

## ВИКЛАДАЧ ОЧИМА СТУДЕНТІВ: РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ

У сучасних умовах особливого значення набуває здатність студента самостійно продукувати нове знання, а завдання викладача полягає в побудові партнерських відносин зі студентом. Їх діалог передбачає чітку артикуляцію й узгодження взаємних очікувань. У цьому контексті важливим здається аналіз уявлень студентів щодо особистості викладача.

У результаті дослідження авторами з'ясовано: очікування студентів щодо викладачів, припущення з приводу педагогічної взаємодії часто не виправдовуються. Це репрезентується в переважно негативній конотації висловлювань студентів старших курсів.

Посилення рефлексивної складової на всіх рівнях організації освітнього процесу сприятиме підвищенню його ефективності та забезпечить більшу дієздатність системи вищої освіти загалом.

**Ключові слова:** конструктивістська парадигма, енактивістський підхід, викладач, студент, освітній процес, метод незакінчених речень.

Сучасний український соціум характеризується високим рівнем участі населення в системі вищої освіти. Більшість випускників шкіл демонструє бажання продовжувати навчання, вступаючи до закладів вищої освіти (ЗВО). Далеко не завжди цей вибір є проявом усвідомленої, зрілої життєвої позиції. Навіть коли рішення стати студентом є самостійним і не нав'язується суспільною думкою, найближчим оточенням, міркуваннями про безальтернативність життєвої траєкторії, нове середовище з його системою цінностей, норм, повсякденних практик стає викликом для молодої особисті. Відбувається процес організації та узгодження власного життєвого досвіду відповідно до нового контексту. Важливу роль у цьому процесі належить викладачу вишу, від якого нині очікують не тільки знань і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для професійної діяльності, але й здатності чути та розуміти, підтримувати в пошуках власного "я". Зусилля викладача "мають бути просякнуті глибокою вірою в людину та її творчу силу; щоб цього досягти, необхідно побудувати партнерські відносини зі студентами" [7]. Відходить у минуле орієнтація навчання на зміну особистості об'єкта впливу як основний педагогічний ефект та на імперативність засвоєння в неспотвореному вигляді пропонованого об'єкту знання. Водночас старі, "перевірені досвідом", засновані на ієрархічному принципі, монологічні, односпрямовані моделі соціально-педагогічної взаємодії все ще залишаються доволі поширеними в системі вищої освіти.

**Мета статті** – реконструкція образу викладача через вербальні характеристики, надані студентами за допомогою методу незакінчених речень, виявлення тенденції його трансформації.

Прибічники конструктивістської методології апелюють до можливостей енактивістського підходу (від англ. *enactivity* – "вдяння") в поясненні зв'язку суб'єкта і об'єкта навчального процесу: останній тлумачиться "як взаємна детермінація, коли важко провести демаркаційну лінію, що визначається одним, а що – іншим" [1, с. 64]. Згідно з теорією особистісних конструктів, індивідуальні уявлення студентів щодо різних аспектів навчання виступають гіпотезами, які перевіряються досвідним шляхом, знаходячи підтвердження або ж спростовуючись [5]. Процес взаємодії з оточенням надає матеріал для конструювання і постійного перегляду образів значущих інших. Механізми означених когнітивних процесів далеко не завжди доступні для безпосереднього сприйняття, але можуть бути відтворені опосередковуючим шляхом. Одним із засобів такої реконструкції є проєктивні методи, адже вони "дають змогу виявити приховані зазвичай за нормативними реакціями механізми формування <...> індивідуальних і колективних уявлень, потрапити за межі контрольованої соціальними табу рефлексії" [6, с. 192–193]. Особливе місце у вивченні феноменів індивідуальної і колективної свідомості в соціально-педагогічних дослідженнях належить методу незакінчених речень, до якого можуть додаватися контент-аналіз змісту висловлювань або семантичний (компонентний) й контекстуальний аналіз [9, с. 37]. Не маючи за мету об'єктивізацію тенденцій, які характеризують висловлювання досліджуваних, ми надали перевагу семантичному й контекстуальному видам аналізу. Вони дають змогу експлікувати суб'єктивні смисли, закладені авторами – цілеспрямовано або несвідомо – в повідомлення без суттєвого їх спотворення.

