

ВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

ВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

*Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису*

ВЕРЧЕНКО ЛІДІЯ СЕРГІЇВНА

УДК: 378.1 - 057 : 378.22

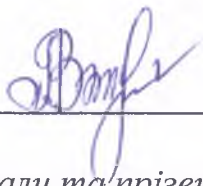
ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ
МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



(ініціали та прізвище здобувача)

Л.С. Верченко

Науковий керівник: **Волкова Наталія Павлівна,**
доктор педагогічних наук, професор

ДНІПРО – 2020

АНОТАЦІЯ

Верченко Л. С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2020.

У дисертаційній роботі досліджено проблему розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та запропоновано новий підхід до її розв’язання, що полягає в запровадженні технології розвитку соціально-комунікативної компетентності зазначених фахівців у процесі магістерської підготовки.

На підставі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури розкрито методологічні і теоретичні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, основу яких становлять: європейські та вітчизняні державні нормативні документи стосовно підготовки викладачів закладів вищої освіти, в яких окреслено основні вимоги до зазначених фахівців; фундаментальні наукові джерела, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження, такі як «компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти», «педагогічна технологія»); наукові розробки щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти у процесі магістерської підготовки; здобутки сучасних вчених і результати дисертаційних досліджень, в яких обґрунтовано методи навчання, що оптимізують процес розвитку соціально-комунікативної компетентності викладачів закладів вищої освіти у

процесі магістерської підготовки.

Розкрито поліфункціональний характер діяльності викладача закладу вищої освіти, акцентовано на соціальній та комунікативній функціях, які конкретизуються в професійних функціях й реалізуються в соціально-комунікативній діяльності викладача як складному багатоплановому процесі встановлення і розвитку міжособистісних контактів, породженому потребами спільної діяльності викладача й соціальних суб'єктів (студентів, колег, фахівців, роботодавців тощо), який включає обмін інформацією, моделювання єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншого. Зважаючи на специфіку праці викладача закладу вищої освіти, зазначена діяльність є видом його професійної діяльності й передбачає аналіз розмаїття педагогічних ситуацій, визначення оптимальних способів їх розв'язання і досягнення цілей завдяки управлінню процесами соціальної комунікації.

У дисертації соціально-комунікативну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти розуміємо як стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, що дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, здійснювати соціально-комунікативну діяльність завдяки набуттю соціально-комунікативних знань і вмінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), професійно важливих комунікативних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність). Саме наявність у викладача закладу вищої освіти соціально-комунікативної компетентності як складного інтегративного професійно-особистісного новоутворення, що обумовлює ефективність міжособистісного і професійної взаємодії, дозволяє орієнтуватися фахівцю в будь-якій професійній та соціальній ситуації, адекватно її оцінювати, приймати правильні рішення і досягати поставлених цілей; забезпечує педагогу особистісну комфортність, професійну ефективність і соціальну затребуваність у всіх сферах життєдіяльності. Опанування цього особистісного утворення забезпечує перевагу викладача на ринку освітніх

послуг.

Обґрунтовано структурні компоненти досліджуваної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, а також сукупність критеріїв та їх показників: *мотиваційний* (наявність мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації); *когнітивний* (повнота та міцність засвоєння соціально-комунікативних знань); *діяльнісний* (рівень володіння уміннями: мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні); *особистісний* (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність), які корелюють з виокремленими компонентами соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО. Визначено рівні розвиненості досліджуваної компетентності (*низький, достатній, високий*) та розкрито їх зміст.

Теоретично обґрунтовано технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, яка містить такі етапи: концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-корекційний.

Концептуальний етап передбачає визначення мети технології, а саме розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки і окреслення таких завдань: стимулювання пізнавальної й професійної мотивації магістрантів; оволодіння магістрантами соціально-комунікативними знаннями; відпрацювання соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), необхідних для здійснення соціально-комунікативної діяльності; збагачення магістрантами власного досвіду продуктивної соціально-комунікативної діяльності, а також формування особистісно-ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності; обґрунтування методологічних підходів (системний, діяльнісний, компетентнісний, андрагогічний, контекстний, особистісно орієнтований, партисипативний, синергетичний);

визначення принципів навчання (суб'єктності, комунікативної співпраці й діалогізації, збільшення кількості механізмів соціального розвитку, світоглядного плюралізму, диференціації, саморозвитку й взаєморозвитку, компетентнісного «апгрейдингу», професійної мобільності); проведення первинної діагностики рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативної компетентності та установчого навчально-методичного семінару-практикуму для викладачів, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів ЗВО за програмою 011 «Освітні, педагогічні науки».

Мотиваційно-стимулюючий етап технології орієнтовано: на формування в магістрантів особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності; мотивів досягнення, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня компетентності, цінностей та цілей спілкування; емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе.

Викладено сутність змістово-процесуального етапу технології, який спрямовано на трансформацію змісту освітнього процесу в напрямі оволодіння магістрантами соціально-комунікативними знаннями й уміннями. Основу даного етапу становили оновлений зміст дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО»; упровадження таких методів навчання: *діалогічно-дискусійні* (диспут, дебати, дискусія, мозковий штурм, круглий стіл, симпозіум); *ситуаційні* (проблемні ситуації, кейс-метод, комунікативно-ситуаційні задачі). Вагома роль відведена *стратегіям* («Взаємне навчання» (Brown & Paliscar), «Зигзаг», «Зворотний зигзаг» (Т. Hedeem), «Письмовий круглий стіл», «Подумайте в парах») й *технологіям* («акваріум», «гарячий стілець», «пазл», «пазл – 2», «навчання в команді», мозковий штурм, «метод Дельбека», «метод синектики», «Mind Mapping») колаборативного навчання і методам коучингу.

Технологією передбачено впровадження в освітній процес авторського спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», метою якого є забезпечення загальної теоретичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвиток складових їхньої соціально-комунікативної компетентності. Викладання спецкурсу передбачає послугування такими методами навчання: *діалогічно-дискусійні* (бесіда, диспут, дебати, дискусія); *ігрові* (ділові, рольові, соціально-психологічні ігри); *проектні* (індивідуальні, групові проекти, E-mail-проекти); *вправляння* (комунікативні, інтерактивні мультимедійні вправи).

Передбачено гармонійне поєднання *лекційних* (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-брифінг, проблемна лекція), *семінарських* (сократівський семінар, семінар-інтерв'язія, семінар – захист проектів, індивідуальних творчих завдань) і *практичних* занять (тренінги).

