

УДК 378.126:378.33

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-19

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

О.В. ЛЕБІДЬ,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

Статтю присвячено питанням формування комунікативної компетентності. У статті розглянуто значущість комунікативної компетентності у змісті та структурі професійної підготовки майбутніх докторів філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» в умовах аспірантури. Комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти розглядається авторами як інтегральне особистісне утворення, що забезпечує ефективність здійснення комунікації в системі професійних відносин. Схарактеризовано структурні компоненти визначеної компетентності: мотиваційно-ціннісний (мотивація до комунікативної діяльності, спрямованість на гуманістичне спілкування, потреба до комунікативного самовдосконалення); когнітивний (сукупність знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю); діяльнісний (сукупність комунікативних умінь – організаційно-управлінські, перцептивно-рефлексивні, експресивні); особистісно-емоційний (здатність до рефлексії, емпатія, контактність, спостережливість, стресостійкість). Обґрунтовано принципи (контекстного навчання, комунікативної взаємодії, індивідуальної підтримання викладачем навчальної діяльності кожного аспіранта, внутрішньої свободи особистості, спільної діяльності об'єктів навчального процесу та опори на досвід того, хто навчається, критичного самооцінювання) та педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. У статті описано та проаналізовано результати експериментальної перевірки ефективності застосування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Зроблено висновок про ефективність застосування виокремлених педагогічних умов та доцільність їх впровадження у процес професійної підготовки майбутніх докторів філософії, які навчаються за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» (спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»).

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, аспіранти, аспірантура, доктор філософії, професійна освіта.

Статья посвящена вопросам формирования коммуникативной компетентности. В статье рассмотрена значимость коммуникативной компетентности в содержании и структуре профессиональной подготовки будущих докторов философии по специальности 015 «Профессиональное образование (по специальностям)» в условиях аспирантуры. Коммуникативная компетентность преподавателя рассматривается авторами как интегральное личностное образование, обеспечивающее эффективность осуществления коммуникации в системе профессиональных отношений. Охарактеризованы структурные компоненты определенной компе-

тентности: мотивационно-ценностный (мотивация к коммуникативной деятельности, направленность на гуманистическое общение, потребность в коммуникативном самосовершенствовании), когнитивный (совокупность знаний о сущности и особенностях общения в целом и профессионального в частности, знания о стиле общения, об особенностях собственного коммуникативного стиля), деятельностный (совокупность коммуникативных умений – организационно-управленческие, перцептивно-рефлексивные, экспрессивные) личностно-эмоциональный (способность к рефлексии, эмпатия, контактность, наблюдательность, стрессоустойчивость). Обоснованы принципы (контекстного обучения, коммуникативного взаимодействия, индивидуальной поддержки преподавателем учебной деятельности каждого аспиранта, внутренней свободы личности, совместной деятельности объектов учебного процесса и опоры на опыт обучающегося, критической самооценки) и педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих докторов философии в условиях аспирантуры. В статье описаны и проанализированы результаты экспериментальной проверки эффективности применения педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих докторов философии в условиях аспирантуры. Сделан вывод об эффективности применения выделенных педагогических условий и целесообразность их внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих докторов философии, обучающихся по образовательно-научной программе «Профессиональное образование» (специальность 015 «Профессиональное образование (по специальностям)»).

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, аспиранты, аспирантура, доктор философии, профессиональное образование.

Постановка проблеми. Пріоритетні напрями реформування сучасної вищої освіти пов'язані з диверсифікацією освіти, розширенням академічних свобод, зміною освітніх парадигм, інтеграцією вищої професійної школи в єдиний європейський освітній простір. Професійна підготовка майбутніх фахівців у закладі вищої освіти стає орієнтованою на потреби економічної діяльності регіону, запиту суб'єктів ринкових відносин. Сучасний ринок праці пред'являє вимоги, що постійно зростають, як до рівня теоретичних знань потенційного співробітника, так і до системи його професійних компетентностей, особистісних якостей, здібностей. Трансформаційні зміни професійної підготовки здобувачів вищої освіти автоматично призводять до необхідності докорінного перетворення сучасної системи підготовки викладача закладу вищої освіти як носія духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток майбутніх фахівців і суспільства як сьогодні, так і майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню визначення концептуальних засад професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів приділяли увагу А. Алексюк, О. Глузман, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Капська, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.