Нині вітчизняними та зарубіжними вченими накопичено чималий досвід аналізу проблем сучасної вищої освіти. Значна кількість робіт педагогічного спрямування (С. Єфремова, О. Іванова, О. Лебедев, Н. Рябов) присвячена особливостям педагогічної взаємодії в вишах як типу соціальної взаємодії; у центрі їх уваги – особистісно орієнтоване навчання як передумова формування таких рис особистості студента, які необхідні для самостійного здобування знань і навичок [2]. Вчені наголошують на студентоцентрованості освітнього процесу як чиннику формування людини нового типу – дієвої, активної, інноваційної, всеохоплюючої, здатної до саморозвитку і самовдосконалення [3].

У рамках конструктивістської парадигми визначається орієнтація на "пробуджуюче навчання". Як зазначає Д. В. Александров, нині "вища освіта вже не є естафетною палицею від одного суб'єкта до іншого, а

пов'язана зі створенням умов, за яких стають можливими процеси породження знань самими студентами в процесі активної освітньо-виховної діяльності" [1, с. 67]. Енактивістський підхід, на думку Де Джемелера і Ді Паоло, дає змогу розглядати навчання через єднання зовнішнього контролю і саморегуляції, через партиципацийне співробітництво нових сенсів в інтерсуб'єктивності" [11, с. 98].

Особливий методологічний інтерес у контексті розроблюваної нами проблематики викликають розвідки А. А. Яковлева та С. В. Єлізарової (Телешевої), В. Г. Казачкової [10; 4]; вони дають змогу прояснити бачення студентами постації викладача – уявлюваної й реальної – та відносин “викладач – студент” у ракурсі лінгвістичного аналізу.

На наш погляд, більш повному осмисленню різних аспектів навчального процесу в ЗВО через аналіз системи особистих ставлень його ключових суб'єктів сприятиме саме міждисциплінарний науковий дискурс. Він успішно долає обмеження вузькоспеціального підходу, наповнюючи інтерпретацію одержуваних даних соціальним смислом, підносить її на рівень оцінок і рекомендацій.

Мета статті – реконструкція образу викладача через вербальні характеристики, надані студентами за допомогою методу незакінчених речень, та виявлення тенденції його трансформації з часом – від початкових до старших курсів. Під час дослідження також встановлювалася відповідність/невідповідність рис модальної особистості викладача, визначених через оцінки обстежуваних, нормативному його образу.

Для досягнення мети дослідження нами використовувався модифікований із врахуванням поставлених завдань варіант методики незакінчених речень. Респондентами виступили студенти II та IV курсів ДНУ імені Олеса Гончара (n=27 осіб). Це дало змогу звернутися до навчального досвіду як студентів-початківців (на тій стадії, коли він є достатнім для аналізу й порівняння), так і старшокурсників.

Бланк опитування включав кілька шкал – ставлення до викладачів, ставлення до студентів, ставлення до взаємодії “викладач-студент”, ставлення до себе, ставлення до своєї студентської групи, ставлення до своєї спеціальності. Рамки цього дослідження обмежили аналіз виключно висловлюваннями щодо образу викладача (реального й нормативного), а саме:

“Думаю, що викладач...”;

“Я поважаю викладачів, які...”;

“Якби викладачем був я...”;

“У вищому навчальному закладі викладачі дуже часто ...”.

Отримані таким шляхом речення (загалом 108) підлягали якісному, неформалізованому аналізу з наголосом на сутнісних, логічно-змістових аспектах повідомлень. Одночасно під час інтерпретації їх змісту використовувалися і більш конкретні критерії:

– глибина сприйняття й понятійного відображення, яка виражається через довжину ряду ознак (розгорнуті, аналітичні характеристики або ж лаконічні: “хороший”, “людина”, “професіонал” та ін.);

– спрямованість (знак) ставлення до об'єкта (позитивна, негативна, нейтральна, змішана);

– ступінь емоційного забарвлення та модальність висловлювань – вираження з їх допомогою бажання / необхідності / заборони / протиставлення.