Констатується, що розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки має здійснюватися через гармонійне поєднання навчальної та позанавчальної роботи, яка представлена «Педагогічною майстернею» (майстер-класи, тренінги), «Психологічною майстернею» (тренінги-семінари, тренінги психологічно доцільних технологій, Skype майстер-класи), педагогічною студією «Імідж та комунікація сучасного викладача», науково-практичними конференціями, вебінарами, семінарами з роботодавцями, групами за інтересами.

Обґрунтовано сутність практичного етапу технології, який передбачає: залучення магістрантів до практичної соціально-комунікативної діяльності викладача, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності, що забезпечує формування у магістрантів рефлексивної позиції; участь в конкурсі «Кращий майбутній викладач ЗВО», здійснення практичної викладацької діяльності; залучення до сесії майстер-класів; складання портфоліо.

Діагностико-результативний етап передбачає контроль, аналіз

отриманих результатів, виявлення недоліків у здійсненні процесу розвитку досліджуваної компетентності, внесення уточнень, визначення перспектив подальшої діяльності як викладачів, так і магістрантів.

Узагальнення результатів експериментальної роботи, їх кількісний і якісний аналіз свідчать про ефективність упровадженої технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки.

Виявлено позитивну динаміку розвитку соціально-комунікативної компетентності, а саме: відсоток магістрантів експериментальної групи з високим рівнем змінився від 19,4 до 39,8%. Значно зменшилася кількість майбутніх викладачів ЗВО, які продемонстрували низький рівень (з 46,9 до 11,2%). У магістрантів контрольній групі позитивні зміни відбулися, проте незначні: високий рівень – з 18,8 до 22,9%, достатній – з 31,2 до 32,3%, низький рівень – з 50,0 до 44,8%.

Аналіз результатів вказав на статистично значущу різницю отриманих результатів, підтверджену за допомогою критерію Пірсона χ^2 , що свідчить про безумовну ефективність та достовірність обґрунтованої й експериментально перевіреної технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки. Відмінності в експериментальній групі до та після експерименту виявилися статистично значущими ($\chi^2_{\text{емп}} = 375,3546547 > \chi^2_{\text{критич}} = 5,99$) на відміну від контрольної групи, де різниця виявилась незначущою ($\chi^2_{\text{емп}} = 3,3564356 < \chi^2_{\text{критич}} = 5,99$).

Розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів для викладачів ЗВО щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки, який містить банк теоретичних і практичних занять, навчальних кейсів, проектів, вправ, тренінгів, рольових та ділових ігор; дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО; розроблено програму спеціального курсу

«Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти».

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в аналізі шляхів професійної самореалізації випускників магістерської освітньо-професійної програми у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: компетентність, соціально-комунікативна компетентність, соціально-комунікативна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти, процес магістерської підготовки, технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

1. Верченко Л. С. Тренінги у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2016. № 6 (303). С. 228–234.
2. Верченко Л. С. Проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: концептуальний етап. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. Дніпро : ТОВ «Роял Принт», 2017. С. 155–160.
3. Верченко Л. С. Компонентно-структурний аналіз феномену «соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищого навчального закладу». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя. 2017. Вип. 54 (107). С. 363–375.
4. Верченко Л. С. Технологія розвитку соціально-комунікативної

компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: змістово-процесуальна складова. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2 (14). С. 131–136.

5. Верченко Л. С. Підходи науковців до тлумачення соціальної та комунікативної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* 2017. Вип. 55 (108). С. 125–132.

6. Верченко Л. С. Діагностика рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (16). С. 160–169.

Статті у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

7. Верченко Л. С. Реализация технологии развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки. *East European Scientific Journal*. Warsaw, Poland. no. (31). part 5. 2018. С. 11–16.

8. Волкова Н. П., Верченко Л. С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веб-орієнтованих технологій *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Том 70. № 2. С. 194–204. (журнал індексовано в наукометричній базі *Web of science*)

Статті у колективних зарубіжних монографіях

9. Volkova N. P., Kozhushko S. P., Verchenko L. S. Students Creativity Development: Motivation and Stimulation. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph*. Vienna : Premier Publishing, 2019. pp. 294–304.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Верченко Л. С. Дебатна технологія як засіб комунікативної підготовки майбутніх викладачів вишу в умовах магістратури. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 50–53.

11. Верченко Л. С. Технології колаборативного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матер. Міжнар. наук.-практ. конференції*. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 25–28.

12. Верченко Л. С. Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність соціально-комунікативної діяльності викладача вишу. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспектив: матер. Всеукр. наук.-практ. конференції*. Запоріжжя, 2016. С. 68–71.

13. Верченко Л. С. Підходи науковців до визначення феномену «соціально-комунікативна компетентність». *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej Práce: medzinárodná vedecko-praktická konferencia*. Sládkovičovo, Slovenská republika: Vysoká škola Danubius, 2016. С. 91–93.

14. Верченко Л. С. Зарубіжний досвід формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 29. С. 141–143.

15. Верченко Л. С. Загальноєвропейські вимоги до фахових компетентностей викладачів вищих навчальних закладів. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф.* Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 50–53.

16. Верченко Л. С. Використання методу аналізу ситуацій у формуванні соціально-комунікативної компетентності магістрантів. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук: зб. наук. робіт учасників наук.-практ. конф.* Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 79–82.

17. Верченко Л. С. Комунікативні стратегії й тактики в діяльності викладача вишу. *Вища освіта: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук-практ. конф.* Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. С. 28–31.

18. Верченко Л. С. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: мотиваційно-стимулюючий етап. *Ідеї академіка В.І. Вернадського та проблеми сталого розвитку освіти і науки : матер. Міжнар. наук-практ. конф.* Кременчук : КрНУ, 2017. С. 18.

19. Верченко Л.С. Щодо диверсифікації освітніх послуг вишу у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine : international scientific and practical conference proceedings.* Sandomiers, Poland, 2017. С. 91–94.

20. Верченко Л. С. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : змістово-процесуальний компонент. *Forming of modern educational environment : benefits, risks, implementation mechanisms: international scientific and practical conference proceedings.* Tbilisi : Baltija Publishing. 2017. С. 147–149.

21. Верченко Л. С. Погляди науковців на методи навчання, доцільні для розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вища освіта: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. С. 30–33.

22. Верченко Л. С. Методологічні орієнтири розвитку соціально-

комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *International scientific and practical conference “Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage” : Conference proceedings (21–22 December 2018)*. BaiaMare : Izdevnieciba “Baltija Publishing”. 2018. pp. 24–28.

