г. Якобсон), раціонально-психологічний напрямок (П. П. Блонський, Г. О. Гордон, А. Г. Калашников, А. В. Луначарський, А. П. Пинкевич, Л. М. Рубінштейн), на цей момент, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї «педагогічної взаємодії» як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми. До того, як цілісна технологія, ідея «педагогічна взаємодія» ще не отримала втілення у будь-якій моделі, яка би мала чітко відпрацьований нормативно-термінологічний апарат, який є таким необхідним на теперішньому етапі реформування принципів побудови системи вищої освіти України [44, с. 105].

Теоретичні положення проблеми педагогічної взаємодії як поліаспектної системи розглядаються у працях вчених у контексті: педагогічного процесу (С. Батишев, Л. Велитченко, Б. Гершунський, С. Гончаренко, О. Дубинчук, І. Зязюн, І. Ісаєв, Ю. Мальований, О. Новіков, В. Сластьонін, Н. Тализіна, А. Хуторський та ін.); професійної підготовки (Н. Абашкіна, С. Батишев, В. Безрукова, Г. Васянович, В. Кремень, О. Коць, Р. Гуревич, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак та ін.); міжособистісних стосунків і комунікації (Б. Ананьєв, І. Андрєєва, Г. Балл, Л. Божович, О. Киричук, Я. Коломінський, С. Максименко, В. М'ясищев, М. Обозов, Л. Руденко та ін.); психологічних аспектів професійної підготовки і педагогічної взаємодії (Г. Голубєв, Е. Зеєр, О. Киричук, О. Клімов, С. Кондратьєв, І. Котова, В. Ляудіс, І. Матійків, А. Петровський, Н. Побірченко, В. Рибалка, Е. Шиянов, Т. Яценко та ін.); професійної адаптації, професійно спрямованого викладання предметів гуманітарного циклу (Г. Васянович, С. Вдович, Г. Дегтярєва, О. Музальов, В. Онищенко, О. Палка, Л. Руденко, А. Шиделко) і природничо-математичного циклів у ПТНЗ (Л. Ємчик, Л. Джулай, І. Курляк, А. Литвин, І. Матійків, В. Робак, П. Сікорський) [14].

Історично ідея педагогічної взаємодії сягає праць М. І. Новікова, П. Д. Юркевича, П. Ф. Каптерева (сократичний, еротематичний, евристичний способи навчання), К. Д. Ушинського (роль власної активності учня), Ф. І. Янковича де Мірієво, Х. А. Чеботарьова, М. Ф. Бунакова (якості особистості вчителя), В. П. Вахтьорова (розвивальне навчання), М. І. Пирогова (взаємодія вчителя й учнів). Змістовно ця ідея полягає в поєднанні діяльності вчителя та учнів.

Проблеми педагогічної взаємодії з точки зору педагогіки та психології розв'язують у своїх працях українські та закордонні вчені Є. В. Бондаревська, О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. Г. Кузь, В. С. Курило, О. В. Мудрик, В. Г. Панок та ін. У психолого-педагогічних дослідженнях акцентується увага на різних аспектах педагогічної взаємодії як-то:

- науково-теоретичні засади педагогічної взаємодії (Г. Балл, І. Бех Л. Виготський, О. Леотьев, С. Максименко, А. Маркова, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.);
- розвиток діалогічних відносин суб'єктів взаємодії (В. Андрієвська, Г. Балл, Л. Виготський, В. Кан-Калик, С. Курганова, С. Рубінштейн та ін.);
- рефлексивні можливості педагогічної взаємодії (І. Семенов, С. Степанов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.);
- взаємодія як форма організації спільної діяльності (Г. Андрєєва, В. Ляудіс, Х. Лійметс та ін.).

Психологічні основи педагогічної взаємодії досліджували Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Киричук, Я. Коломинський, А. Петровський, Н. Радіонова, С. Рубінштейн, Т. Шибутані та ін.).

Педагогічна взаємодія в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, різними позиціями і характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які постають суб'єктами, де узгоджена дія результатується і запобігається психічним станом і завжди пов'язана незалежно від намірів її учасників зі зміною цих станів (Л. Велитченко, І. Зимня, О. Киричук, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.). Вона передбачає оптимальне співвідношення педагогічного впливу і активності студентів (О. Шиянов, І. Котова).

Переведення педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії означає перетворення її на співпрацю. Г. Андрєєва, розглядаючи взаємодію як форму організації конкретної спільної діяльності людей, стверджує, що вона фіксує організацію спільних дій, тобто взаємодія організується у процесі спільної діяльності, «з приводу її» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 101].

Тому спільна діяльність передбачає включення всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дій при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії, організацію «обміну діяльністю», «погодження спільної

діяльності» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 101] і характеризується високим рівнем пізнавальної активності студентів, багатством та різноманіттям їх взаємозв'язків, відносин, що породжуються процесом досягнення цілей спільної діяльності [36].

Суттєвим аспектом педагогічної взаємодії є спілкування. А. Петровський, наголошуючи на взаємозалежності взаємодії, спілкування і діяльності, розглядає діяльність як сферу предметної взаємодії, а спілкування – як сферу позапредметної суб'єктно-суб'єктної взаємодії. Тому педагогічна взаємодія передбачає постійне здійснення комунікативних дій викладача, що породжує відповідну реакцію з боку студентів [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Узагальнюючи вищенаведені положення, можна стверджувати, що педагогічна взаємодія учасників педагогічного процесу є системою взаємного впливу суб'єктів, залучених до спільної цілеспрямованої діяльності на базі професійної освіти. Така діяльність відбувається через взаємоузгоджені дії агентів навчального процесу в ході педагогічної комунікативної акції [12].

Головною ознакою педагогічної взаємодії є наявність предмета взаємодії, так званого спільного об'єкта, який обумовлює її зміст та потребу узгодженості спільних дій. У процесі виконання спільного завдання об'єднання суб'єктів відбувається за умов наявності: взаємних гуманістичних установок, співучасті, співпереживання (Л. А. Петровська), у спілкуванні щодо організації дій (Г. М. Андреева, Я. Яноушек, В. А. Кан-Калик), приймання групового рішення та розподілу функцій у процесі групової діяльності (О. Г. Ярошенко). З діяльнісних позицій психологічною основою педагогічної взаємодії є досвід загальних відносин, діяльнісних взаємин у групі, способів дій (К. А. Абульханова-Славська, А. А. Леонтьєв, В. І. Слободчиков, Е. І. Ісаєв, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадриков та ін.).

Вчена В. А. Кан-Калік в основу типології стилів педагогічної взаємодії поклав індивідуально-типологічні особливості особистості вчителя в комунікативній сфері професійної діяльності. При цьому під стилем професійної взаємодії дослідник розуміє «індивідуально-типологічні

особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів». Учений виділяє такі стилі педагогічної взаємодії:

- на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю;
- на основі дружнього ставлення;
- взаємодія-дистанція;
- взаємодія-залякування;
- взаємодія-загравання [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Ефективність процесу педагогічної взаємодії залежатиме від виконання певних умов:

- 1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами;
- 2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам;
- 3) визнання права партнера на незгоду, на власну думку, на право вибору поведінки та на відповідальність за свій вибір [12].

Українська дослідниця О. Рудницька дійшла важливого для практики педагогічної взаємодії висновку: центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог [43, с. 69].

Проблема організації педагогічної взаємодії набуває особливої актуальності у сучасних умовах інноваційних змін, коли всі частіше ставиться питання про нові методологічні, концептуальні положення й стратегії освіти, які забезпечували б рух у бік гуманізації освіти. Стає очевидним, що без заміщення одностороннього впливу на учнів, що використовується в авторитарній педагогіці, взаємодією рівноправних суб'єктів навчання неможлива реалізація гуманістичної парадигми в освіті. Так, Ю. Сенько підкреслює, що необхідно радикальне відновлення, насамперед, у логіку навчального процесу. Навчальний предмет, на його думку, – не ціль, але привід і умова взаємодії безпосередніх учасників педагогічного процесу» [31].