Результати дослідження вказують на те, що змістову доміанту образу викладача утворюють професійні компетенції, пов'язані з фахом, досвідом, педагогічною майстерністю, до яких примикає неординарний інтелект: “Думаю, що викладач – це ... професіонал, істинний педагог / кваліфікований спеціаліст / людина з великим досвідом / розумна людина / гарно справляється зі своїм завданням донести матеріал до аудиторії / вміє зацікавлювати студентів / має нестандартне мислення”.

Характеристики, надані старшокурсниками, більш емоційно насичені: студенти бачать викладача не просто компетентним, але відданим своїй справі: він “живе викладацьким життям”, “має талант навчати інших”. У судженнях присутні як емоції практичного характеру, прив'язані до формальних статусів учасників соціальної взаємодії, так й емпатії, людського співчуття: “викладач... людина / встає рано”. Вочевидь, досвід розбудови відносин із викладачами – як формальних, так й особистісних – поступово формує у студентів впевненість, що ефективним є викладач, якій реалізує в цій професії своє покликання.

Незалежно від курсу навчання студенти у своїх висловлюваннях підкреслюють важливість для викладача високої моральності, сформованих вольових якостей, чуйності. Присутня або констатація їх наявності, фактичності, або бажаності й необхідності, що виражено модальними дієсловами “повинен” або “має бути”: “завжди йде на зустріч / надійна людина / людина з честю та повагою до студентів / надійна людина, якій студент може довіритись / має ставитись із повагою до студента / має бути доброзичливими до студента / має бути стриманим / має бути взірцем адекватної поведінки”. Можна припустити, що модальність бажаності / необхідності застосовується у разі конфлікту між очікуваннями і реальністю, коли окремий викладач (викладачі) не має належних якостей. Чим старшими є студенти, тим тривалішим і різноманітнішим є їх досвід навчальної діяльності та, ймовірно, більше підстав для такого когнітивного протиріччя.

Варто також зазначити, що моральні і особистісні якості подекуди наводяться у сполученні з компетентнісними характеристиками викладачів, іноді ж – окремо, як самодостатні, причому перша тенденція більш властива вербальним реакціям молодших студентів, друга – старшокурсників. Це, на наш погляд, не пов'язане з применшенням із віком важливості вузькопрофесійних компетенцій для ефективного навчального процесу. Ймовірно, перші курси навчання є свого роду переходом від шкільної нормативної моделі

педагога до вишівської. Вважаються легітимними як методи впливу, застосовувані вчителями, так й ті, що асоціюються з атмосферою вишу. Для старшокурсників експертність викладача є атрибутивною його характеристикою, на якій увага спеціально не фокусується, перемикаючись на особистісні й комунікативні здібності, тому особливо підкреслюється моральність педагога, його налаштованість на творчу співпрацю зі студентом, можливість спонукати останнього до саморозвитку і самовдосконалення.

Різняться судження студентів курсів щодо викладачів, які викликають повагу. Другокурсниками професіоналізм викладача в окремих випадках згадується як самодостатня характеристика, що зовсім не властиво студентам IV курсу. Іншою відмінністю є те, що в досвідчених старшокурсників абстрактний професіоналізм поступається місцем конкретному “знанню свого предмету” та “вмінню пояснювати матеріал”, “гарно доносити інформацію”. Водночас спільною для всіх опитаних тенденцією є поєднання в описі авторитетного викладача фахових якостей та вміння ефективно взаємодіяти зі студентами. Це – викладач, який: “вміє організовувати навчальний процес / знайде зв’язки зі студентами та зможе проводити сумісну плідну роботу / зацікавлений у гарних балах / вміє втримувати увагу аудиторії і привертати до себе студентів”. Знову підкреслюється важливість емпатії, спроможності бачити ситуацію з позиції студента: “викладач, який викликає повагу ... поважає студентів / розуміє студентів / знаходить підхід до кожного студента / йде студенту назустріч / може знайти спільну мову і зрозуміти студента”.