23. Верченко Л. С. Рольові позиції сучасного викладача закладу вищої освіти. *Вища освіта: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 46–49.

24. Верченко Л. С. Узагальнюючі результати педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матер. Міжнар. наук.-практ. конф.* Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. С. 55–60.

ABSTRACT

Verchenko L.S. The development of socio-communicative competence of future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training. – Qualifying research work. Manuscript.

Dissertation submitted for scientific degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.) on speciality 015 Professional Education – Higher education institution “Alfred Nobel University”, Dnipro, 2020.

Dissertation for obtaining a scientific degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.) according to the speciality 015 Professional Education (with specializations). – Higher education institution “Alfred Nobel University”, Higher education institution “Alfred Nobel University”, Dnipro, 2020.

This dissertation researched a problem into the development of socio-communicative competence of future higher education establishment teachers, and suggested a new approach to its resolution, which is based on implementation of techniques of development of socio-communicative competence of these specialists

in the process of Master's degree training.

On the basis of analysis of social and psychology-pedagogical literature, this dissertation reveals methodological and theoretical principles of the development of socio-communicative competence of future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training, the foundation of which are the following: European and domestic state normative documents regarding the preparation of higher education establishment teachers, which outlines the main requirements for the aforementioned specialists; fundamental scientific resources, which specify main definitions of the research, such as “competence”, “social competence”, “communicative competence”, “socio-communicative competence”, “socio-communicative competence of future higher education establishment teachers”, “pedagogical techniques”; scientific developments in regards to socio-communicative competence of a higher education establishment teacher who is in the process of Master's degree training; achievements of modern scientists and results of the dissertation research, which discuss methods of teaching, which optimize the process of development of socio-communicative competence of higher education establishment teachers in the process of Master's degree training.

It revealed a polyfunctional character of activity of a higher education establishment teacher, accentuating social and communicative functions, which are specified in professional functions and are being implemented in socio-communicative activities of a teacher, as in a complex multifaceted process of establishment and development of interpersonal contacts, originated by the demand of joint activity of a teacher and the social subjects (students, colleagues, specialists, employers etc.), which includes exchange of information, modeling of a unified strategy of interaction, perception and understanding of one another. Considering the specificity of a higher education establishment teacher's work, the specified activity is a type of professional activity, and therefore anticipates analysis of diverse pedagogical situations, finding their resolutions and achieving goals through the management of social communication processes.

In the dissertation, the socio-communicative competence of a higher

education establishment teacher is considered to be stable, complete and integral to personal development, which allows a pedagogue to effectively interact with an internal professional-communicative environment and an external social environment of a society to perform socio-communicative activity by acquiring socio-communicative knowledge and skills (such as speech, non-verbal, interactive, social and information-communicational), important professional communicative qualities (such as intellect, empathy and reflexivity).

The presence of socio-communicative competence, for a higher education establishment teacher, and other competences, such as a complex integrative professional-personal formation, which determines effectiveness of interpersonal and professional interaction, allows to orient a specialist in any professional and social situation, to evaluate it adequately, make the right decisions and achieve set goals; provides a pedagogue personal comfort, professional effectiveness and social demand in all spheres of life. Mastering this specific formation provides advantage to a teacher in the education labor market.

This dissertation has determined that research competence comprises these structural components: motivationally valuable, cognitive, operationally active, personal and also aggregate of criteria and their indicators: motivational (presence of motivation to achieve, determination to interact, practical (level of mastered skills: speech, non-verbal, interactive, social and socio-communicative); personal (social intellect, ability to empathize and reflexivity), which correlate with specified components of socio-communicative competence of higher education establishment teachers. The dissertation defined the levels of development of researched competence (low, acceptable and high) and revealed their content.

Theoretically formulated techniques of development of socio-communicative competence of future teachers of higher education establishments in the process of Master's degree training, which contains the following steps: conceptual, motivational-stimulational, content-processional, practical and diagnostic-correctional.

The conceptual stage covers finding the aim of technique, particularly the

development of socio-communicative competence of future teachers of higher education establishments in the process of Master's degree training and encircling the following tasks: stimulation and professional motivation of Master's degree students, mastering socio-communicative knowledge by Master's degree students, honing socio-communicative skills (speech, non-verbal, communicative, interactive, social and information-communicative) required for performing socio-communicative activity; enriching personal experience of Master's degree students in productive socio-communicative activity, formulating a personal-value attitude for self-improvement of socio-communicative competence; formulating methodological approaches (systematic, active, competent, andragogical, contextual, personally oriented, participative, synergetic); defining principles of studies (subjective, communicative collaboration and dialogue, increasing the number of social development mechanisms, worldview pluralism, differentiation, self-improvement and mutual improvement, competent “upgrading” and professional mobility); carrying out preliminary diagnostics of a development level of Master's degree students’ socio-communicative competence and defining an educational and methodical seminar-practicum for professors which prepare the future teachers of higher education establishment (HEE) according to the program 011 “Educational, Pedagogical sciences”.

The motivational-stimulating stage of the technique orients towards the following: formation on the part of Master's degree students of a personal understanding of socio-communicative activity; self-improvement of personal confidence level, values and goals of communication; deep emotional attitude towards the world, people and themselves.

The dissertation presented the essence of contextual-professional stage of techniques, which is aimed towards the content transformation of the education process in the direction of mastering socio-communicative knowledge and skills of Master's degree students. The foundation of this stage is based on a renewed list of disciplines “Psychology of higher institution”, “Modern techniques of organization of educational process of higher establishment”, “Professional pedagogical

communication”, “Crises and deformations of professional development of the higher education establishment (HEE) teacher”; Implementation of the following methods of teaching: dialogue-discussion (dispute, debates, discussion, brainstorming, round-table, symposium); situational (problematic situations, case-method, communicative situational tasks). The key role is allocated to strategies (“Reciprocal teaching” by Brown and Palinscar, “Zigzag”, “Reverse zigzag” by T. Hedeon), “Round table writing”, “Think in pairs”) and techniques (“aquarium”, “hot chair”, “puzzle”, “puzzle-2”, “team education”, brainstorming, “Delbeck method”, “synaptic method”, “mind mapping”, collaborative education and coaching methods.

Implementation of the author’s special course “Socio-communicative competence of a higher education establishment teacher” into the education process aims to provide general theoretical preparation of the future HEE teachers. Teaching this special course requires use of the following methods of teaching: dialogue-discussion (conversation, dispute, debates, discussion); games (business, roleplay, socio-psychological games); project-based (individual projects, group projects, E-mail projects); exercises (communicative exercises, interactive multimedia exercises).