Педагогічна взаємодія – це якоюсь мірою, змушене спілкування і для педагога, і для студентів. Викладач не вибирає собі студентів, а працює з тими, хто вступив до вищого навчального закладу. Аналогічно й студенти не мають

можливості вибирати собі викладачів. Отже, педагог і студент просто «приречені» на спілкування. Студент живе своїм звичайним і природним життям, практично не відповідає за характер спілкування з педагогом і його результати. Викладач на відміну від студента працює, а спілкування – це істотна складова його професіоналізму [31].

Науковцями визначені основні характеристики педагогічної взаємодії, до яких відносяться: взаємопізнання (пізнання суб'єктами один одного: психоемоційного, душевного, фізичного стану тощо); взаєморозуміння (знаходження спільної мови, розуміння мотивів поведінки, діяльності, ставлення, визначення спільних цілей, завдань тощо); взаємовідносини (вихід на позицію «ми», організація спільних дій, діяльності, налагодження стосунків, співпраці, співтворчості); взаємовплив: О. Бодальов переконливо довів, що ситуація, коли одна людина впливає на іншу, – це ситуація взаємодії, тобто вплив треба розглядати як процес взаємодії, при якому змінюються обидві сторони; сумісність, яка виражається в задоволеності учасників взаємодії один одним, взаємній емоційній підтримці, в узгодженості та координації дій тощо [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Вчена І. В. Андрощук розкриває механізми розгортання педагогічної взаємодії [2, с. 18], такі як:

- взаємини (викладач і студент як суб'єкти взаємодії, які здатні до самоорганізації й самореалізації, а тому, впливаючи один на одного, змінюються якісно);
- зв'язки (вони характеризують характер змін, ступінь активності кожного із суб'єктів у педагогічній взаємодії);
- педагогічний вплив (передбачає активні дії педагога, який, прагнучи досягти намічених цілей у навчальному процесі, використовує методи впливу, такі як заохочення, переконання, зараження, а також створює ситуації успіху в ході навчального процесу);

- взаєморозуміння (сприяє формуванню єдиного змістового простору суб'єктів взаємодії, що дає їм змогу в процесі професійної підготовки спільно діяти за відповідно розробленими алгоритмами, програмами, планами тощо);
- координація (цей механізм взаємодії пов'язаний з пошуком засобів, що забезпечують відповідність, сумісність у діях, узгодженість в операціях);
- кооперація (суб'єкти взаємодії беруть участь у розробці та виконанні спільних проектів або різних, але пов'язаних між собою завдань) та ін.

Зазначимо, що для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють:

- активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;
- формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти;
- об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку;
- побудова партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання [2; 37].

Вчена І. Зимня зазначає, що педагогічна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін – учня і вчителя, які виступають у рольових позиціях суб'єктів співробітництва і спілкування. При цьому одна позиція виявляє роль учителя, викладача, вихователя, наставника, а інша – роль учня, студента [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 282; с. 313].

Педагогічна взаємодія – це співпраця усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності. Мета її – організація зусиль студентів і науково-педагогічних працівників, завдяки яким формуються ціннісні орієнтації, необхідні професійні компетенції, соціальний досвід, необхідний для досягнення життєвого успіху [35, с. 54].

Вчена Є. Федотова розглядає педагогічну взаємодію як фактор особистісного саморозвитку учасників освітнього процесу, яка виявляється у синхронній діяльності викладача і студента, коли вони зацікавлено здійснюють навчально-пізнавальну діяльність, спільно усувають прорахунки. Студент стає суб'єктом, а викладач набуває свого активного союзника [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 141].

Під педагогічною взаємодією Н. Кузьменко розуміє обмін інформацією, пізнання особистості студента педагогом (у нашому випадку – куратором), організація спільної творчої діяльності й побудова взаємин за допомогою різноманітних комунікативних засобів, збіг спрямованості педагогічного впливу і відповідної реакції учасників виховного процесу [30].

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Педагогічна взаємодія – узгоджена діяльність педагога й дітей, спрямована на досягнення спільних цілей і результатів та вирішення важливих завдань. Поняття «педагогічна взаємодія» передбачає: з одного боку – педагогічний вплив, з іншого – власну активність дитини, що виявляється у відповідних діях, відносинах, ставленнях [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Вчена О. Матвієнко під педагогічною взаємодією розуміє «детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психічними процесами зв'язок суб'єктів освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів» [32, с. 44], а її суттєвими показниками є «взаємообмін особистісним досвідом і смислами, а не лише інформацією; обов'язкове, неформальне прийняття мети цієї діяльності, а також створення ситуації успіху» [32, с. 45].

Проаналізувавши різні підходи науковців до визначення педагогічної взаємодії, дійшли висновку, що більш глибоке розуміння сутності педагогічної взаємодії подано в концепції розвивальної взаємодії Н. Радіонової, яка розуміється автором як багатоаспектне явище: соціальне (характеризується реалізацією об'єктивно існуючих зв'язків педагогів та студентів із навколишнім світом, один з одним; педагогічне (спеціально організовані, суспільно цінні,

цілеспрямовані процеси, в ході яких на учасників взаємодії здійснюється позитивний вплив, процес і умови його розгортання); психологічне (відбуваються процеси взаєморозуміння, співпереживання, співучасті) [40].

1. 3 Управління освітою як стратегічний ресурс: зарубіжний досвід

Управління освітою має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені, але на жаль, значною мірою все ще залишається теоретичною моделлю, а не ефективно впроваджується на практиці. Питанням управління освіти приділялася увага в дослідженнях вітчизняних (Г. Дмитренко, В. Ковальчук, С. Кубіцький, М. Михайліченко, С. Ніколаєнко, В. Шинкарук, С. Ящук та ін.) і зарубіжних вчених Ж. Амадо (G. Amado), Ф. Габеран (Ph.Gaberan), М. Гербст (M. Herbst), Ж. Герзінський (J. Herczyński), Е. Гофман (E. Goffman), К. Доре (C. Doré), А. Левітас (A. Levitas), Р. Брізе (R. Brizais), А. Сobotка (A. Sobotka) та ін.).

Метою досліджень є – розглянути механізми управління освітою як стратегічним ресурсом, використовуючи зарубіжний досвід. У дослідженні були використані такі теоретичні методи, як аналіз, індукція, дедукція, узагальнення з метою виявлення позитивного досвіду управління освітою. Дослідженнями встановлено, що наукові (політичні, економічні, соціальні) засади реформ управління освіти країн Європи кінця ХХ – початку ХХІ ст. є складовою сукупністю теоретичних позицій, до якої належать ідеї ліберальної, консервативної та демократичної традицій¹. Реформування управління освіти – це, зокрема, децентралізація освіти у Польщі, що мала декілька етапів; компетентнісний підхід до підготовки фахівців та зміна триступеневої структури школи у країнах Європейського Союзу. Медіація визначається як акт об'єднання третьою стороною, яка називається « посередником», двох фізичних чи юридичних осіб, які називаються» опосередкованими», на основі правил і

засобів, що їх вільно приймають, з метою або запобігання спору або його вирішення, або встановлення, або відновлення соціальних відносин [58].

Реформування управління системи освіти в країнах Європейського Союзу

Реформування управління системи освіти Люксембургу у кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. демонструє не лише значні зміни колишньої триступеневої структури школи, але й те, що вирівнювання різниці між загальною середньою освітою та професійною освітою розширює можливості подальшого навчання молоді у вищих навчальних закладах, в основі яких лежить компетентнісний підхід до підготовки фахівців. Усе це – як державний пріоритет – свідчить про послідовний поступ Великого Герцогства Люксембург у напрямку подальшої розбудови високих принципів ідеології Великої Гуманістичної Європи.