Проблемам комунікативної підготовки викладача ЗВО присвятили свої наукові розвідки психологи й педагоги: теоретико-методологічним основам професійного спілкування К. Альбуханова-Славська, Л. Орбан, Л. Савенкова, В. Семиченко, Ю. Подгурецький, Т. Яценко та ін.; формуванню у майбутнього викладача індивідуального стилю спілкування В. Галузяк, Г. Локарева та ін.; культурі спілкування О. Грейліх, В. Грехньов, С. Омельченко та ін.; комунікативним умінням та навичкам М. Васильєва, М. Коць, Т. Шепеленко та ін.

Окремі проблеми комунікації в педагогіці розкрито в працях: С. Амеліної, Е. Корнієнко (комунікативні потреби); Г. Васильєва, Д. Ігнат'євої (комунікативні здібності); В. Миндикану, Л. Савенкової, В. Ширшова (комунікативні уміння); О. Неудахіної (корекція комунікативної діяльності); І. Пасова (комунікативний метод) тощо.

Метою статті є проведення аналізу результатів експериментального дослідження діяльності педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспирантури.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що поняття комунікативної компетентності введено у науковий дискурс соціолінгвістом Д. Хаймсом, який презентував його як «знання правил для розуміння та продукування як преференціального, так і соціального значення мови» [9, с. 47].

Питання формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців були предметом вивчення Н. Бутенко, Ю. Ємельянова, О. Киричука, М. Обозова, І. Нестеро-

вої, О. Павленко, Л. Петровської, М. Пентиліук. О. Прозорової, Є. Руденського, О. Тармаєвої, І. Черезова, С. Шатрової та ін. Узагальнюючи погляди науковців, можна констатувати, що комунікативна компетентність є здатністю здійснювати ефективну взаємодію; встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; інтегральною якістю особистості, що містить як складові цінності, мотиви, установки, знання, уміння, навички та виконує функцію адекватного функціонування особистості в соціумі. Вона передбачає уміння розуміти і бути зрозумілим для партнера із спілкування.

Комунікативну компетентність викладача закладу вищої освіти розуміємо як інтегральне особистісне утворення, яке забезпечує ефективність здійснення комунікації в системі професійних відносин та передбачає усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності викладача, опанування культури й технологій комунікацій, вербальних, невербальних і комп'ютерних засобів для збагачення комунікацій, оновлення власного комунікативного досвіду. Цей феномен визначає цілеспрямовану діяльність викладачів ЗВО щодо засвоєння комунікативних знань, пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил взаємодії, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень, сформовану сукупність узагальнених комунікативних умінь та розвинутий емоційний інтелект. Вважаємо, що опанування цього інтегрального особистісного утворення майбутніми докторами філософії (PhD) протягом навчання в аспірантурі забезпечить кваліфіковане виконання професійної, наукової, комунікативної діяльності.

У структурі комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії нами виокремлено чотири компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням комунікативної діяльності – мотивація до комунікативної діяльності, спрямованість на гуманістичне спілкування, потреба до комунікативного самовдосконалення); *когнітивний* (сукупність знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю); *діяльнісний* (сукупність комунікативних умінь – організаційно-управлінські, перцептивно-рефлексивні, експресивні); *особистісно-емоційний* (сукупність особистісних якостей, які визначають позицію і спрямованість аспірантів як суб'єктів комунікативної діяльності, а також емоційний прояв цих якостей – здатність до рефлексії, емпатія, контактність, спостережливість, стресостійкість).

Важливість формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії підтверджують і результати проведеного дослідження. Так, у дослідженні взяли участь 33 аспіранти, які навчаються за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» – спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Усім учасникам опитування було запропоновано подумати над питанням, від чого залежить успішність професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. 90,9 % респондентів відзначили, що важливим критерієм при оцінюванні здобувача є його мовлення (образне, емоційне, зрозуміле, виразне), 84,9 % – володіння професійно-значущими знаннями та вміннями, 69,7 % – почуття гумору. Найменш важливими вважаються такі критерії, як зовнішній вигляд (зачіска, макіяж, одяг, впевнена хода, відкритий погляд тощо) – 51,5 %, крім цього, були відзначені досвід професійної діяльності (45,5 %), харизма (33,3 %).

Отримані результати подано на рис. 1.

Зупинимось на досвіді підготовки майбутніх докторів філософії (PhD) за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» (ОНП) в Університеті імені Альфреда Нобеля.

Перш за все зазначимо, що освітньо-наукову програму «Професійна освіта» – спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» було розроблено у 2016 р., вона надала здобувачам вищої освіти нові можливості отримання якісної освіти освітньо-наукового рівня, який відповідає освітнім стандартам – доктор філософії (PhD), що з'явилися завдяки ухваленню Закону України «Про вищу освіту» [5]; створенню єдиного наукового простору із залученням українських науковців.