It provides a harmonic combination of lecture (interactive lecture, lecture-discussion, briefing lecture, problem-based lecture), seminars (Socratic seminar, intervision seminar, seminar for defending projects and individual artistic tasks) and practice-based lessons (training).

It states that the development of socio-communicative competence of the future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training must be fulfilled through a harmonic combination of educational and extracurricular work, presented as “Pedagogical workshop” (master-classes, trainings), “Psychological workshop” (training-seminars, training psychologically relevant techniques, Skype master-classes), pedagogical studio “Image and communication of a modern teacher”, practical education conferences, webinars, seminars with employers and interest-based groups.

It determined the essence of the practical stage of the technique, which provides the following: involving Master's degree students in practical socio-communicative activity of a teacher, analysis-based evaluation, practical research activity, allowing to form a reflective position in Master's degree students, participating in a contest, “Best future higher education establishment teacher”, performing practical educational teacher's activity; voluntary involvement in masterclass sessions; portfolio assembly.

The diagnosis-resultative stage provides control, analysis of the obtained results, the detection of imperfections in the process of development of the researched competence, the adding of clarifications and the defining of a prospect of future activity of both HEE teachers and Master's degree students.

The generalization of the experimental work results, plus the qualitative and quantitative analysis, testify to the effectiveness of the implemented technology of development of socio-communicative competence of the future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training.

A dynamic development of socio-communicative competence was discovered, notably the following: the percentage of high-level Master's degree students in an experimental group changed from 19.4% to 39.4%; a significant decrease of low-level future HEE teachers (from 46.9% to 11.2%). Insignificant change was observed in a control group of high-level Master's degree students, — from 18.8% to 22.9%, acceptable — from 31.2% to 32.3%, low level — from 50.0% to 44.8%.

Analysis of results revealed a statistically significant difference between the before and after components of the experimental group, confirmed by Pearson's chi-squared distribution test (χ^2). The analysis also demonstrated the effectiveness and credibility of the provided and experimentally-challenged technique in the development of socio-communicative competence of the future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training. In the experimental group, a difference, before and after the experiment, was found to be statistically significant ($\chi^2_{\text{emp}} = 375.3546547 > \chi^2_{\text{critical}} = 5.99$), in comparison to the control

group, where the difference was statistically insignificant ($\chi^2_{\text{emp}} = 3.3564356 < \chi^2_{\text{critical}} = 5.99$).

The complex of educational-methodological materials for HEE teachers was developed in regard to the development of the future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training, which contains a bank of theoretical and practical lessons, educational cases, projects, exercises, trainings, role and business games; selected and adapted a package of diagnostic materials for defining the level of development of socio-communicative competence of the future HEE teachers; and developed a special course program, "Socio-communicative competence of a higher education establishment teacher".

The completed research does not exhaust all of the aspects of the problem of the development of socio-communicative competence of the future HEE teachers in the process of Master's degree training. The perspective of the future research is believed to be in the analysis of professional self-realization paths of the Master's degree graduates in educational-professional programs in higher education establishments of Ukraine.

Key words: competence, socio-communicative competence, socio-communicative competence of a future higher education establishment teacher, process of Master's degree training, technique of the development of socio-communicative competence of future higher education establishment teachers in the process of Master's degree training.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. Verchenko L. S. (2016). Treninhy u protsesi formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Seriia: Pedahohichni nauky. Starobilsk, no. 6 (303), 228–234* [in Ukrainian].
2. Verchenko L. S. (2017). Proektuvannia tekhnolohii rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi

mahisterskoi pidhotovky: kontseptualnyi etap. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia (Seriia: Peedahohika i psykhohohiia. Pedahohichni nauky)*. Dnipro, Issue 1 (13), 155–160 [in Ukrainian].

3. Verchenko L. S. (2017). Komponentno-strukturnyi analiz fenomenu “sotsialno-komunikatyvna kompetentnist maibutnikh vykladachiv vyshchoho navchalnoho zakladu”. *Pedahohika formuvannia osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Zaporizhzhia, Issue 54 (107), 363–375 [in Ukrainian].

4. Verchenko L. S. (2017). Tekhnolohiia rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky: zmistovo-protsesualna skladova. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia (Seriia: Peedahohika i psykhohohiia. Pedahohichni nauky)*. Dnipro, Issue 2 (14), 131–136 [in Ukrainian].

5. Verchenko L. S. (2017). Pidkhody naukovtsiv do tlumachennia sotsialnoi ta komunikatyvnoi kompetentnosti. *Pedahohika formuvannia osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Zaporizhzhia, Issue 55 (108), 125–132 [in Ukrainian].

6. Verchenko L. S. (2018). Diahnostyka rivniv rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia (Seriia: Peedahohika i psykhohohiia. Pedahohichni nauky)*. Dnipro, Issue 2 (16), 160–169 [in Ukrainian].

7. Volkova N. P. & Verchenko L. S. (2019). Rozvytok sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshu zasobamy veb-orientovanykh tekhnolohii. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Kyiv, Vol. 70, no. 2, 194–204 [in Ukrainian].

Articles in scientific publications of other countries

8. Verchenko L. S. (2018). Realizaciia tehnologii razvitiia socialno-kommunikativnoi kompetentnosti budushchih prepodavateleï vysshei shkoly v processe magisterskoi podgotovki. *East European Scientific Journal*. Warsaw, no. (31), part 5, 11–16 [in Russian].

9. Volkova N. P., Kozhushko S.P., Verchenko L. S. (2019). Students

Creativity Development: Motivation and Stimulation. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph.* Vienna, 294–304.

The works of approbation character are published

10. Verchenko L. S. (2016). Debatna tekhnolohiia yak zasib komunikatyvnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv vyshu v umovakh mahistratury. *Suchasna systema osvity i vykhovannia: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyiv, 50–53 [in Ukrainian].

11. Verchenko L. S. (2016). Tekhnolohii kolobaratyvnoho navchannia u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv VNZ. Priorytetni naukovi napriamky pedahohiky i psykholohii: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kharkiv, 25–28 [in Ukrainian].

12. Verchenko L. S. (2016). Sotsialnyi intelekt yak intehralna vlastyvist, shcho zabezpechuie efektyvnist sotsialno-komunikatyvnoi diialnosti vykladacha vyshu. *Pedahohika ta psykholohiia: suchasnyi stan rozvytku naukovykh doslidzhen ta perspektyv*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhia, 68–71 [in Ukrainian].