У судженнях студентів обох курсів виражені очікування щодо об’єктивності викладачів в їх ставленні до студентів, оцінюванні знань. Пропоновані старшими студентами судження є варіативнішими й дають змогу побудувати більш комплексний портрет “об’єктивного викладача”; такі викладачі “достойно оцінюють старання учнів і мають інтерес до своєї роботи / чесно оцінюють студента / чесні, гуманні, відповідальні, харизматичні і не мають лицемірства / не піднімають самооцінку за рахунок студента”. Для студентів II курсу важливішою є об’єктивність-справедливість – здатність не виділяти когось із колективу, оцінюючи його знання вище, ніж він заслуговує.

Уявлення студентів щодо особистісних і професійних рис ідеального викладача втілилися в продовженнях речення “Якби викладачем був я...”. Одержані судження можна умовно поділити на кілька підкатегорій. Першу доцільно позначити як “ставлення до студентів”: “Я б знайшов спільну мову з кожним студентом / ставився б лояльно до студентів / до студентів ставився б більш демократично / приділяв більше уваги особливостям кожного студента / намагався б роздивитися щось особливе в кожному студентові”.

Друга підкатегорія суджень – це проекція очікувань щодо якісно-змістових характеристик навчального процесу та рис викладача як його суб’єкта: “я б намагався лекції проводити цікаво / мене б поважали студенти за високопрофесійну роботу / я намагався б зацікавити студентів неординарним підходом до вивчення дисциплін / задавав би дивитися корисні пізнавальні фільми / дотримувався б норм сучасної західної педагогіки та впроваджував інтерактивні заняття / робив би акцент на практиці / змінила б систему навчання та викладання матеріалу / не задавала б багато домашніх завдань”. Останнє судження уявляється нам досить смілим: з одного боку, воно віддзеркалює труднощі тих студентів, які бажають виконувати на прийнятному рівні всі правила педагогічної взаємодії, з другого боку, може бути рекомендацією відмовитися від надлишкових видів початкової активності, наприклад, нетворчих домашніх завдань. Загалом орієнтація на зміст, практичну придатність одержуваних знань, бажання спрямовувати зусилля на те, що формує корисні компетенції є провідним для цієї підкатегорії характеристик нормативної особистості викладача.

Третя підкатегорія висловлювань належить студентам, які в майбутньому не бачать себе викладачами: “нічого гарного з цього не вийшло б / я б ним не був / виключено!”; ці висловлювання є більш емоційно забарвленими, ніж попередні.

Варто зазначити, що готовність описувати себе як потенційного педагога, продемонстрована авторами двох попередніх підкатегорій висловлювань, може бути інтерпретована не тільки (а, можливо, не стільки) через їх націленість на викладання, скільки через бажання виразити свою думку й тим самим якось вплинути на ситуацію в сфері вищої освіти. Своєю чергою, особисті бесіди зі студентами дали нам змогу з’ясувати, що відверте категорійне небажання бути викладачем часто пов’язане не з усвідомленням відсутності педагогічного таланту, а зі сприйняттям викладацької діяльності як “невдячної роботи”: непомірно вимогливої, відповідальної, з несправедливо низьким рівнем морального й матеріального заохочення.

Для студентів старших курсів більш актуальним, ніж для другокурсників, є питання зручного розкладу занять, гнучкого графіку навчання внаслідок необхідності подекуди поєднувати його з трудовою зайнятістю, тому серед їх висловлювань є такі: “Якби викладачем був я ... я б дав студентам змогу вільно відвідувати заняття / перших пар не було б”. Ці фрази, зокрема, експлікують потребу студентів у раціональнішому плануванні власної активності, можливості концентрувати її на тому, що викликає інтерес та може бути затребуваним у подальшому житті та професійній діяльності. Додаткова (вторинна) зайнятість на старших курсах починає активно конкурувати з навчанням, й особливо “цінують” студенти тих викладачів, які це усвідомлюють і враховують під час організації навчального процесу.

Характерними для старшокурсників виявилися висловлювання з приводу доцільності більшої вимогливості викладачів: “був би більш вимогливим / був би суворим / мої студенти мене б боялися і любили б”. Потреба в вимогливому викладачеві може виявляти неартикульованість очікувань реальних викладачів щодо студентів, непослідовність їх дій (коли говорять одне, а вимагають інше; обіцяне розходиться з фактичним).