Отже, унітарний тип (сильний центр, незначна роль регіональних властей) яскраво представлений в освітніх системах континентального типу (Голландія, Франція, Бельгія, Німеччина, Італія, Люксембург). Федеральний тип (сильний центр, значуща роль регіонів) – наприклад, Австралія. Конфедеративний тип відносин управління (незначна роль центру, провідна роль регіонів) – США (єдиний приклад системи атлантичного типу, в якій у ХХ ст. не відбулося послідовного одержавлення університетів). У Великобританії політика освітньої експансії набула масштабних форм. Проблема ефективного управління освітніх закладів і одночасно збереження університетської автономії не випадково опинилася у фокусі опису атлантичної моделі. Саме у галузі управління відбулися найістотніші зміни. Не сама по собі експансія освітньої системи, зумовлена демографічними й економічними причинами, перетворила атлантичну модель вищої освіти, а зміни схеми управління, що відбулися за нею². Аналогічно не сам по собі розвиток агентств-посередників, яким держава делегувала свої функції, позбавив атлантичну модель найяскравішої її конститутивної межі університетської автономії, а перетворення ефективного менеджменту в ідеологію, менеджеріальну революцію [57].

Досвід децентралізації освіти у Польщі передбачав декілька етапів. Польська система освіти одна з децентралізованих в Європі. Процес децентралізації зайняв тривалий час і розпочався з трансферу до комун дитячих садків у 1990 р. Тоді комунам було передано управління початкових шкіл: у 1993 р. на добровільних засадах та в 1996 р. - обов'язкових засадах. Процес децентралізації завершився в 1999 році передачею новоствореним повітам середніх та старших навчальних закладів і прийняття у 2000 році поточного алгоритму розподілу субсидій. І вже стільки років школи управляються та фінансуються органами місцевого самоврядування польської місцевої влади та освітянами. До реалій такої ситуація більшість викладачів та посадових осіб місцевої влади звикли. З цієї причини в Польщі закон про децентралізацію освіти розвивається і лише зрідка проходять обговорення основних норм та проблем децентралізації. Однак час від часу державне управління певними школами повертається, зазвичай мотивацією є фінансові проблеми (наприклад, сільських комун) або коли є потреба відсторонити органи самоврядування від особливих рішень у школах (наприклад, Польська спілка вчителів (ZNP) переймає управління школами) [56].

Обговорення питань децентралізації, включаючи децентралізацію освіти, вказує на переваги прийняття децентралізованої моделі управління і пов'язані з цим ризики. Перший аргумент щодо децентралізації освіти стосується педагогічної пропозиції і полягає в тому, що об'єднання розробників політики управління та кінцевих «споживачів» освіти (учнів та їх батьків) дали пропозицію школам адаптуватися до місцевих потреб. Другий аргумент - це демократичний характер децентралізації. Посилення ролі школи та місцевої громади призводить до активізації участі і вчителів, і батьків у функціонуванні освіти і, зрештою, демократичного контролю за освітнім процесом. Третя перевага децентралізованої освіти - можливість поліпшити розподіл бюджету та використання шкільних ресурсів [55].

Противники децентралізації освіти також висувують багато серйозних аргументів. Перший - це загроза збільшення нерівності - територіальної та соціальної. Якщо муніципалітети та повіти несуть повну відповідальність за

фінансування освіти, також за рахунок власних доходів, можна очікувати зростання різноманітності доступних шкільних ресурсів, зокрема, інвестування в освіту заможних членів громади. Другий важливий аргумент - децентралізація не враховує існування позитиву зовнішніх аспектів виховання, тобто той факт, що користь від хорошої освіти для всього суспільства може бути більшою, ніж вигоди для громади чи групи людей. Це стосується зокрема обов'язкової освіти і, меншою мірою, університетів. У результаті витрати місцевих органів влади на освіту можуть виявитись нижчими від оптимального розподілу з точки зору суспільства в цілому. Протилежного ефекту побоюються ті, хто аналізує збільшення витрат на громадські цілі і як ефект децентралізації влади - витрата державних коштів, не узгоджених із податками. Якщо децентралізовані завдання фінансуються за рахунок участі в податках та за рахунок трансфертів з центрального бюджету, то витрати місцевих органів влади зростають швидше.

Також зазначимо, що централізована державна бюрократія може бути менше ефективною, ніж багато незалежних розгалужених апаратів місцевого управління, виконуючи дуже подібні завдання, і підвищений локальний контроль може легко перетворитися на гру інтересів для місцевих бізнесових груп і тиск, на шкоду школам. Тож критики децентралізації ставлять під сумнів третину цих переваг. Існує також проблема з рівнем персоналу управління освітою, особливо в невеликих муніципалітетах та в школах. І останнє, але не менш важливе, бракує переконливих емпіричних досліджень, які підтверджують перевагу децентралізованого управління системи освіти з точки зору ефективності якості освіти чи отриманих в майбутньому студентами результатів [59].

Як впливає з наведених аргументів, дискусія не вирішена. З цієї причини рух до децентралізації освіти не є універсальним чи рівномірним. Децентралізація освіти просунута, наприклад, в Латинській Америці і набагато слабкіша в африканських країнах. У європейських країнах великий відсоток централізації систем освіти у Франції та Люксембурзі, децентралізовані системи - у скандинавських країнах. Однак за останні двадцять років багато країн провели реформи з метою децентралізації освіти, включаючи Україну.

Мотивація проведення цих реформ має мало спільного з теоретичними дискусіями про перевагу однієї моделі над іншою, але це як наслідок політичних пріоритетів. Приклад Польщі особливий тим, що відбулася децентралізація освіти, як однієї з найважливіших реформ, на самому початку трансформації освіти паралельно із впровадженням демократії та верховенства права, а також радикальними економічними реформами, реалізованими урядом у складі так званого плану професора Бальцеровича (Balcerowicza).

У літературі виділено три рівні децентралізації системи освіти: «відволікання», яке полягає у передачі певних завдань територіально відокремленим відомствам, які безпосередньо звітують перед урядом. Такі офіси у Польщі є інституційно автономними, але здійснюють політику державної освіти під наглядом Міністерства освіти – «шкільні наглядачі»³.

Польща здійснила децентралізацію освіти як частину більш широкого процесу децентралізації держави, вмотивованої політичною ситуацією. Як вказано, у Польщі процес децентралізації зайняв тривалий час. Варто додати, що ця «позаосвітня» мотивація до децентралізації освіти не характерна лише для країн, що трансформують політичні системи. Дослідник Е. Фіске (E. Fiske) стверджує, що децентралізація за визначенням є процесом політичним.

Реформування управління освітніх проектів у Соціальних школах Франції

Перш ніж відповісти на виклики щодо реформування управління освітніх проектів, зокрема, у Соціальних школах Франції, важливо визначити, що таке освітній проект. «Освітній проект - це не гаджет; це дизайн, розроблений разом: «Я» та «Інший», який дає змогу останньому знайти чи знову відкрити сенс у своєму житті через усі ці крихітні дії, що становлять повсякденну реальність. Саме в цьому сенсі проект ґрунтується на злагоджених амбіціях, оскільки всі ці дії, що визначаються у висновку, становлять основу досліджень»⁴.

Зауважимо, що проект складається з різних етапів, які необхідно виконати за певний час: етап розробки проекту, етап реалізації та нарешті етап оцінки. Для вихователя (спеціалізований викладач) проект створений для

досягнення мети: розуміння та застосування щоденних правил. Зрештою, це азарт, коли вихователь та користувач (вихованець) прагнуть до перемоги. Ось чому вихователь повинен нести відповідальність за проект і належним чином контролювати його за допомогою відповідних інструментів.

Для здійснення освітнього проекту важливо створити посередництво. Визначимося з поняттям «посередництво». «Медіація визначається як акт об'єднання третьою стороною, яка називається « посередником», двох фізичних чи юридичних осіб, які називаються» опосередкованими», на основі правил і засобів, що їх вільно приймають, з метою або запобігання спору або його вирішення, або встановлення, або відновлення соціальних відносин».

Підкреслимо, що термін «медіація» склався навколо ряду галузей, таких як освіта та управління. Це новий термін і він з'явився через інформаційну та комунікаційну галузі, а потім поширився на освітянську аудиторію. Питання про медіацію, як правило, виникає як для дорослих, так і для дітей поза школою. У медіації вихователь займає місце посередника, а користувач - місце опосередкованого. Вихователь повинен буде маніпулювати посередництвом за своїм вибором (у нашому випадку - спортивним посередництвом), щоб мати можливість застосувати його до користувача (рис.1.).