13. Verchenko L. S. (2016). Pidkhody naukovtsiv do fenomenu “sotsialno-komunikatyvna kompetentnist”. *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej Práce: medzinárodná vedecko-prakticka konferencia.* Sládkovičovo, 91–93 [in Ukrainian].

14. Verchenko L. S. (2017). Zarubizhnyi dosvid formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv. *Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku.* Pereiaslav-Khmelnytskyi, Issue 29, 141–143 [in Ukrainian].

15. Verchenko L. S. (2017). Zahalnoievropeiski vymohy do fakhovykh kompetentnostei vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv. *Perspektyvni napriamky rozvytku suchasnykh pedahohichnykh i psykholohichnykh nauk*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kharkiv, 50–53 [in

Ukrainian].

16. Verchenko L. S. (2017). Vykorystannia metodu analizu sytuatsii u formuvanni sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti mahistrantiv. *Aktualni pytannia suchasnykh pedahohichnykh ta psykhologichnykh nauk*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Odesa, 79–82 [in Ukrainian].

17. Verchenko L. S. (2017). Komunikatyvni stratehii i taktyky v diialnosti vykladacha vyshu. *Vyshcha osvita: problemy ta perspektyvy*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 28–31 [in Ukrainian].

18. Verchenko L. S. (2017). Tekhnolohiia rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky: motyvatsiino-stymuliuiuchy etap. *Idei V. I. Vernadskoho ta problemy staloho rozvytku osvity i nauky*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kremenchuk, 18 [in Ukrainian].

19. Verchenko L. S. (2017). Shchodo dyversyfikatsii osvitnikh posluh vyshu u formuvanni sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution o Poland and Ukraine* : proceedings of the Scientific and Practical Conference. Sandomiers, 91–94 [in Ukrainian].

20. Verchenko L. S. (2018). Tekhnolohiia rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky: zmistovo-protsesualnyi komponent. *Forming of modern educational environment : benefits, risks, implementation mechanisms*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Tbilisi, 147–149 [in Ukrainian].

21. Verchenko L. S. (2018). Pohliady naukovtsiv na metody navchannia, dotsilni dlia rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury. *Vyshcha osvita: problemy ta perspektyvy*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 30–33 [in Ukrainian].

22. Verchenko L. S. (2018). Metodolohichni oriientyry rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity.

Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Baia Mare, 24–28 [in Ukrainian].

23. Verchenko L. S. (2019). Rolovi pozytsii suchasnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity. *Vyshcha osvita: problemy ta perspektyvy: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 46–49 [in Ukrainian].*

24. Verchenko L. S. (2020). Uzahalniuiuchi rezultaty pedahohichnoho eksperymentu shchdo perevirky efektyvnosti tekhnolohii rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky. *Suchasna vyshcha osvita: perspektyvni ta priorytetni napriamy naukovykh doslidzhen: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 55–60 [in Ukrainian].*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	
1.1. Соціально-комунікативна компетентність викладачів закладів вищої освіти як психолого-педагогічний феномен	35
1.2. Компонентно-структурний аналіз феномена «соціально-комунікативна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти»	73
1.3. Наукові підходи до розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки	103
Висновки до розділу 1.....	
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	
2.1. Теоретичне обґрунтування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки	142
2.2. Експериментальна перевірка технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки	172
2.3. Хід, аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження.....	201
Висновки до розділу 2.....	230
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	235
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	240
ДОДАТКИ.....	277

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена сучасними глибинними і стрімкими соціально-економічними, політичними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою. Набувають нового звучання й проблеми освітньої політики, основними тенденціями якої є: докорінне реформування; наближення до європейських стандартів; узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці; реалізація ініціатив європейського простору вищої освіти; розширення комунікативного простору, що спричиняє зростаючу потребу в компетентних фахівцях у всіх сферах людської життєдіяльності.

З урахуванням вищезазначеного постала гостра необхідність підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти нової генерації, який відповідав би сучасним вимогам роботодавців, був компетентний у здійсненні соціальної взаємодії як з окремими особистостями, так і соціальними інститутами, реалізовував власні потреби й цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами, ефективно взаємодівав з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь, професійно важливих комунікативних якостей. Наведені чинники здебільшого становлять соціальне замовлення для системи професійної педагогічної освіти, що має чітко окреслену законодавчу базу: Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [187], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [188], Закон України «Про вищу освіту» [109], у яких передбачено заходи, спрямовані на становлення викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО) як гаранта високої якості освіти, який змінив би сенс і характер соціальної, професійної комунікації відповідно до вимог оновленої вищої школи.

У науковій літературі репрезентовано численні студії, які створюють підґрунтя для розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО і в яких, зокрема, досліджуються: загальні проблеми

професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти (В. Астахова [18], Я. Бельмаз [25], Б. Гершунський [84], В. Живодьор [108], І. Ісаєв [124], В. Іщенко [125], В. Лозова [164] та ін.); професійні й рольові позиції викладача в контексті визначення його місця в системі відносин «викладач – студент», «викладач – викладач» (І. Драч [102], О. Сивашинська [251], І. Черкасова, Т. Яркова [299] та ін.); оновлені функції викладача ЗВО (О. Власенко [70], М. Громкова [93], Н. Кузьміна [158], В. Ортинський [199], В. Семиченко [248] та ін.), зокрема соціальна (С. Бахтєєва [20], О. Варецька [41], В. Шахрай [306], О. Прямікова [221] та ін.) й комунікативна (О. Боровець [38], Н. Волкова [71; 72; 73], К. Волченкова [76], В. Кан-Калик [127], С. Кожушко [141] та ін.).

Різні аспекти проблеми соціально-комунікативної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Учені досліджували структуру та зміст соціально-комунікативної компетентності (Л. Анфалова [16], Е. Зеєр [113], О. Ковальова [137], О. Попова [216], Я. Фруктова [288], О. Шумілова [311] та ін.), її компоненти й склад (С. Вдовіна, А. Цветкова [43], Н. Левус [160], В. Помилуйко [214], О. Прямікова [221], О. Тимофєєва [272], Т. Томенко [273], О. Усанова [279], С. Хазова [289], В. Шахрай [306] та ін.).