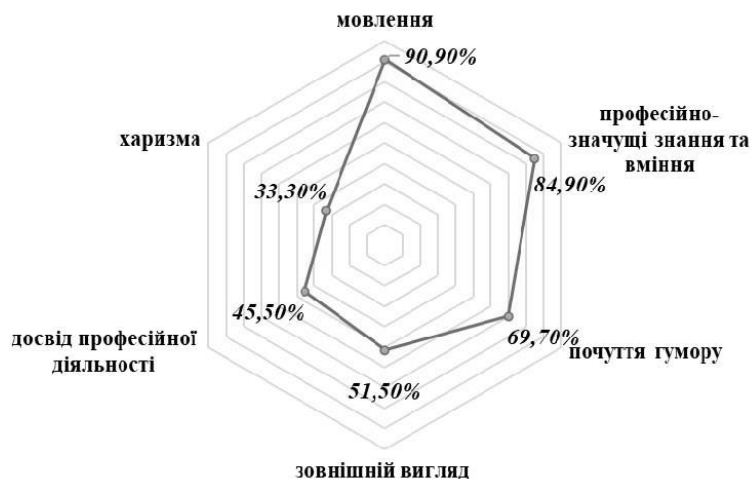


Рис. 1. Результати опитування майбутніх докторів філософії щодо критеріїв успішності професійної діяльності викладача закладу вищої освіти

Метою ОНП є підготовка висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, здатних до дослідно-інноваційної, науково-педагогічної, проєктної діяльності, якісного супроводження освітнього процесу та креативного розв'язання актуальних проблем у сфері професійної освіти, проведення та успішного завершення наукового дослідження і подальшої професійно-наукової діяльності, що є основою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці в Україні та за її межами. Цілі навчання: набуття інтегральних, загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей щодо здійснення інноваційної викладацької, психолого-педагогічної, проєктної, науково-дослідної та управлінської діяльності у закладах вищої освіти; набуття компетентностей викладача ЗВО, здатного здійснювати, формулювати і розв'язувати комплексні наукові та практичні проблеми професійної освіти, успішно працювати і бути стійким на ринку праці.

Унікальність ОНП обумовлена низкою таких актуальних та ефективних науково-методологічних новацій:

- підготовка фахівців інноваційного типу (викладачів-дослідників, фасилітаторів, коучів), здатних до студентоцентризованого навчання; формування і розвиток компетентностей через участь у наукових дослідженнях;

- забезпечення можливості творчої співпраці аспірантів та викладачів-майстрів, що сприяє набуттю їхніх власних сенсів, комунікаційних способів і засобів, розкриттю особистого наукового, викладацького і творчого потенціалу, визначенню шляхів професійного саморозвитку та самовдосконалення;

- залучення науково-педагогічних працівників за такими трьома категоріями: провідні професори у галузі професійної освіти Університету, які вміють продукувати оригінальні, інноваційні ідеї, вносити пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу в закладі вищої освіти та розуміють шляхи їх реалізації; фахівці-практики закладів вищої освіти Дніпровського регіону, які є науковцями та мають особистий успішний досвід науково-педагогічної діяльності та експерти-консультанти – представники провідних закладів вищої освіти України, які мають вагомі здобутки у науково-методичній і науково-дослідній діяльності, власні методичні розробки, володіють інноваційними освітніми методиками.

Виокремлено *принципи* імплементації ОНП:

Контекстного навчання. Надає змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу підготовки аспірантів. Виокремлено такі принципи контекстного навчання: індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває аспірант; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності; проблемного і діалогічного спілкування в системі «аспірант – викладач» і «аспірант – аспірант»; диференційованого підходу до добору змісту професійної підготовки та організації її засво-

ення аспірантами; відкритості – обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних).

Комунікативної взаємодії. Передбачає презентацію та спільне обговорення аспірантами й викладачами створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість аспіранту активно взаємодіяти з викладачем, вільно висловлюючи власні думки та впізнаючи чужі; попереджати й вирішувати протиріччя, конфлікти у міжособистісному спілкуванні, професійно спрямованій діяльності; оволодівати технологіями професійної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснювати експертизу власних комунікативних дій і прийнятих рішень.

Індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного аспіранта. Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння. Акцентування уваги викладача на індивідуальності, самобутності, неповторності кожного аспіранта забезпечує: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво; різноманітну безпосередню та опосередковану комунікативну активність; проектування викладачем (аспірантами) індивідуальних досягнень в усіх видах комунікативної професійної спрямованої діяльності, сенситивних їх розвитку [3].