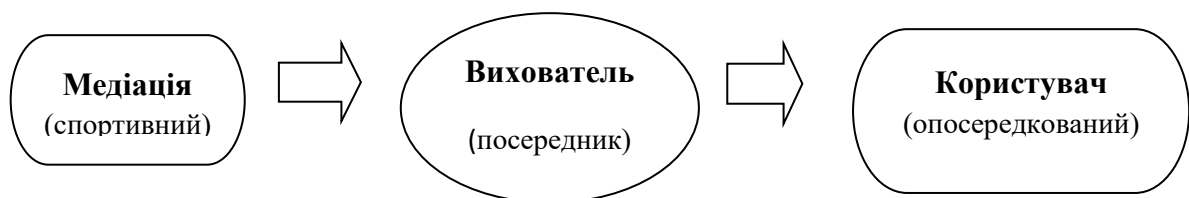


Рис.1. Схема процесу медіації

Отож медіатор - це центральна фігура медіації, яка сприяє ефективності медіаційного процесу. Він передає основні речі користувачеві опосередковано.

Перш за все, доцільно зазначити в цій частині дослідження, що з початком освітнього проекту спеціалізований викладач завжди має бути на зв'язку зі всіма членами багатопрофільної команди, бо важливо усвідомити важливість обміну думками під час роботи в команді. Освітній проект під час стажування в Соціальній школі м. Бордо (Франція) з підлітками, зокрема, умовно названою Софією, дозволив бути ближчим до інституційного порядку. Різні формальні чи неофіційні зустрічі з професіоналами, зокрема багатодисциплінарною

командою (l'équipe pluridisciplinaire) соціальної школи, дозволили вдосконалити своє мислення. Це також змусило уточнити поставлений раніше клінічний прогноз вихованця, а також свої цілі та дії як спеціалізованого викладача.

Отже, щоб проаналізувати цю ситуацію, доцільно було звернутися до багатодисциплінарної команди та уточнити клінічну картину, зокрема: Софія приховує багато почуттів смутку, сорому та, можливо, навіть гніву до матері: її минулих дій в моральному аспекті. Сором може вторгнутись в існування людини, це за визначенням, як одкровення чогось, що ми хочемо зберегти, приховати. Сором особливо присутній у підлітковому віці. Підлітки можуть соромитися, наприклад, свого тіла за всі зміни, які відбуваються з ними, але можуть також соромитися своїх батьків, свого образу. На думку психолога Патріка Енджі Рауль (P.-A. Raoult), сором - це почуття «жити в зломі під поглядом іншого; бути голим».

За визначенням вченого Е. Гофмана (E. Goffman), стигматизований індивід - це «індивід, якого легко можна було б помістити до кола звичайних суспільних відносин, має таку характеристику, що може бути нав'язана увазі тих із нас, хто зустріється і відвернутися від нього, тим самим знищуючи його права на нас через інші його атрибути. У нього стигма, дратівлива відмінність від того, що ми очікували».

У той же час, сором змушує хотіти зникнути, сховатися під землею, щоб уникнути погляду інших. Софія, мабуть, соромиться образу своєї матері. Вона пережила речі, які їй зашкодили, і вона ніколи не могла розповісти про всі емоції, які в неї були. Дитиною вона соромилася свого батька через аморальну поведінку матері. Це сором бути дитиною винного дорослого, який не визнає себе таким і який відмовляється виправляти помилки. Це тому, що дорослий не соромиться і не знає як або не хоче виправити свою провину. Тому дитина соромиться, поки сама не відчує себе виною за вину батька або матері. Сором змушує суб'єкта зіткнутися з виною, якої він хотів би уникнути. Сором, який відчувала Софія, поступово затьмарював її образ, який вона мала про себе та про свою впевненість у собі. Психолог Патрік Анже Рауль (P.-A. Raoult) каже у

своїй книзі «Сором у підлітковому віці», що «сором знаменує невдачу самооцінки. Вона також вирішує нарцисичну проблему (la revalorisation narcissique)». Дійсно, помітна відсутність самооцінки у Софії.

Ми можемо кваліфікувати самооцінку як образ, який ми бачимо в дзеркалі. Справа не тільки в тому, як ми бачимо себе, але і в тому, як відчуваємося. Дуже важливо мати певну самооцінку, оскільки саме це дозволяє нам бачити власну цінність. За словами Селон Кулі (S. Cooley) самооцінка формується з народження і завдяки усім соціальним взаємодіям, які ми маємо в житті⁵. За словами психологів багатодисциплінарної команди соціальної школи, з яким довелося неодноразово спілкуватися, Софія будувала бачення себе навколо важких періодів свого дитинства: розлука з батьками, аморальна діяльність матері, свідком якої була молода дівчина, глузування в школі. Ховаючи в собі цей сором, Софія змінила свій захисний механізм, щоб мати можливість жити з цим соромом. Це суто психічний процес, який має на меті захистити наш мозок від поганих емоцій. Захисний механізм у випадку з Софією – це нехтування гігієною тіла, здоровим харчуванням, заняттям спортом. Софія боїться стати подібною до своєї матері, вона боїться, що її тіло приверне до себе увагу чоловіків. І вона використовує своє тіло як захист від зовнішнього світу. Чим більше її організм буде занедбаний, тим менше вона буде стикатися з зовнішніми проблемами і тим менше вона буде «кидатися в очі», хоча захисні реакції допомагають жити з соромом, а не виходити з нього.

Важливим етапом управління освітнім проектом – є визначення загальних та оперативних цілей (рис.2.). Отож для належного виконання проекту важливо визначити показники, за допомогою яких відзначається прогрес проекту, а потім оцінити його. Людина, яка не має впевненості в собі скоріше відмовиться від боротьби за поставлені цілі, як у групі однолітків, так і в своїй майбутній парі, думаючи, що «я, як людина, нецікава для оточуючих».

Ось чому спеціалізовані педагоги (вихователі, соціальні працівники) повинні наполягати на особистому успіху підлітків, щоб мати можливість розвивати цю самооцінку, адже саме це дозволяє людині нарешті мати

достатньо сміливості, щоб протистояти складним етапам в житті. Зокрема, вплив спортивного посередництва дозволив Софії виділити свої успіхи. Для педагогів також важливо імплементувати позитивну поведінку досліджуваного в якість особистості, яку потрібно підкріпити, зокрема, нарцистичну переоцінку (la revalorisation narcissique).

<u>Загальні цілі (Objectifs généraux)</u>	<u>Оперативні цілі (Objectifs opérationnels)</u>
<p>Отримати краще уявлення про себе (Avoir une meilleure image d'elle-même)</p> <p>Доступ до добробуту (Accéder à un mieux-être) (фізичного та психічного) (physique et psychique)</p>	<p>Насолоджуйтесь активністю (Se défouler, prendre du plaisir à l'activité)</p> <p>Пишайтеся собою і своїми здібностями, відчувайте себе гідними прихильності (Être fière d'elle et de ses capacités, se sentir digne d'affection)</p>
<p>Подбати про своє тіло (Prendre soin de son corps)</p>	<p>Зверніть увагу на свій зовнішній вигляд (Faire attention à son apparence)</p>
	<p>Доглядайте за своїм тілом (Valoriser son corps)</p> <p>Поліпшіть гігієну (Améliorer son hygiène)</p>

Рис.2. Загальні та оперативні цілі

Інакше ця людина «стає дуже маленькою», сподіваючись залишитися непоміченою».

Самооцінку можна визначити як навичку, оскільки її можна покращити, працюючи над нею. Введення спортивної діяльності в цьому проекті як посередництва було важливим, щоб реалізувати головну мету - підняти самооцінку. Досі Софія відмовлялася виконувати ті завдання, в яких вона отримувала поразку, вона не мала впевненості в собі знову ризикнути і здавалася при першій невдачі. Наприклад, від першого сеансу даного

освітнього проекту вона могла б відмовитися, якби не пройшла «примусові кола» під час роботи з психологами багатодисциплінарної команди (l'équipe pluridisciplinaire). «Повторення сценаріїв фізичних навантажень дозволяє нам працювати над м'язовими зусиллями та над відчуттям, яке його супроводжує»^б.