Українськими та російськими дослідниками акцентовано увагу на питаннях щодо формування соціально-комунікативної компетентності фахівців різного профілю: майбутніх судноводіїв (О. Тимофєєва [272]), вчителів професійного навчання (О. Шумілова [311]); психологів (І. Іванова [121], І. Пічугіна [213]); співробітників поліції (О. Попова [216]); медичних сестер (О. Богданова [30]); керівників УІС (О. Тронь [274]), іноземних студентів (Л. Анфалова, О. Калугіна [16]), студентів вищих навчальних закладів (Г. Махутова [171], О. Моргун [181], М. Трофименко [275], О. Усанова [278; 279]), студентів педагогічного (С. Вдовіна, А. Цветкова [43]) й медичного коледжів (Т. Томенко [273]), студентів педагогічних спеціальностей ЗВО (М. Трофименко [275]), дорослих (В. Помилуйко [214]), молоді (Н. Левус [160]), курсантів військового вишу (А. Чапрак [298]),

обдарованих учнів початкової школи (В. Киричук, Н. Лук'янчук [132; 165], Н. Климова, О. Ковальова, Ю. Савченко [166]), дітей старшого дошкільного віку (М. Айзенбарт [6]) та ін.

Проблеми стратегії й тактики функціонування магістратури, оновлення цілей і змісту магістерської підготовки, зокрема підготовки майбутніх викладачів ЗВО, переорієнтації форм і методів її організації на засадах компетентнісної парадигми досліджувала значна когорта науковців (О. Абдуліна [1], С. Вітвицька [69], В. Гриньова [92], О. Гура [94], І. Мазур [167], Н. Мачинська [172], О. Момот [179], Н. Оськіна [203], М. Супрун [266], Н. Тітаренко [271], Н. Цехановська [296], Р. Цокур [297], Н. Якса [317] та ін.).

Питання професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерського навчання розглядається дослідниками в таких різних площинах: теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи (А. Сбруєва [270]); організація магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи щодо формування в них потенціалу професійного саморозвитку (Р. Цокур [297]); педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти (С. Вітвицька [69]); розвиток системи підготовки викладачів закладів вищої освіти (Ю. Сорокопуд [263]); підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності (О. Момот [179]); теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу (С. Чорна [301]); професійна підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання (Н. Оськіна [203]); формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки (І. Мазур [167]); формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей (К. Касярум [131], Л. Рагуліна [226]); формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки (Н. Тітаренко [271]); підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій (Є. Крюкова

[157]); формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки (Д. Козлов [142]); теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної (О. Гура [94]), професійної (К. Садовська [241]) компетентності викладача вищого навчального закладу; професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах (Г. Цвіткова [295]) та ін.

Водночас, незважаючи на різнопланові публікації, жодний із названих підходів повною мірою не забезпечує виконання завдання розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки через нерозробленість теоретичної і технологічної бази, яка б сприяла формуванню зазначеної якості.

Аналіз результатів теоретичних напрацювань учених щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти дав змогу констатувати низку *суперечностей* між: загальноєвропейськими і світовими вимогами до якості соціально-комунікативної діяльності викладачів ЗВО та існуючою практикою соціально-комунікативної спрямованості освіти майбутніх викладачів; потребою у висококваліфікованих викладачах, здатних до здійснення комунікації та наявним рівнем розвитку їх соціально-комунікативної компетентності; наявністю потенційних можливостей процесу магістерської підготовки до розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО та недосконалістю існуючої технології розвитку зазначеної компетентності у магістрантів.

Необхідність усунення зазначених суперечностей, практичне значення проблеми та недостатнє опрацювання її теоретичних та прикладних аспектів визначили тему наукового дослідження: **«Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки».**

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами,

темами. Дисертація відповідає основним напрямам досліджень науково-дослідної лабораторії інноваційних методів навчання та кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», проведених у межах комплексних наукових тем «Модернізація професійно-педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору» (державний реєстраційний номер 0112U002287) і «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0717U004331). Тему затверджено вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 10 від 29 грудня 2016 р.).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури.

Предмет дослідження – технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, розробити та експериментально перевірити технологію реалізації цього процесу.

Гіпотеза дослідження. Успішність розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти забезпечується впровадженням розробленої і теоретично обґрунтованої технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, яка спрямована на розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного компонентів зазначеної компетентності.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження:**

1. На підставі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної

літератури розкрити теоретичні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

2. Обґрунтувати сутність, структуру, показники та рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

3. Розробити й теоретично обґрунтувати технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

4. Здійснити експериментальну перевірку ефективності технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

5. Підготувати навчально-методичний ресурс процесу розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: концептуальні положення системного (Ю. Шабанова, Н. Кузьміна, Е. Юдін та ін.); діяльнісного (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.); компетентнісного (Н. Авшенюк, Н. Бібік, Н. Волкова, І. Зимня, В. Ільїн, Т. Левовицький, О. Овчарук, Дж. Равен та ін.); андрагогічного (Л. Анциферова, Д. Бауд, Н. Гафурова, Д. Колб, С. Сисоєва та ін.); контекстного (А. Вербицький); особистісно орієнтованого (О. Савченко, В. Серіков та ін.); партисипативного (О. Сухомлинська та ін.); синергетичного (Л. Величко, В. Кремень, В. Ільїн та ін.) підходів, а також теорія пізнання, теоретичні основи психологічної науки про єдність свідомості та діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.); теорії діяльності до процесу засвоєння

з

н

а

н

ь

змісту й форм навчання майбутніх викладачів у закладах вищої освіти (В. Бондар, Б. Гершунський та ін.); теорії професійно-педагогічної підготовки (О. Абдулліна, В. Беспалько, О. Гура, О. Євсюков, І. Зязюн, В. Лозова, Т. Сущенко та ін.), наукові підходи до магістерської підготовки викладача вищої школи (В. Живодьор, К. Касярум, Д. Козлов, Н. Мачинська, О. Момот та ін.); концептуальні підходи до організації емпіричного навчання (Д. Бауд, П. Берnard, Г. Дін, Л. Джоуплін, К. Ітін, Д. Колб та ін.); наукові праці з розробки педагогічних технологій (В. Беспалько, М. Кларін, О. Пєхота, С. Сисоєва та ін.), зокрема технологій інтерактивного навчання (Н. Волкова, Р. Гуревич, Ю. Ємельянов, О. Комар, О. Набока та ін.).