Внутрішньої свободи особистості. Реалізується через надання аспірантам можливості відчувати потребу творчої самореалізації, передумовою чого є внутрішня свобода, високий рівень самоконтролю, відповідальність за власні успіхи та невдачі. Реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, виконання різновидів проєктів, складність яких аспірант має обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльності з ініціативи аспірантів.

Спільної діяльності об'єктів навчального процесу та опираючись на досвід того, хто навчається. Виявляється у зміні «суперпозиції» викладача і субпозиції аспіранта на рівноправні позиції співробітництва, співдії, співдружності, співпереживання, співвідповідальності.

Критичного самооцінювання. Передбачає, що аспірант може всебічно аналізувати, критично оцінити результативність кожного етапу дослідження, виділяючи недоліки та переваги роботи; глибше розуміти проблему і за необхідності вносити корективи.

З метою формування комунікативної компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – доктора філософії – з галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» обґрунтовано й реалізовано на практиці такі педагогічні умови (обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу), які забезпечують максимально дієвий вплив на формування усіх компонентів комунікативної компетентності.

Досягнення комунікативної спрямованості у викладанні всіх дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня в аспірантурі.

Ми переконані, що для ефективного формування комунікативної компетентності аспірантів під час викладання кожної дисципліни, передбаченої навчальним планом, викладачі мають робити акценти на комунікативній спрямованості організації процесу навчання, правильності застосування аспірантами вербальних та невербальних засобів комунікації, умінні встановлювати суб'єкт-суб'єктні зв'язки у процесі взаємообміну інформацією, умінні моделювати різноманітні комунікації та ін. Це дозволить аспірантам під час навчання в аспірантурі накопичувати власний комунікативний досвід, збагачуючи його завдяки наслідуванню нових візрів, досвіду пошуку, передавання різноманітної за змістом інформації та взаємообміну нею.

Стимулювання аспірантів до набуття комунікативної компетентності, забезпечення їх самореалізації в різноманітних комунікаціях, тобто введення у навчальний процес прийомів і методів, що сприяють підвищенню комунікативної активності й реалізації домінуючих індивідуальних якостей здобувачів у процесі навчального спілкування.

Щодо дій викладача, то вони вимагають переорієнтації освітнього процесу на особистість аспіранта, розкриття його здібностей, самоцінності; адаптації програми та умов навчання до можливостей аспіранта, рівня його загального розвитку, вікових особливостей, врахування вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності; забезпечення

усвідомлення аспірантами значущості запропонованого навчального матеріалу для поліпшення не тільки професійної, наукової, але й власної життєдіяльності; створення умов для виявлення ініціативи, відчуття успіху під час виконання різноманітних завдань, створюючи установку на співпрацю, розумну внутрішню конкуренцію. Орієнтація викладача на підтримку автономності аспірантів сприяє актуалізації в останніх внутрішньої мотивації, особистісної відповідальності, значущості. Таким чином, у навчальному середовищі природно створюються умови для формування ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності, самопізнання й рефлексії власних комунікативних дій.

Реалізація цієї умови здійснюється поетапно. На першому етапі переважають методи переконання, навіювання з метою підвищення інтересу аспірантів до кожної навчальної дисципліни, стимулювання їх активності. Активізації діяльності аспірантів сприяє виконання індивідуальних завдань типу: знайти інформацію з певного питання та підготувати виступ; проаналізувати конкретну ситуацію та обґрунтувати власне рішення; розіграти реальну або штучно створену педагогічну ситуацію («викладач – студент», «викладач – студенти», «викладач – представник адміністрації», «викладач – батьки студента»); взяти участь у співлекції.

Створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і аспірантів під час реалізація інтерактивних технологій навчання

Партнерська взаємодія, на думку Г. Татаринцевої, є формою безпосереднього впливу автономних, рівноправних суб'єктів, орієнтованих на спільне задоволення загального інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою, взаємною відповідальністю і орієнтованістю на досягнення певних цілей [7, с. 148]. Передбачає створення суб'єкт-суб'єктних стосунків, визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіру між партнерами, визнання активної ролі, реальної участі кожного аспіранта в процесі навчання. За таких умов викладач та аспірант діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Таку взаємодію можна встановити завдяки упровадженню в освітній процес інтерактивних технологій навчання.

Щодо поняття «інтерактивні технології», то у його трактуванні різними авторами можна помітити певні розбіжності. Так, О. Пометун розглядає інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [6]. В. Гузєєв за основу класифікації обирає характер інформаційної взаємодії, визначаючи три навчальні режими: інтраактивний (інформаційні потоки проходять всередині самого учня – самостійна робота), екстраактивний (інформаційні потоки циркулюють поза об'єктом навчання або направлені на нього – лекція) та інтерактивний (інформаційні потоки є двосторонніми – діалог) [4, с. 48].