Навчальні завдання й громадські доручення, які викладачі вбачають чіткими і зрозумілими, часто студентам такими не здаються. Студент, з одного боку, сприймається викладачем як доросла, цілком самостійна людина, яка, на відміну від школяра, не потребує зайвих вказівок, з іншого ж, виступає об'єктом пильного контролю і строгого (але чи справедливого?) оцінювання. Повчальний стиль спілкування, якій сам собою не виступає оптимальним способом організації діяльності об'єкта, ще й поширюється за формальні межі навчального процесу. Це не "працює" на авторитет викладача в очах тих студентів, які не звикли до директивного способу впливу на свідомість і поведінку. Інші, орієнтовані на авторитарні методи навчання й виховання, ймовірно потребують строгих педагогів й готові поступитися особистісною свободою заради переваг патерналістського ставлення. Ймовірно, в свідомості певної частини студентів (ми не визначали внаслідок обмежень вибірки, яка саме це частина) образ зразкового наставника виглядає "традиційно": "суворий, але справедливий"; таким чином, ці риси виступають як компліментарні.

Загалом можна стверджувати, що потреба студентів у передбачуваності подій, пов'язаних із навчальним процесом (прогноз, який би "спрацьовував"), є вираженою не менше, ніж потреба у викладацькій прихильності.

Низка суджень студентів мала своєю змістовою домінантою такі емоційно-вольові характеристики нормативного образу викладача, як "врівноваженість", "енергійність", "доброта", "чуйність", "вміння бути цікавим". Поряд із наведеним вище, це ще раз підтверджує відсутність монізму в конструюванні образу ідеального викладача на рівні колективної свідомості студентів.

Якщо попередні незакінчені речення дали змогу відтворити в загальних рисах образ реального викладача й спонукали до проєкції уявлень щодо ідеального наставника, то речення "У ЗВО викладачі дуже часто ..." спрямовувалося на реконструкцію модальної особистості педагога ЗВО. Сформульовані другокурсниками висловлювання є доволі різноплановими, але в загальній тенденції збалансованими за спрямованістю (знаком): "У ЗВО викладачі дуже часто ... намагаються, щоб всі студенти мали знання / цікавляться нашими думками з дисципліни / спілкуються зі студентами з приводу навчання / задають домашні завдання / вважають свої дисципліни важливішими за інші / багато говорять не по темі лекцій / не дуже цікаво викладають матеріал (іноді) / несправедливо ставляться до студентів / не розуміють студентів / ставляться зверхньо до студентів.

Речення студентів IV курсу мають переважно негативну конотацію: "у ЗВО викладачі дуже часто ... викладають дисципліни, які зовсім не потрібні / не цінують своїх студентів / не розуміють студента / не йдуть на поступки / суб'єктивні / не зацікавлені в результатах своєї роботи / змушують студентів робити марну роботу / не цікаво подають ту чи іншу інформацію / живуть минулим століттям". Наявні також судження, які просякнуті емоцією співчуття, розуміння тих проблем, з якими стикаються викладачі: "...мають низьку заробітну плату, тому невмотивовані / втрачають бажання цікаво проводити лекції / мають мало часу для відпочинку".

Негативні висловлювання студентів можна згрупувати навколо таких аспектів навчального процесу:

- зміст навчального матеріалу й спосіб (форма) його подання;
- організація педагогічної взаємодії (ставлення до студентів і критерії оцінювання їх успішності);
- мотивація викладацької діяльності.

Вбачається, що всі означені аспекти тісно пов'язані між собою; так, відсутність у викладача особистої зацікавленості в забезпеченні належної якості навчального процесу неодмінно позначається на характері використовуваних форм, методів, засобів навчання (наочних, методичних, технічних) та, відповідно, знижує (в конкретному випадку й в середньому) загальний академічний результат. Проміжною ланкою цього ланцюга є втрата окремими студентами інтересу до дисципліни та бажання навчатися – в цьому ЗВО або ж взагалі в будь-якому. Ставлення до студентів, просякнуте розумінням їх потреб, інтересів, запитів, доповнене бажанням їх задовольнити й вільним володінням ефективними технологіями навчання, є важливим аспектом мотивації педагогічної діяльності та мистецтва зацікавлювати студентів, пробуджувати їх інтерес до пізнання і творчості.