Спорт також дав можливість Софії прогресувати. Ми в суспільстві, де сильно покладаємось на результати. Наприклад, у школі учнів, як правило, оцінюють за оцінкою, а не за прогресом, який вони отримали протягом року. Оскільки у Софії також були труднощі в школі, було запропоновано спорт як посередництво, бо спорт є цікавим способом підкреслити прогрес, а не результат. Хоча, слід також зазначити, що прогрес не завжди присутній у спорті. Існують фази застою, коли з фізичних чи психологічних причин ми не можемо досягти результату.

Система оцінювання в управлінні освітніми проектами

Перш ніж оцінювати освітній проект, важливо зрозуміти природу оцінювання проекту. Якщо ми посилаємось на визначення Моріса Капула (M. Capul) та Мішеля Лемая (M. Lemaу), то оцінка буде «читанням реальності, інструментом для підбору підсумків тієї чи іншої роботи». Йдеться про визначення відповідності цілей та ступеня їх досягнення, ефективності розвитку, ефективності впливу та стійкості». Отож це дозволяє нам побачити, які поставлені цілі на початку проекту вже виконані. Для проведення цієї оцінки необхідно базуватись на критеріях, які є орієнтирами успішності проекту та можливо необхідності його коригування [54].

За словами Філіппа Чавароче (P.Chavaroche): «Будь-яка діяльність повинна бути частиною систематичного оцінювання. Це означає регулярний аналіз того, що відбувається під час спостережень за роботою професіоналів, які втручаються в освітній процес. Крім того, оцінка є об'єктивнішою з порадами інших фахівців. Протягом посередництва доцільно обмінюватися думками з усіма членами команди та враховував їх коментарі.

Отож центральним етапом освітнього проекту є розробка системи його оцінювання. Для того, щоби ефективно оцінити етапи освітнього проекту була

створена та використана оціночна сітка деталізації критеріїв, на яких ґрунтувалося дослідження:

оцінка узгодженості, цінності проекту: перевірити чи досягаються оперативні цілі чи можливо вони досягнуті; перевірити чи виконані оперативні дії, пов'язані з ціллю, заявленою на початку проекту: нарцисичною переоцінкою (*la revalorisation narcissique*) Софії;

оцінка показників: відзначити хід проекту та його оцінку за визначеними критеріями;

оцінка засобів та ресурсів: оцінка ресурсів, які були використані для організації проекту;

оцінка впливу цього проекту на цінності дії: виконання дій, які відповідали б реальним потребам Софії, зокрема, оцінка спортивного посередництва як нарцисичного інструменту переоцінки (*la revalorisation narcissique*).

На додаток до цієї оцінки доцільно врахувати думку та почуття Софії. Слід додати, що під час цього проекту, заснованого на спостереженнях та висновках, інтегруючись, максимально враховані побажання і потреби Софії.

Інструменти оцінювання:

журнал, в якому зазначена вся еволюція освітнього проекту, зокрема, враження від підлітка (умовно Софія) після курсу семінарів із професіоналами багатодисциплінарної команди МЕКС (*l'équipe pluridisciplinaire*);

сітка оцінювання: ґрунтуючись на спостереженнях під час сесій і рекомендацій багатодисциплінарної команди та журналу «еволюції проекту», де оцінюються здобутки, виконання оперативних і загальних цілей Софії.

Показники оцінки:

приїжджайте вчасно;

дотримуйтеся усіх етапів проекту та їх ієрархії;

беріть регулярно участь у заходах, будьте присутні на всіх сесіях;

майте позитивні коментарі щодо своїх дій, посміхайтесь під час заняття;

починайте говорити і, можливо, висловіте почуття.

Для здійснення спортивного посередництва довелося використовувати певні ресурси та мати доступ до обладнання, необхідного для налаштування спортивних занять. Ще одним важливим елементом було те, що Софія насолоджувалася запропонованими спортивними заняттями та безпосередньою участю у них. У 1997 р. Ю. Оммундсен (Y. Ommundsen), професор спорту та психічного здоров'я Норвезької школи спортивних наук (professeur en sport et santé mentale à l'école norvégienne des sciences du sport) та П. Ваглум (P. Vaglum), лікар, психіатр та професор університету в Осло (médecin, psychiatre et professeur à l'Université d'Oslo) провели дослідження серед 223 молодих футболістів віком від 12 до 16 років. Це дослідження «показує, що вплив сприйнятої компетентності у футболі на самооцінку в цьому виді спорту залежав від важливості для суб'єктів компетентності у футболі: чим більше гравців відчували, що футбол був важливою діяльністю у їхньому житті, тим більше їх сприйняття компетентності піднімало їх самооцінку (рис 3.) [52].

І навпаки, почуття компетентності гравців, які не вважали цю діяльність важливою, було мало пов'язане з їх самооцінкою». Статистичний аналіз цих серій показав, що самооцінку не можна вважати стійкою рисою особистості з часом». Це дослідження показує, що самооцінка постійно змінюється. Однак це не універсальне уявлення.

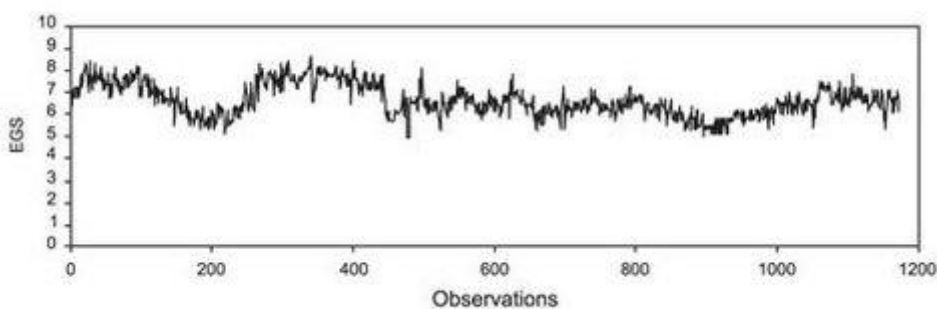


Рис. 3. Еволюція самооцінки у нормального суб'єкта протягом двадцяти місяців

Наступний малюнок (рис.4) ілюструє еволюцію самооцінки протягом шестидесяти семи днів у пораненого високопродуктивного спортсмена. Відзначимо, що «значні зміни можуть відбуватися щодня, від найнижчих рівнів

довгостроковим проектом. Софії потрібна постійна і регулярна діяльність для того, щоб досягти результату у піднятті самооцінки. Під час дебатів між професіоналами багатодисциплінарної команди соціальної школи, було визначено два можливі варіанти: з одного боку була можливість у одного з професіоналів взяти на себе зобов'язання і продовжувати спортивне посередництво з Софією, а з іншого - можливість зареєструвати Софію у спортивний клуб, зокрема, боксу, неподалеку від соціальної школи, щоб вона могла продовжувати діяльність «самостійно». Дівчина хотіла продовжувати займатися саме цією дисципліною, щоб прогресувати. Про зміну її діяльності не велося. «Індивід прагне перевершити те, що він цінує, і він цінує те, в чому він вищий».