Інтерактивні технології навчання розглядаємо як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці і співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей. Зазначені технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

Уміле послуговування різноманітними інтерактивними технологіями під час організації освітнього процесу, на думку О. Пометун, «знімає нервові напруження, дає змогу змінювати «звичні» форми діяльності, зосереджуватися на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги» [6, с. 58–59].

Інтерактивні технології навчання, які використовувалися у процесі формування комунікативної компетентності аспірантів наведено у посібнику [2]. Акцентуємо увагу на деяких з них.

Завдяки реалізації *діалогічно-дискусійних* технологій навчання (діалог, диспут, дискусія (дебати), дебрифінг, «мозкова атака», лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), кожен аспірант отримував можливість викласти думки, моделювати власні судження щодо обговорюваних проблем; відбувалася трансформація навчального процесу у взаємонавчання (колективне, мікрогрупове), співпрацю аспірантів і викладачів як рівноправних суб'єктів навчання на основі взаєморозуміння (фор-

мування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу обопільно розглядати проблеми в конкретній ситуації), координації (погодженості, єдності дій, зусиль), узгодження (формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування). Доцільним виявилось послуговування прийомами синектики (синектика – «об'єднання різнорідних елементів»), «Займи позицію» (забезпечує демонстрацію різних думок з досліджуваної теми), «Вогонь по ведучому» (аспіранти завчасно готують проблемні питання, доповідач надає на них відповідь, наводячи докази). Аспіранти мали можливість реалізувати свою індивідуальну, особистісну позицію, принципово, з повагою ставиться до думки іншого і, за необхідності, коригувати власну позицію, що вимагало від викладача ставлення до аспіранта як до унікальної особистості.

Реалізація *ігрових технологій навчання* передбачала моделювання професійних ситуацій, спільний аналіз та розв'язання проблем. Увагу було акцентовано на таких різновидах ігор: *ділові* (форма моделювання професійної дійсності, імітації конкретних професійно спрямованих, конфліктних ситуацій), *сюжетно-рольові* (імпровізоване розігрування заданої ситуації), *ситуативні* (подання обраного для розігрування фрагмента професійно спрямованої ситуації та презентація аспірантами професійних або посадових обов'язків її учасників), *соціально-психологічні* (ігри з уявними ситуаціями, що передбачають відтворення складних ситуацій, які були реальною проблемою для певної кількості осіб; передбачають обов'язкове порівняння запропонованого аспірантами варіанта розв'язання проблеми з фактичними рішеннями). Вони дозволяли кожному аспіранту осмислити власний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, «приміряти» їх на себе та апробувати їх на практиці [1]. Серед технік реалізації вищезазначених ігрових технологій було обрано такі: відображення, дублювання, консультаційна група, паралель, ротація ролей, підтримка, стілець-співбесідник, німий помічник, перегравання, розстановка.

Вибір технологій фасилітації («Світове кафе», «Відкритий простір», «Аналіз поля сил Курта Левіна», «Антимозковий штурм», «Динамічна фасилітація») обумовлений тим, що вони містять значні можливості: підвищують ефективність процесу групового прийняття рішень (аналіз ситуації; визначення варіантів, альтернатив розв'язання проблеми; вибір кращого варіанта), створюють, підтримують клімат у групі (підвищують рівень залученості в процес обговорення; стимулюють ініціативу; спонукають до особистої відповідальності за процес і результат), забезпечують обмін досвідом між учасниками, сприяють персональному розвитку учасників.

Вагома роль була відведена проєктній технології, яка дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість аспірантів, а й їх почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху.

Проєктна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передавання інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо.

О. Ярошинська схиляється до думки, що проєктування у професійній педагогічній підготовці може розглядатися як діяльність зі «створення конкретних проєктів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають орієнтовні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей; безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, чітко впорядковану послідовність дій, що приводить до інновацій у практиці й прогнозує результати» [8, с. 71].

Аспіранти отримували можливість навчитися взаємодії, організованості, пунктуальності, умінню чітко й лаконічно висловлювати свої думки та ставити запитання, розуміти сутність проблем тих, з ким спілкуються, створюючи умови для взаємодії і заохочуючи до колективної роботи там, де вона доцільна. Ефективність проєктної технології полягає в тому, що активна творча комунікація дозволяла кожному аспіранту усвідомити себе як комунікативну особистість, відкривала можливості для накопичення комунікативного досві-

ду через самореалізацію у різноманітних комунікаціях, які є специфічними процесами взаємобміну інформацією.