З метою досягнення мети, вирішення визначених завдань, перевірки висунутої гіпотези використано комплекс таких **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз, узагальнення та систематизація наукових положень з метою розробки теоретичних засад розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки; *емпіричні*: діагностичні (анкетування, бесіда, тестування); обсерваційні (спостереження, самоспостереження) з метою визначення у магістрантів рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) з метою визначення ефективності впровадження технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих результатів у ході експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2016–2019 рр. на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

На різних етапах до експерименту було залучено 194 магістранти, які є

здобувачами другого (магістерського) рівня за освітньо-професійною програмою *Педагогіка вищої школи* зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Вони були поділені на дві групи: експериментальна – 98 осіб; контрольна – 96 осіб (працювала за традиційною навчальною програмою), а також 17 викладачів вказаних закладів вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки на підставі системного, діяльнісного, компетентнісного, андрагогічного, контекстного, особистісно орієнтованого, партисипативного, синергетичного підходів, що містить такі взаємопов’язані етапи: концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-результативний;

- *уточнено й конкретизовано* понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми («компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна діяльність», «соціально-комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти», «педагогічна технологія», «технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки»);

- *удосконалено* зміст, методи (діалогічно-дискусійні, ігрові, тренінгові, ситуаційного навчання) та форми навчання (лекційні, практичні та семінарські заняття, позанавчальні заняття, практика), спрямовані на розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного компонентів соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки;

- *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про сутність,

структуру, компоненти, показники й рівні соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти; діагностичний інструментарій оцінювання рівнів зазначеної компетентності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, що може бути покладена в основу моделювання відповідного процесу для магістрантів, які навчаються за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки; суттєвому оновленні, модифікації та коригуванні змісту навчальних дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО», а також у створенні та впровадженні програми й навчально-методичного забезпечення спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти».

Основні положення дисертації можуть бути використані для подальшого вдосконалення теорії та практики професійної педагогічної освіти, зокрема при розробці посібників, програм спецкурсів для студентів, магістрантів та аспірантів з питань розвитку соціально-комунікативної компетентності, в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів і самоосвітній діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в процес професійної підготовки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (довідка про впровадження № 35/1 від 13.01.2020 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 68-20-144 від 25.02.2020 р.), Класичного приватного університету, м. Запоріжжя (довідка про впровадження № 242 від 14.05.2020 р.), Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (довідка про впровадження № 103-10/190 від 18.02.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження

репрезентовано в доповідях і повідомленнях на наукових, науково-практичних та науково-методичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2016), «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (Харків, 2016), «*Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej Práce*» (Sládkovičovo, Slovenská republika, 2016), «Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук» (Харків, 2017), «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2017), «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Sandomiers, Poland, 2017), «Ідеї академіка В.І. Вернадського та проблеми сталого розвитку освіти і науки» (Кременчук, 2017), «International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (Тбілісі, 2017), «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage» (Baia Mare, Romania, 2018), «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Дніпро, 2020); *всеукраїнських*: «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспектив» (Запоріжжя, 2016), «Трансформація національної системи вищої освіти України в умовах зовнішніх викликів» (Старобільськ, 2016), «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Вища освіта: проблеми та перспективи» (Дніпро, 2017, 2018), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи» (Запоріжжя, 2020).

Основні теоретичні положення і результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (2016–2020 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 24 публікаціях, з них 22 одноосібні, у тому числі: 6 статей у наукових фахових виданнях, 1 стаття у зарубіжному виданні, 1 стаття у

науковому виданні, що входить до наукометричної бази Web of science у співавторстві, 1 стаття у колективній зарубіжній монографії у співавторстві, 15 статей і тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (366 найменувань, в тому числі 47 іноземними мовами), 16 додатків. Дисертація містить 19 таблиць та 5 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 362 сторінки, з них – 210 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Соціально-комунікативна компетентність викладачів закладів вищої освіти як психолого-педагогічний феномен

Необхідність трансформаційних процесів в освіті обумовлюється потребою наближення до європейських стандартів, необхідністю узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці, реалізацією ініціатив європейського простору вищої освіти; потребою у фахівцях, які володіють не лише фаховими знаннями та вміннями, але й здатні донести до інших інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід в галузі професійної діяльності, вміють здійснювати ефективну міжособистісну й професійну взаємодію. Зазначене пояснює нашу увагу до соціально-комунікативної компетентності як психолого-педагогічного феномена.

Дійсно, на сьогодні питання ефективної професійної діяльності, зокрема професійної діяльності викладачів ЗВО, набули особливої уваги у зв'язку з глобалізаційними процесами, які сприяють створенню умов для міжнародної комунікації та формування ринків праці. Потужні міжнародні компанії в останні десятиліття здійснюють прикладні дослідження етнічних особливостей працівників різних країн з метою створення узагальненого образу «типового працівника». Ми є свідками того, як поступово розвивається глобальний ринок освітніх послуг, а разом з цим загострюється питання щодо затребуваності в глобальній економіці професійних якостей українських викладачів ЗВО й українських освітніх традицій в цілому. Стає зрозумілим, що в умовах зростаючої конкуренції успіх вітчизняних вишів і професорсько-викладацького корпусу в міжнародному поділі праці багато в чому залежить від можливості ефективно інтегрувати національно й історично зумовлені стійкі професійні стереотипи поведінки та способи діяльності українських

викладачів в єдину глобальну систему.

Входження України в європейську спільноту потребує підвищеної уваги до кваліфікації викладацького корпусу закладів вищої освіти, провідними характеристиками якої є професійна компетентність на рівні європейських і світових стандартів, мобільність, конкурентоспроможність, творчість і відповідальність, гнучке, незалежне і критичне мислення, володіння іноземними мовами, новими інформаційними технологіями, здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін, орієнтованість на ефективну самоосвіту, самовдосконалення впродовж життя. Лише за умови формування й розвитку зазначених характеристик можливою є підготовка викладача ЗВО нового покоління, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання та виховання майбутніх фахівців. Це обумовлено тим, що саме його діяльність «забезпечує духовний, інтелектуальний розвиток нації, становлення особистості [307] та формування професійної компетентності фахівця будь-якої галузі народного господарства [232, с.101]. Слушним є вислів Н. Авшенюк, яка стверджує, що результати модернізації вищої школи залежать насамперед від «інтелектуального рівня, професійних та особистісних якостей професорсько-викладацьких кадрів» [4, с. 293].

Реалії сучасності дозволяють чітко простежувати існуючу взаємозалежність між якісним рівнем фахової кваліфікації викладацького корпусу ЗВО → якістю підготовки спеціаліста – випускника вищої школи → якістю підготовки студента до входження його у доросле життя і вибору професії. Усі рівні взаємозалежні у досягненні кінцевого результату. Ключовим фактором у цьому ланцюжку є професіоналізм викладацького корпусу вищої школи, який визначається низкою вимог нової епохи до постаті викладача. За Законом «Про вищу освіту» (ст. 53) [109] викладач закладу вищої освіти розуміється як науково-педагогічний працівник – особа, яка за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадить навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність) та здійснює високу місію – створення особистості.