**Висновки.** Аналіз репрезентації в висловлюваннях студентів рис, притаманних образу ідеального викладача, та узагальнення їх суджень щодо реальних викладачів, які викликають повагу, виводять на домінанту професійних компетенцій. Із віком структура очікувань студентів щодо бажаних і необхідних педагогу вищої школи рис дещо змінюється; професіоналізм викладача продовжує виступати важливим елементом його нормативного образу, але виключно в сполученні з іншими складниками. Більшої ваги набувають здатність розуміти і враховувати в системі педагогічної взаємодії потреби студентів, пов'язані з їх формальною соціальною роллю, індивідуально-психологічними особливостями, життєвим становищем. Студентський вік є перехідним у сенсі провідних потреб особистості; на цьому життєвому етапі пошук рольової ідентичності супроводжується і може змінитися, за Е. Еріксоном, потребою в інтимності, яка в широкому сенсі тлумачиться як здатність віряти себе комусь [8, с. 231]. На практиці викладачі часто цих змін не усвідомлюють, додержуючись надто універсального бачення змісту і предмету навчання, використовуючи негнучкі критерії його успішності, не реагують на варіативність індивідуальних запитів студентів, детермінованих їх віком, соціальним статусом, становищем у системі внутрігрупових відносин, особистісними рисами. Таким чином, фруструється налаштованість студентів (особливо старших курсів) на викладача-порадника й рівноправного партнера, якому можна довіряти, замість якого часто – ментор, що "програмує" інтереси й діяльність.

Студенти приходять до ЗВО зі сформованим на рівні індивідуальної свідомості нормативним образом викладача; він підлягає корекції під впливом нової інформації, власного досвіду, спостережень, позначаючись й на системі очікувань відносно кожного конкретного педагога. Як показують результати дослідження, сформовані попередньо гіпотези щодо змісту, характеру, результату взаємодії студента з викладачем часто не виправдовуються. Невідповідність реального ідеальному, фактичного очікуваному вербально репрезентується в семантиці бажаності / необхідності в оцінках модальної особистості викладача і в посиленні негативної конотації паралельно зі збільшенням віку студентів. Ситуація невизначеності посилюється постійними змінами в організації навчального процесу на рівні ЗВО та в сфері вищої освіти загалом. Непередбачуваність подій підтримує високий рівень напруження в відносинах між всіма суб'єктами навчального процесу, що мало узгоджується з концепцією їх ефективної партнерської взаємодії.

Можна припустити, що недостатня сформованість психологічно-педагогічних компетенцій (як-от здатність до саморефлексії, нестандартне мислення, свобода від упереджень, прогностичність, об'єктивність, гнучкість та ін.), наявність власних нерозв'язаних інтрапсихічних і соціальних проблем, велике додаткове робоче навантаження й низька особиста зацікавленість у високих показниках якості навчання можуть зумовлювати слабку сприйнятливості викладачів щодо потреб студентів, недооцінку важливості спільних зусиль у реалізації основного призначення освітнього процесу.

Виявлені нами особливості сприйняття й вербалізації студентами образу викладача ЗВО, а також інші, мало висвітлені нині аспекти їх соціальної взаємодії потребують подальшого аналізу в рамках міждисциплінарного наукового дискурсу. Рефлексивна складова частина, принцип діалогічності і двостороннього зв'язку мають зайняти належне місце в забезпеченні справді ефективного навчального процесу. Це сприятиме більшій дієздатності системи вищої освіти загалом.