Під час реалізації проєктів урахували ідеї американського дослідника С. Раджжумара [10], який презентував чотири кроки до ефективної комунікації під час роботи над проєктом між керівником, командою проєкту та зацікавленими особами:

- визначення вимог до комунікації (визначення інформації, необхідної для кожного учасника проєкту, обчислення кількості каналів зв'язку та визначення часу комунікації);

- визначення 5W – Why (чому), What (що), When (коли), Where (де), Who (хто) – та 1 H – How (як); визначення одержувачів повідомлень (Хто), типу інформації (Що), часової лінії комунікації (Коли), навколишнього середовища (Де), причини комунікації (Чому) і каналів комунікації (Як);

- визначення та врахування факторів навколишнього середовища, які впливають на процес комунікації (організаційна культура та структура, інформаційна система управління проєктами тощо);

- визначення особливостей організаційного процесу, які впливають на комунікацію (стандарті та політика, унікальні для організації, організаційні вказівки, інструкції з роботи та критерії оцінки ефективності тощо).

Під час навчання аспірантів увага акцентувалася на індивідуальних та мікрогрупових (дуальних) проєктах, які мали дослідний характер (причина – мала чисельність груп). Реалізація дуальних проєктів під час вивчення кожної навчальної дисципліни дозволяла навчити аспірантів працювати в діаді, підпорядковувати власні інтереси інтересам іншого, якщо вони спрямовані на успіх проєкту; сприяла формуванню в аспірантів мовленнєвих умінь, умінь працювати в різних мікрогрупах, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника та ін.) тощо. Знання зазначених можливостей дозволяло організовувати процес формування комунікативної компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти під час вивчення кожної навчальної дисципліни.

У процесі проєктної діяльності майбутні викладачі набували таких умінь та навичок: рефлексивних (осмислення завдань), пошукових (дослідницьких) – уміння самостійно генерувати ідеї, здійснювати самостійний пошук інформації та висунення власної гіпотези; управлінських (вміння планувати діяльність, час, ресурси; вміння приймати рішення, прогнозувати наслідки); комунікативні (уміння вступати в діалог, ведення дискусії, захист власної точки зору тощо); презентаційних (навички монологічного мовлення, витримка під час публічного виступу, артистичні вміння тощо); само- та взаємооцінювання (адекватне оцінювання своєї роботи та робіт інших); умінь та навичок співпраці (колективне планування роботи групи, взаємодія з різними членами групи, надання взаємодопомоги, навички ділового партнерського спілкування тощо).

Слід наголосити, що акцент у навчальній діяльності аспірантів здійснювали з використанням тренінгових технологій (в рамках навчальної дисципліни «Самоменеджмент та саморозвиток викладача закладу вищої освіти»), які сприяють розвитку комунікативної компетентності. Тренінгові форми навчання повністю охоплювали весь потенціал аспірантів: рівень та обсяг їх компетентності (професійної, соціальної, комунікативної, інтелектуальної, лідерської), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Застосування тренінгів стало ефективною формою педагогіки співробітництва і розвивального навчання: 1) нові підходи (співпраця, відкритість, активність, відповідальність, лідерство); 2) нові знання (інтенсивне засвоєння, уточнення, обмін знаннями, побудова знань); 3) позитивні цінності, ставлення, ідеали, мотивація; 4) нові уміння і навички (ефективної комунікації, самоконтролю, самоменеджменту, лідерства, роботи в команді, уміння надавати й отримувати допомогу, аналіз ситуацій і прийняття рішень тощо).

У педагогічному експерименті щодо дослідженні рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії взяло участь 69 аспірантів ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Було обрано такі групи респондентів: експериментальну (ЕГ), у якій упроваджено розроблені педагогічні умови (33 особа), та контрольну (КГ), що працювала за традиційною навчальною про-

грамою (36 осіб). До експерименту було залучено аспірантів, які навчаються за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)».

Результати щодо динаміки зміни показників рівнів сформованості комунікативної компетентності аспірантів контрольної та експериментальної груп наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка показників рівнів сформованості компонентів комунікативної компетентності аспірантів контрольної та експериментальної груп, %

Рівень	Група			
	КГ (36 осіб)		ЕГ (33 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Мотиваційно-ціннісний				
Продуктивний	22,22	27,78	21,22	39,39
Достатній	50,00	58,33	42,42	54,55
Елементарний	27,78	13,89	36,36	6,06
Когнітивний				
Продуктивний	8,33	13,89	9,09	30,30
Достатній	36,11	47,22	36,36	57,58
Елементарний	55,56	38,89	54,55	12,12
Діяльнісний				
Продуктивний	8,33	11,11	12,12	33,33
Достатній	41,67	50,00	30,30	54,55
Елементарний	50,00	38,89	57,58	12,12
Особистісно-емоційний				
Продуктивний	13,89	22,22	18,19	36,36
Достатній	41,67	52,78	39,39	57,58
Елементарний	44,44	25	42,42	6,06