Зауважимо, що вибір між двома можливостями був вирішальним для навчального колективу. Софія починала худнути, приділяючи набагато більше уваги своєму харчуванню та гігієні тіла, тому нам довелося знайти найбільш підходяще рішення для дівчини. Менеджер соціальної школи нарешті дозволив мені вирішити майбутнє проекту, як людині, яка керувала цим проектом із самого початку. Через деякий час Софія прийшла поговорити, щоб повідомити про своє рішення: вона подякувала за те, що її навчили основам боксу і сказала, що її може зацікавити сесія в боксерському клубі. Після її рішення почався пошук боксерського клубу, який би привітав Софію на тестовому засіданні. Нам пощастило знайти клуб територіально близько біля соціальної школи. Нам також вдалося встановити тестову сесію, до якої супроводжували Софію. Дівчина побоювалася рівня інших підлітків і сказала, що хоче показати себе якнайкраще. Завдання спеціалізованого викладача заспокоїти молоду дівчину, сказавши їй, що вона вже зрозуміла основи боксу і, що тепер їй залишається лише відкритися до нового навчання, щоб мати можливість прогресувати. Тестова сесія пройшла у чудовій атмосфері, Софію оточили інші дівчата підлітки, аудиторія була повністю жіноча. З неї не глузували. Тренер цього клубу зазначив, що ентузіазм Софії запевнив його, що в цьому клубі у неї буде хороша групова динаміка. Софію записали до боксерського клубу; вона досить вмотивована та впевнена у своєму виборі виду спорту.

Отже, висловлення різних думок є звичною практикою в установах і є необхідною для належного функціонування командної роботи в управлінні освітніми проектами. Зазначимо, що в команді професіонали з різним досвідом, тому природно мають унікальні уявлення з управління проектом і є джерелом різноманітного бачення вирішення проблеми. Найефективніші рішення з'являються завдяки вираженню відповідних точок зору. Професор психології праці в Національному центрі мистецтв та ремесел (CNAM) І. Клот (Y. Clot), зауважив: «Єдиною доброю практикою, безперечно, є практика професійної суперечки між експертами, а потім між ними за ієрархічною лінією, навіть за стінами компанії. Суперечка не повинна сприйматися тут у значенні суперечок між людьми, а розбіжностей щодо критеріїв якості навчальної дії. За умови, що у кожного є місце та час вислухати, викласти свої аргументи та почути аргументи інших». У науковому дослідженні проблема управління освітою як стратегічним ресурсом одна з проблем імплементації зарубіжного досвіду у освітній процес закладів вищої освіти України. Завдяки активізації процесів політичної, економічної та культурної глобалізації країн Європейського Союзу відбувається поширення неоліберального освітньо - політичного консенсусу у глобальному масштабі, що призвело до появи феномену, який можна назвати глобалізацією освіти. Автори розглянули процес децентралізації освіти у Польщі за останні два десятиліття: перший етап (1990–2000) – період тиску, створення управління системи освіти, яка кардинально відрізнялася від державної. Протягом другого десятиліття (2000–2010 рр.), яке можна визначити як період низької стабілізації, система управління освіти стабілізувалася, органи місцевого самоврядування адаптувалися до нових завдань та впровадження нових механізмів оцінювання та нагляду, зокрема системи зовнішніх іспитів та зовнішнього оцінювання. Автори розглянули процес управління соціальними освітніми проектами у Соціальних школах Франції. Підкреслено, що проект складається з певних етапів: розробки, реалізації та оцінки. Центральним етапом освітнього проекту є розробка системи його оцінювання; для ефективно оцінки етапів освітнього проекту створена та використана оціночна сітка деталізації критеріїв, на яких ґрунтувалося дослідження. Зазначено, що

спеціалізований викладач (вихователь, соціальний працівник) повинен нести відповідальність за проект і належним чином його контролювати за допомогою відповідних інструментів. Наголошено, що для ефективного управління соціальним проектом, необхідно акцентувати увагу на посередництві, зокрема спорті, який має освітній та виховний ефект; у медіації вихователь займає місце посередника, а користувач (вихованець) - місце опосередкованого.

ВИСНОВКИ

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що управлінні системи освіти важливе місце займають методологічні підходи та принципи. У неоліберальній складовій освітньо - політичного консенсусу у глобальному масштабі країн Європейського Союзу такими принципами є: принципи високої ефективності і продуктивної діяльності освітньої системи (пріоритетний економічний детермінізм цілей) та вільного вибору освітніх послуг (ідея ринкового вибору); у консервативній складовій – принципи збереження традиційних цінностей (пріоритетний етичний детермінізм цілей), вільного вибору освітніх послуг (ідея ринкового вибору) та високої ефективності діяльності освітньої системи; у демократичній складовій – принципи соціальної справедливості (пріоритетний соціальний детермінізм цілей), удосконалення діяльності освітньої системи та вільного вибору освітніх послуг (ідея демократичного вибору). Зміни в системі освіти, запроваджені в 90-х роках минулого століття, повністю вплинули на організацію освітнього процесу, структуру шкіл та їх манеру функціонування, матеріальну базу. Зокрема, польська освіта вступила в нову еру вже як повністю децентралізована сфера, але коли мова йде про початкові школи та дитячі садки.

Отож журнал клінічного дослідження дозволяє спеціалізованому педагогу усвідомити важливість роботи в команді та необхідність встановлення ефективної комунікації між усіма членами багатопрофільної команди; інтегрувати поняття формальної та неформальної комунікації, які будуть корисні протягом усієї кар'єри; суперечка щодо клінічної картини підопічного

та вибір, як посередництва, певного освітнього курсу може бути ефективними під час колективної роботи. Для кращої узгодженості навчального втручання кожен педагог повинен поділитися своїми міркуваннями, своїми ідеями, вміти довіряти своїм колегам. Саме завдяки обміну думками один одного можна досягти спільної мети, навіть якщо думки відрізняються від початку. У ситуації, що склалася, командна робота виявилася важливою для пошуку рішення, адаптованого до проблеми молодої дівчини.

Перспективи подальших досліджень вважаємо доцільним спрямувати на пошук шляхів впровадження окреслених управлінських здобутків у країнах Європейського Союзу, у професійну підготовку майбутніх управлінців та соціальних працівників в Україні.

Отже, нами здійснено аналіз тенденцій розвитку вищої освіти, визначено понятійно-категоріальний апарат процесу підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін, описано сучасний стан підготовки майбутніх соціальних працівників у системі вищої освіти.

Так, до тенденцій розвитку вищої освіти відносимо: інформатизацію, демократизацію, інтернаціоналізацію, транснаціоналізацію, інструменталізацію, комерціалізацію та стандартизацію.

На сучасному етапі, питання підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування інноваційних педагогічних технологій законодавчо унормоване відповідними документами, які регламентують основні засади розвитку системи освіти: закон «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років».

Розглянуто зміст основних понять дослідження: «освіта», «навчальний заклад», «підготовка», «соціальний працівник», «готовність», «технологія», «інноваційні технології», «педагогічні технології», «інноваційні педагогічні технології», «взаємодія», «фахові дисципліни».

Інноваційні педагогічні технології – це сучасна складова педагогічної науки; теоретично обґрунтована нова система особистісного та професійного розвитку, саморозвитку людини в освітньому закладі, а також система засобів, методів організації і управління освітнім процесом, що дає змогу оптимально виконувати необхідні умови з метою досягнення заданого освітнього рівня. До інноваційних педагогічних технологій відносяться: коучинг, тренінги, технологія розвивального навчання Д. Ельконіна-В. Давидова, інтерактивні технології (О. Пометун, Л. Пироженко), інформаційні технології навчання (комп'ютерні, мультимедіа, мережеві, дистанційні); технологія проблемного навчання, технологія саморозвивального навчання (Г. Селевко), особистісно орієнтоване розвивальне навчання (І. Якиманська, О. Савченко, С. Подмазін), модульно-розвивальне навчання, технологія вільної праці (С. Френе).

Проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних та зарубіжних закладах освіти. Зокрема у: Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Національному університеті «Львівська політехніка», Міжрегіональній академії управління персоналом, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця (ХНЕУ ім. С. Кузнеця), Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Житомирському державному університеті ім. Івана Франка, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, ДВНЗ Університеті менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України.

Освітньо-професійна програма підготовки – складова Галузевого стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю «Соціальна робота» – при визначенні обов'язкового змісту модулів фіксує їх орієнтацію на зміст умінь. Відповідно до програми підготовки «Соціальна робота» магістр є фахівцем з високим потенціалом фундаментальної та професійної освіти, здатним виконувати соціальну роботу, працюючи у соціальних закладах всіх форм власності, що забезпечується вивченням різних дисциплін.