#### **Використана література:**

1. Александров Д. В. Конструктивістська парадигма як філософське підґрунтя сучасної вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15964/1/Aleksandrov.pdf>.
2. Алпатова О. В. Мотиваційно-сміслові характеристики особистості викладача в педагогічному спілкуванні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/visnikpp/article/viewfile/10217/13418>.
3. Горук Н. Студентоцентризованість як основа розвитку самоосвітньої компетентності студентів / Н. Горук, О. Біляковська // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні : зб. матеріалів I Міжнар. наук. конф. Укр. асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. – Київ – Дрогобич : ТзОВ “Трек-ЛТЮ”, 2017. – С. 36.
4. Казачкова В. Г. Метод незаконченних пропозицій при изучении отношений личности / В. Г. Казачкова // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 154–157.
5. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 249 с.
6. Сикевич З. В. Социологическое исследование: практическое руководство / З. В. Сикевич. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 320 с.
7. Фрейре П. Образование как практика освобождения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://old.prosv.ru/ebooks/best\\_pdf/paul\\_freire.pdf](http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf).
8. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – Санкт-Петербург : Изд-во “Питер”, 1999. – 608 с.
9. Яковлев А. А. Модальность и эмоция при вербализации образов преподавателя и студента / А. А. Яковлев // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 35–43.
10. Яковлев А. А. Некоторые особенности языкового сознания студента: данные ассоциативного эксперимента / А. А. Яковлев, С. В. Елизарова (Телешева) // Вестн. Новосиб. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – Т. 14. – № 4. – С. 27–38.
11. De Jaegler H., Di Paolo E. Enacting intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions / De Jaegler H., Di Paolo E. – Lancaster : Gazell Books Service Ltd. – 2008. – Vol. 10. – 261 p.

#### **References:**

1. Aleksandrov D. V. Konstruktivistyska paradyhma yak filosofske pidgruntia suchasnoi vyshchoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15964/1/Aleksandrov.pdf>.
2. Alpatova O. V. Motyvatsiino-smyslovi kharakterystyky osobystosti vykladacha v pedahohichnomu spilkuvanni [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/visnikpp/article/viewfile/10217/13418>.
3. Horuk N. Studentotsentrovaniist yak osnova rozvytku samoosvitnoi kompetentnosti studentiv / N. Horuk, O. Biliakovska // Empyrychni doslidzhennia dlia reformuvannia osvity v Ukraini : Zb. materialiv I Mizhnar. nauk. konf. Ukr. asotsiatsii doslidnykiv osvity (11 liutoho 2017 r.) / za red. S. Shchudlo, O. Zabolotnoi, O. Kovalchuk. – Kyiv – Drohobych : TzOV “Trek-LTIu”, 2017. – S. 36.
4. Kazachkova V. H. Metod nezakonchennykh predlozheniy pry yzuchenyy otnosheniy lichnosti / V. H. Kazachkova // Voprosy psykholohyy. – 1989. – № 3. – S. 154–157.
5. Kelly Dzh. Teoryia lichnosti. Psykholohyia lichnykh konstruktov / Dzh. Kelly. – St. Petersburg: Rech, 2000. – 249 s.
6. Sykevych Z. V. Sotsyolohyeheskie yssledovanye: praktycheskoe rukovodstvo / Z. V. Sykevych. – SPb. : Pyter, 2005. – 320 s.
7. Freire P. Obrazovanye kak praktyka osvobozhdeniya [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://old.prosv.ru/ebooks/best\\_pdf/paul\\_freire.pdf](http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf).
8. Khell L. Teoryia lichnosti / L. Khell, D. Zyher – St. Petersburg : Yzd-vo “Pyter”, 1999. – 608 s.
9. Iakovlev A. A. Modalnost y emotsyia pry verbalizatsyy obrazov prepodavatel'ia y studenta / A. A. Yakovlev // Vestn. Novosybhos. un-ta. Seryia: Linyhvystyka y mezhkulturnaia kommunykatsyia. – 2017. – № 3. – S. 35–43.
10. Iakovlev A. A. Nekotorye osobennosti yazykovoho soznaniya studenta: dannye assotsyatyvnoho eksperymenta / A. A. Yakovlev, S. V. Elyzarova (Telesheva) // Vestn. Novosybh. Un-ta. Seryia: Linyhvystyka y mezhkulturnaia kommunykatsyia. – 2016. – T. 14. – № 4. – S. 27–38.