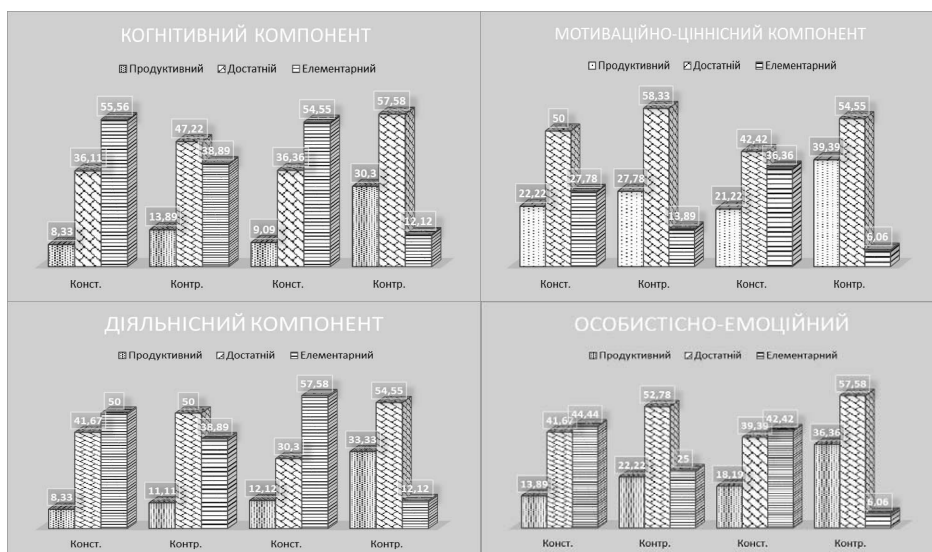


Рис. 2. Зміна показників рівнів сформованості компонентів комунікативної компетентності аспірантів контрольної та експериментальної груп, %

Зіставлення даних щодо рівня сформованості компонентів комунікативної компетентності аспірантів експериментальної та контрольної груп свідчить про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що відбулися під час реалізації педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії.

Аналізуючи дані рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної компетентності аспірантів (табл. 1, рис. 2), слід відзначити, що в КГ відбулися певні зміни, хоча й незначні. Кількість аспірантів з продуктивним рівнем зросла на 5,56%. Зменшилась кількість аспірантів з елементарним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента: з 27,78 до 13,89%. Отримані незначні зміни свідчать про відсутність цілеспрямованої роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії.

Щодо експериментальної групи, то після формувального етапу експерименту відбулися істотні позитивні зрушення. Показники становили: для продуктивного рівня +18,17%; достатнього рівня +12,13; елементарного рівня –30,30%. Як свідчать дані, відбулося кількісне та якісне зростання у просуванні аспірантів до продуктивного та достатнього рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії.

Значні позитивні зміни відзначено у рівні сформованості когнітивного компонента. В експериментальній групі стрибкоподібно зросла кількість аспірантів, яких ми віднесли до продуктивного й достатнього рівнів. Приріст склав +21,21 і +21,22% відповідно. Якісний аналіз результатів показав, що майбутні доктори філософії вільно володіють знаннями щодо сутності та особливостей спілкування взагалі та професійного зокрема, стилів спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю тощо. Значно зросла кількість правильних відповідей, що свідчить про дієвість педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії, правильність обраних педагогічних умов, які забезпечують формування в аспірантів комунікативної компетентності.

Є помітна позитивна динаміка і на елементарному рівні сформованості когнітивного компонента в ЕГ (–42,43%). Зміна мотивів спричинила запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у проблемі комунікативної взаємодії.

Суттєві зміни отримано у рівні сформованості діяльнісного компонента. Зіставляючи отримані результати, відзначаємо, що після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі помітне суттєве збільшення кількості аспірантів, яких віднесено до продуктивного рівня: приріст склав +21,21%. У контрольній групі він склав +2,78%. Зрушення відбулися і у достатньому рівні сформованості діяльнісного компонента: з 30,30 на 54,55% у ЕГ і з 50 на 41,67% у КГ. Суттєві зміни відбулися і на елементарному рівні: з 57,58 на 12,12% у ЕГ і з 50 на 38,89% у КГ. Крім того, отримані результати підтвердили припущення про те, що розвиток певних умінь зумовлено якістю відповідних знань аспірантів та їх умінням застосовувати ці знання у навчальній та професійній діяльності.