Результати НДР та їх впровадження висвітлені в наступних дисертаційних роботах:

1. Базелюк В.Г. Системний підхід до підготовки керівників закладів загальної середньої освіти. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 19-20 березня 2020 р.

2. Балановська Т. І., Гавриш О. М., Виржиковська Б. Формування та розвиток цифрової компетентності працівників як складова антикризового управління організацією. *Економіка. Менеджмент. Бізнес*. 2020. №1 (31). С. 97-106. URL: <http://journals.dut.edu.ua/index.php/emb/article/view/2391>

DOI: 10.31673/2415-8089.2020.019716

3. Balanovska T.I., Gogulya O.P., Troian A.V., Yazlyuk B.O. Profitability Analysis of Digitalization of Precision Farming. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020. Vol. 29 No. 6s. P. 1030 - 1036. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/9165>

4. Balanovska, T., Gogulya, O., Wyrzykowska, B. The role of entrepreneur competencies in the development of rural areas. *Economic Sciences for Agribusiness and Rural Economy*. 2020. No.1. P. 55-61. http://sj.wne.sggw.pl/pdf/ESARE_2018_n1.pdf

DOI: [10.22630/ESARE.2018.1](https://doi.org/10.22630/ESARE.2018.1)

5. Балановська Т.І., Виржиковська Б. Роль цифрової компетентності в управлінні людськими ресурсами підприємства. *Підприємницька, торговельна, біржова діяльність: тенденції, проблеми та перспективи розвитку: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11 лютого 2020 року) / Навчально-науковий інститут менеджменту та підприємництва ДУТ*. Київ, 2020. С. 116-120. 250 с. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/n_8109_84535020.pdf

6. Балановська Т.І., Восколунов В.В. Маркетинговий менеджмент в управлінні сільськогосподарським підприємством. *Підприємницька, торговельна, біржова діяльність: тенденції, проблеми та перспективи розвитку: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ,*

11 лютого 2020 року) / Навчально-науковий інститут менеджменту та підприємництва ДУТ. Київ, 2020. С. 120-122.

URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/n_8109_84535020.pdf

7. Балановська Т.І., Давидов А.М. Стратегічне управління у діяльності сільськогосподарських підприємств. *Підприємницька, торговельна, біржова діяльність: тенденції, проблеми та перспективи розвитку: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11 лютого 2020 року) / Навчально-науковий інститут менеджменту та підприємництва ДУТ. Київ, 2020. С. 123-125. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/n_8109_84535020.pdf*

8. Балановська Т.І., Шашко О.В. Професійний розвиток як складова управління персоналом підприємства. *Підприємницька, торговельна, біржова діяльність: тенденції, проблеми та перспективи розвитку: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11 лютого 2020 року) / Навчально-науковий інститут менеджменту та підприємництва ДУТ. Київ, 2020. С. 126 -128. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/n_8109_84535020.pdf*

9. Балановська Т.І., Восколупов В.В. Роль конкурентних стратегій у маркетинговому менеджменті сільськогосподарських підприємств. *Роль молоді у розвитку АПК України: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Київ, 5 травня 2020 року) / НУБіП України. Київ, 2020. (в друці)*

10. Балановська Т.І., Децюра Т.О. Стратегічне управління в діяльності сільськогосподарського підприємства. *Роль молоді у розвитку АПК України: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Київ, 5 травня 2020 року) / НУБіП України. Київ, 2020. (в друці)*

11. Журавська Н.С., Ящук С.П. Управління освітою як стратегічний ресурс: зарубіжний досвід: колективна монографія. Вектори розвитку сучасної педагогічної та психологічної науки в Україні та країнах ЄС: Izdevnieciba «Baltija Publishing». Riga, 2020. С. 235-255.

3. Markina I., Zhuravska N., Yashchuk S., OpaliukdT., Karapuzova N. The formation of the adaptive model of educational management in the sphere of higher

education. International Journal of Innovation, Creativity and Change. Volume 11, Issue 5, 2020. URL: www.ijicc.net

12. Журавська Н.С. Управління освітнім процесом у країнах Європейського Союзу та Великобританії : кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич. 2020. №27. С. 23-33.

13. Журавська Н.С., Ящук С.П., Магей І.В. Розвиток управлінського потенціалу керівника навчального закладу: соціально-відповідальна філософія. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. № 72. С. 70-82.

14. Журавська Н.С. Мотивація підготовки викладачів у країнах європейського союзу: управлінські аспекти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя. № 70.2020.С.18-30

15. Журавська Н.С. Система підвищення кваліфікації викладачів аграрних закладів вищої освіти у Нідерландах : управління освітою. Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Кременчук: КрНУ, 2020. Випуск 1 (120). С.11-17.
http://visnikkrnu.kdu.edu.ua/visnik.php?id_nom=43

16. Журавська Н.С. Система підвищення кваліфікації викладачів аграрних закладів вищої освіти у Нідерландах : управління освітою. Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. Випуск 1. С. 20-31.

17. Журавська Н.С. Міжкультурний діалог України та Польщі: управління освітою. *Україна–Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат*): зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 14-15 травня 2020 р.

18. Журавська Н.С. Теорії комунікації в новітніх умовах менеджменту аграрних навчальних закладів. *Соціокомунікативний простір України : історія та сьогодення (до 125-річчя від дня народження М. Т. Рильського)*: зб. тез

доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 20-21 лютого 2020 р. Київ, 2020. С. 17-18.

19. Журавська Н.С. Методологічні засади системи управління вищою освітою: зарубіжний досвід. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 19-20 березня 2020 р.

20. Журавська Н.С. Методологія аграрних наук в координатах сучасної наукової парадигми. *Я – України син і щиро гордий цим! (з нагоди 85-річчя від дня народження Вадима Крищенка)* : зб. матеріалів Всеукр. науково-творчої конференції-урочистої академії. Київ, 19 березня 2020 р.

21. Журавська Н., Мальчик О. Особливості розуміння понять «наука», «наукове пізнання», «практика» для студентів-юристів України. *Україна–Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат*): зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 14-15 травня 2020 р.

22. Ковальчук Т. І., Горин І. В. Цінності виховного і туристичного потенціалу України: монографія. За заг. ред. професора І. П. Ковальчука. Частина II. К. : Міленіум. 2020. 205.

23. Михнюк С. В. Сучасні аспекти підготовки соціальних працівників. *Соціокомунікативний простір України : історія та сьогодення (до 125-річчя від дня народження М. Т. Рильського)*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 20-21 лютого 2020 р. Київ, 2020. С. 141-142.

24. Mykhniuk S. Social workers training for professional practice in rural areas. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «*Scientific Horizon in the Context of Social Crises*» (February 26-28, 2020). Tokyo, Japan : Otsuki Press, 2020. P. 21-23.

25. Михнюк С. В. До питання розвитку soft skills здобувачів вищої освіти при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін. *Я – України син і щиро гордий цим! (з нагоди 85-річчя від дня народження Вадима Крищенка)* : зб. матеріалів Всеукр. науково-творчої конференції-урочистої академії. Київ, 19 березня 2020 р.

26. Михнюк С. В. До питання про якість освіти. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 19-20 березня 2020 р.

27. Рудик Я.М. Теоретико - методичні основи залучення студентів закладів вищої освіти до наукової діяльності: монографія. Київ: ЦП КОМПРИНТ 2020. 411 с.

28. Ящук С.П. Observation and analysis in psychopathology: a component of teaching at the french social school. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Дрогобич. № 27. С. 98-110.

29. Ящук С.П. Theories de la communication: partenariat. *Соціокомунікативний простір України : історія та сьогодення (до 125-річчя від дня народження М. Т. Рильського)*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 20-21 лютого 2020 р. Київ, 2020. С. 123-124.

30. Ящук С.П. Priorités dans le développement de la sphère sociale dans le contexte de l'intégration européenne. *Україна–Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат*): зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 14-15 травня 2020 р.

31. Ящук С.П. Between disciplinary research in educational governance: a component of teaching at the french social school. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 19-20 березня 2020 р.