11. De Jaegler H., Di Paolo E. Enacting intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions / De Jaegler H., Di Paolo E. – Lancaster: Gazell Books Service Ltd. – 2008. – Vol. 10.). – 261 p.

**Осетрова О. А., Борисова Ю. В., Пирог Л. А. Преподаватель глазами студентов: реконструкция образа с помощью метода незаконченных предложений**

*В современных условиях особое значение приобретает способность студента самостоятельно продуцировать знание, а задача преподавателя заключается в построении партнерских отношений со студентом. Их диалог предусматривает четкую артикуляцию взаимных ожиданий. В этом контексте является важным анализ представлений студентов о личности преподавателя.*

*Цель статьи – реконструкция образа преподавателя через вербальные характеристики студентов, полученные методом незаконченных предложений, выявление тенденций его трансформации.*

*В результате исследования авторами установлено, что ожидания студентов относительно преподавателей, предположения о педагогическом взаимодействии часто не оправдываются. Это репрезентировано в преимущественно негативной коннотации высказываний студентов старших курсов.*

*Усиление рефлексивной составляющей на всех уровнях организации образовательного процесса будет содействовать большей его эффективности и дееспособности системы высшего образования в целом.*

**Osetrova O. O., Borysova Yu. V., Piroh L. A. The teacher through the eyes of the students: image reconstruction using the method of unfinished sentences**

*In modern conditions the student's ability to produce knowledge independently acquires special importance; the teacher's task is to build partnership relations with the student. Their dialogue provides for articulation of mutual expectations. In this context, it is important to analyze students' perceptions of the teacher's personality.*

*The purpose of the article is to reconstruct the image of the teacher through the verbal characteristics of the students, obtained with the method of unfinished sentences, to identify the tendencies of its transformation.*

*As a result the authors point: the students' expectations regarding teachers, assumptions about pedagogical interaction often not justified. This is represented in the predominantly negative connotation of the statements of senior students.*

*Strengthening the reflective component at all levels of the organization of the educational process will contribute to its greater effectiveness and the ability of the higher education system as a whole.*

**Key words:** paradigm or constructivism, enactivity approach, teacher, student, educational process, unfinished sentences method.

УДК 378:373.2

Панькевич О. О.

**КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*Перетворення, які відбуваються нині в Україні в ідеологічній, економічній, духовній сферах, зумовлюють необхідність модернізації вищої професійної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери, в які володіють високою професійною культурою, невід'ємною складовою частиною якої виступає культура професійної взаємодії. Студіювання наукового фонду дало змогу дійти висновку, що проблема формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери в сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлена незначною мірою. Метою статті є огляд наукових підходів до сутності поняття "культура", визначення складників культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери (мовленнєва, моральна, емоційна, конфліктологічна культура, культура спілкування тощо).*

**Ключові слова:** культура, складники культури професійної взаємодії, майбутні фахівці соціономічної сфери.

Актуальність започаткованого дослідження полягає в тому, що перетворення, які відбуваються нині в Україні в ідеологічній, економічній, духовній сферах, зумовлюють необхідність модернізації вищої професійної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери, які володіють високою професійною культурою, невід'ємною складовою частиною якої виступає культура професійної взаємодії.

Сутність професійної взаємодії була предметом досліджень Т. Анісімової, В. Бикова, С. Головахи, Г. Дегтярьової, Л. Долинської, Г. Костюк, М. Лежньової, Н. Паніної, А. Петрова М. Сімкачевої, В. Семиченко, В. Сластьоніна, М. Томашевської, Н. Шигонської та ін.

Щодо формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери, то зазначимо незначну кількість досліджень у цьому напрямі. Так, науковцями досліджувалися питання формування культури професійної взаємодії майбутнього менеджера (О. Велкова), майбутніх фахівців комерційної діяльності (С. Кожушко), студентів факультету фізичного виховання (С. Будинкевич, Н. Мацола), культури педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищих аграрних навчальних закладів (В. Кручек), особистісної взаємодії як базової компетентності педагога (Т. Яцула).