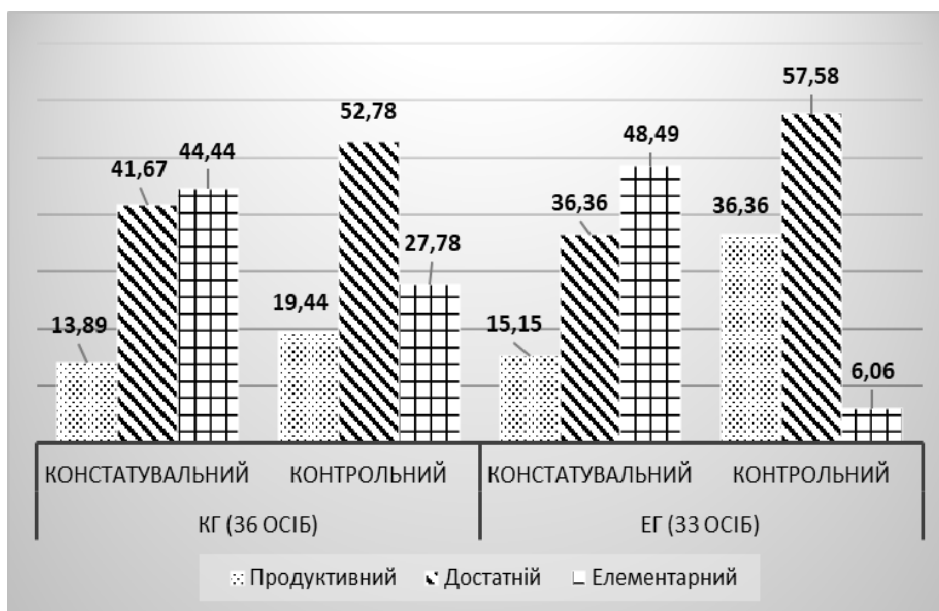
На контрольному етапі дослідження виявлено динаміку рівнів сформованості особистісно-емоційного компонента в аспірантів експериментальної групи. Зіставляючи отримані результати, відзначаємо, що після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі помітне суттєве збільшення кількості аспірантів, яких віднесено до продуктивного рівня: приріст склав 18,17%. У контрольній групі він склав 8,33%. Зрушення в ЕГ відбулися і у достатньому рівні сформованості цього компонента: з 39,39 на 57,58%. Суттєві зміни відбулися і на елементарному рівні: з 42,42 на 6,06%.

Завершуючи педагогічний експеримент, встановили динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії досліджуваних груп (табл. 2 та рис. 3).

Таблиця 2

**Динаміка показників рівнів сформованості комунікативної компетентності аспірантів
контрольної та експериментальної груп, %**

Рівень	Група			
	КГ (36 осіб)		ЕГ (33 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Продуктивний	13,89	19,44	15,15	36,36
Достатній	41,67	52,78	36,36	57,58
Елементарний	44,44	27,78	48,49	6,06



**Рис. 3. Зміна показників рівнів сформованості комунікативної компетентності
майбутніх докторів філософії**

Узагальнення результатів діагностичних зрізів, їх кількісний і якісний аналіз незаперечно свідчать про те, що реалізація педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії, її науково-методичного забезпечення призвела до суттєвих статистично значущих змін у рівні сформованості кожного складника комунікативної компетентності аспіранта і досліджуваного феномену загалом.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи, зазначимо, що послуговування педагогічними умовами формування комунікативної компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – доктора філософії – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» суттєво підвищує рівень сформованості комунікативної компетентності аспірантів.

Підбиваючи підсумки експериментального дослідження, необхідно зазначити, що отримані позитивні результати не можна віднести тільки на рахунок експериментальних заходів. Вони є результатом усього освітнього процесу в аспірантурі. Експеримент виявився додатковим значущим чинником, що сприяв більш успішному розвитку комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник. Київ : КНЕУ, 2004. 383 с.
2. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Волкова Н.П., Наход С.А., Крижановська Г.І. До питання про лідерські якості викладача закладу вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2019. № 2 (18), С. 30–38. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-4
4. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. Москва : Народное образование, 2001. 128 с.
5. Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>.
6. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.
7. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство». *Наука молода*. 2007. № 8. С. 145–150.
8. Ярошинська О.О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. 456 с.
9. Hymes D. On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth. 1972. pp. 269–285.
10. Rajkumar, S. (2010). Art of communication in project management. Paper presented at PMI® Research Conference: Defining the Future of Project Management, Washington, DC. Newtown Square, PA: Project Management Institute.