32. Kovalchuk V., Marynchenko I., Yashchuk S. Creation of Favorable Educational Environment in the Higher Education Institutions of Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference.* Volume I, May 22th -23th, 2020. 465-480.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. URL: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_sciences_authors_andrijako_tj/ (дата звернення 20.12.2019).
2. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 14. С. 15–19.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посібн. Львів : Норма, 2005. 343 с.
4. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного синтезу: монографія. Одеса : Південний науковий центр АПН України, 2005. 302 с.
5. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія як онтологічний простір ідентифікації. *Наука і освіта. Сер. Психологія*. 2014. Вип. 9. С. 59–64.
6. Велитченко Л. К. Системний аналіз педагогічної взаємодії. *Психологічні науки: зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Серія 12. № 23 (47). С. 124-129.
7. Взаємодія педагогічна. Український педагогічний енциклопедичний словник. II вид., доп. й перепр. Рівне : Волинські обереги, 2011. С. 68.
8. Власенко В. В. Вчителі – учні : психологія взаємних оцінних ставлень. Київ : УДП ім. М. П. Драгоманова. 1995. 154 с.
9. Герасина С. В. Психолого-педагогічний супровід формування конкурентоспроможного фахівця. *Журнал практикуючого психолога*. 2009. Вип. 16. С. 175-182.
10. Гончар О. В. Сутність дефініції «педагогічна взаємодія» в науково-

http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_Ltpgu/2008_22/05.BIt1 (дата звернення 16.11.2019).

11. Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 1. С. 58–65.

12. Грудинін Б. О. Педагогічна взаємодія : вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 245–255.

13. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації : кн. для вчителя : наук.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2008. 96 с.

14. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Сер. Дидактика, методика і технології навчання*. 2013. Вип. 4. С. 64–74.

15. Дегтярьова Г. С. Принцип педагогічної взаємодії у професійній підготовці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 9-17.

16. Дегтярьова Г. С. Психолого-педагогічні засади професійної адаптації майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Теоретичні основи професійної адаптації: зб. наук. пр.* Львів : Сполом, 2007. 261 с.

17. Дегтярьова Г. С. Розвиток комунікативної компетентності майстрів виробничого навчання як умова запобігання професійному вигоранню. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 1. С. 134-145.

18. Дегтярьова Г. С. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с.

19. Кипиченко Н. С. Педагогічна взаємодія викладачів і майбутніх учителів початкової школи під час практики. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр.* 2014. Вип. 3. С. 153–158.

20. Клак І. Є. Вплив педагогічної взаємодії на формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Вісник*

Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер. Педагогічні науки. 2016. Вип. 2 (84). С. 46–50.

21. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладачів і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Л. Ковальчук // *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* - Випуск № 19. - 2015 - С. 17-25.

22. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия *Советская педагогика.* 1991. № 10. С. 36–42.

23. Костенко Л. Д. Усвідомлення майбутніми вчителями труднощів педагогічної роботи. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2010_5/5/28.pdf3 (дата звернення 17.02.2020).

24. Коць О. М. Психолого-педагогічні особливості ефективного розвитку діалогічної взаємодії майбутнього фахівця. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Психологічні науки: зб. наук. праць.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Серія 12. № 26 (50). С. 49-54.

25. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1.* Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. С. 3-8.

26. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. Праць.* Харків : НТУ «ХП», 2007. С. 3-8.

27. Кремень В. Г. Якісна освіта як вимога ХХІ століття. *Проблеми та перспективи національної гуманітарно-технічної еліти: зб.наук. праць.* Харків : НТУ «ХП», 2007. Вип. 15-16 (19-20). С. 3-10.

28. Кручек В. А. Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки».* Вип. № 203. Ч. 1. 2011. С. 99-103.

29. Кузнецов М. А. Емоційний досвід вчителя як умова ефективності педагогічної діяльності. *Психолого-педагогічні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця*. Харків, 1996. С. 49–53.

30. Кузьменко Н. В. Педагогічна взаємодія в стосунках «куратор-студенти» в контексті позааудиторної виховної роботи. *Збірник наукових праць «Педагогіка і психологія»*. Харків, 2015. Вип. 49. С. 327–335.

31. Лисак Н. О. Педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40. С. 35–41.

32. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 384 с.

33. Ничкало Н. Г. Медіальна педагогіка в системі педагогічних наук. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-прак. конф.:* [в 2ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. С. 92-99.

34. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.

35. Павлюк Р. Теоретичні основи творчої педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі. *Початкова школа*. 2014. № 6. С. 53–55.

36. Пінська О. Л. Міжособистісні відносини як психологічний чинник педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 95–100.

37. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

38. Помиткіна Л. Взаємодія педагогів і шкільних психологів у навчально-виховному процесі. URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php?m=6&n=71&c=1663> (дата звернення 18.01.2020)

39. Равчина Т. В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Вип. 19. 2005. С. 3-16.

40. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников : технология и творчество. Ленинград, 1989. 84 с.
41. Руденко Л. А. Специфіка роботи практичного психолога у професійно-технічному навчальному закладі: метод. рекомендації. 2-е вид., доп. Львів, 2005. 27 с.
42. Руденко Л. А. Специфіка роботи практичного психолога у професійно-технічному навчальному закладі. *II Український педагогічний конгрес: зб. матер. конгресу*. Львів : Камула, 2006. С. 408 - 416.
43. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
44. Савченко Р. Педагогічна взаємодія вихователя та музичного керівника дитячого навчального закладу: теорія і практика. *Молодь і ринок*. 2011. Вип. 11. С. 103–107.
45. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. С. 51-58.
46. Стельмах Н. В. Психолого-педагогічні умови педагогічної взаємодії. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 375–379.
47. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори: в 5 т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1976. С. 419-654.
48. Ткачук Т. Л. Психологічні особливості педагогічної взаємодії викладача та студентів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Сер. Психологія*. 2016. Вип. 52. С. 159–166.
49. Цюра С. Професійна підготовка соціального педагога в руслі загальнонаукової методології синергетичного підходу. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск № 17. 2003. С. 32-38.
50. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск : Современное Слово, 1998. 768 с.
51. Якубовські М. А. Проблема професійного удосконалення і професійного вигорання у діяльності вчителя. *Вісник Львівського університету: Серія педагогічна*. 2002. Вип. 16. Ч. 1. С. 51-57.
52. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності

студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. № 253. С. 333–339.

53. Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail. *Le travail peut-il devenir supportable ? Entretien avec Yves Clot et Michel Gollac.* (en ligne). Publié le 13.10.2014. (Consulté le 10.01.2020). Disponible sur : <https://www.anact.fr/le-travail-peut-il-devenir-supportable-entretien-avec-yves-clot-et-michel-gollac>

54. Amado G., Fustier P., Ravon B.. Refaire parler le métier. Le travail pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage In *Nouvelle revue de psychosociologie 2012/2 (n°14) : Faire Equipe* (en ligne). Erès. Pages 97 à 111. (Consulté le 15.11.2019). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2012-2-page-97.htm>

55. Brizais R. *La fonction éducative : Entre intervention directe et indirecte, entre sujet et institution.* (en ligne). Empan 2012/1 (n°85) pages 19 à 26. (Consulté le 06.12.2019). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-empan-2012-1-page-19.htm>

56. Gaberan Ph. *Cents mots pour être éducateur : Dictionnaire pratique du quotidien.* Erès, 2009. 160p (Trames)

57. Levitas A. *Strategie oświatowe, Biblioteczka Oświaty Samorządowej tom 1,* Wydawnictwo ICM UW, Warszawa 2012

58. Herbst M. *Finansowanie oświaty, Biblioteczka Oświaty Samorządowej tom 3,* Wydawnictwo ICM UW, Warszawa 2012.

59. Herbst M. *Decentralizacja oświaty, Biblioteczka Oświaty Samorządowej tom 7,* Wydawnictwo ICM UW, Warszawa 2012.
http://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/2175/herbst_2012_decentralizacja_oswiaty.pdf