З метою конкретизації та поглибленого аналізу означених теоретичних основ їх структуровано в чотири групи, які наведено на рис. 1.1.

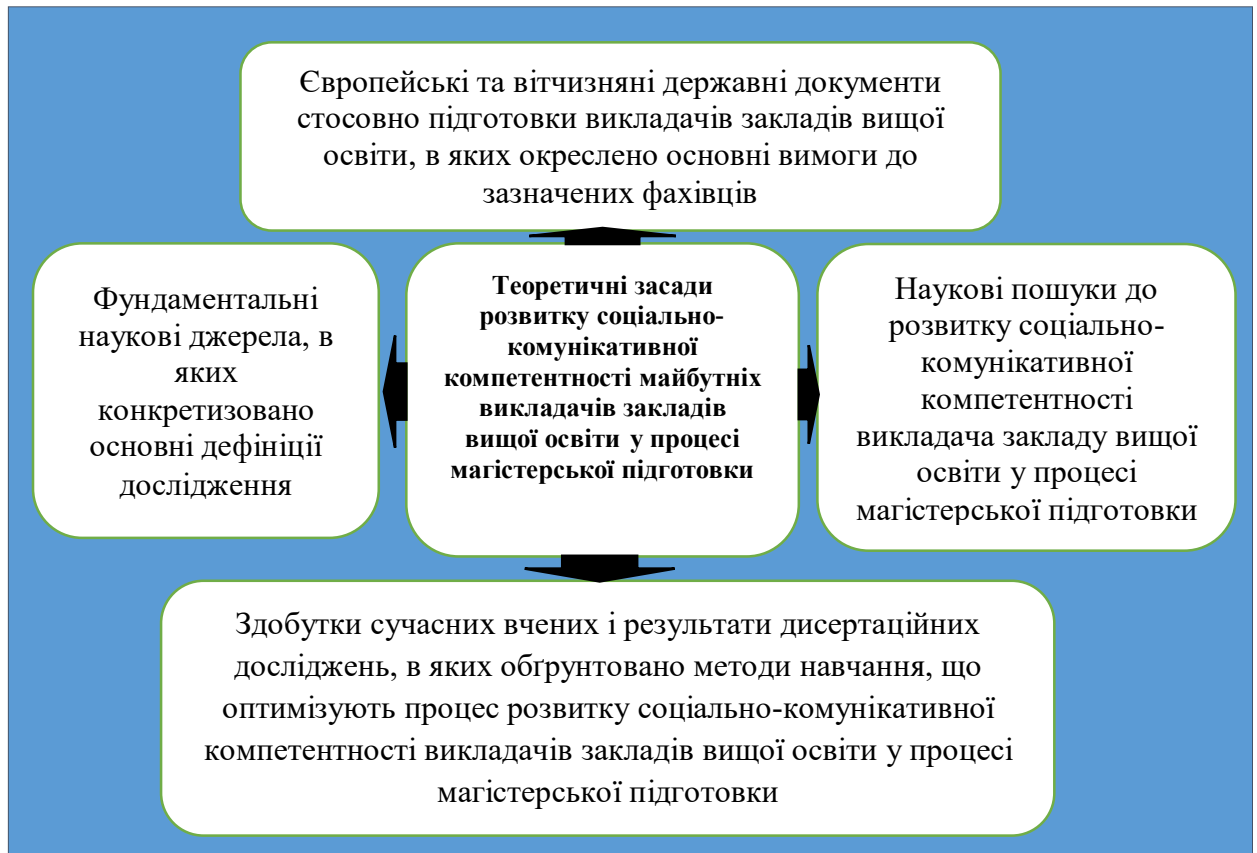


Рис. 1.1. Структура теоретичних засад розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

До *першої групи теоретичних засад* розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) у процесі магістерської підготовки віднесено європейські та вітчизняні державні нормативні документи стосовно підготовки викладачів ЗВО, в яких окреслено основні вимоги до зазначених фахівців.

У контексті нашого дослідження, а саме формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО, вагомим виявився *аналіз поглядів загальноєвропейських науковців на визначення переліку компетентностей таких фахівців.*

У Педагогічній конституції Європи, що визначає принципи та методологію підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ ст.,

акцентовано на найважливішій його компетентності, а саме – вмінні забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ [207, с. 5].

У різних країнах світу (Австралія [321], Франція [354], Чилі [353], Японія [360], Велика Британія [359] та ін.) науковці намагаються сформулювати систему сучасних професійних вимог до викладача вищої школи. Проте головні вимоги найчастіше збігаються зі стандартами Великої Британії та США.

Так, у США (1987 р.) як професійну інституцію для виявлення та визнання кваліфікації викладачів було створено Національну раду з професійних стандартів викладання [366]. Вона вбачає свою місію у тому, щоб підтримувати високі і суворі стандарти того, що кваліфікований викладач має знати і вміти виконувати. Цікаво, що серед провідних вимог акцентовано на здатності викладача співпрацювати з іншими професіоналами для покращання ефективності роботи закладу освіти. Експерти північноамериканської освітньої асоціації «Партнерство у розвитку компетентностей для XXI століття» наполягають на особливій вагомості соціальної складової професійної діяльності викладача, зазначаючи, що «унікальна роль викладача ... полягає в наданні допомоги студентам у розвитку відносин, що готуватимуть їх до гармонійного співіснування в умовах соціокультурної різноманітності [346, с. 3]. Н. Авшенюк, вивчаючи розвиток глобальної компетентності сучасних педагогів в університетах США, доходить висновку, що американські фахівці на перший план висувають питання відповідності професійно-педагогічної підготовки викладача соціокультурним особливостям громади [4, с. 293].

У Великій Британії Академією вищої освіти розроблено й уведено в дію Національну рамку професійних стандартів для викладачів вищої школи (2006 р.), де акцентується на провідних сферах їхньої діяльності, основних знаннях та цінностях. При цьому наголошується на важливості створення та розвитку викладачем середовища ефективного навчання й системи керівництва та

підтримки студентів на основі ефективної професійної комунікації, поваги до особистості студентів [24; 25].

Результати здійсненого аналізу європейських стандартів, які презентовані в «Дублінських дескрипторах» (Dublin descriptors), Європейській кваліфікаційній рамці (European Qualification Framework) Європейської системи кваліфікацій [25; 331], продемонстрували наявність значних збігів щодо виокремлення як відмітної особливості магістрів їх здатності до писемної та усної комунікації, організації комунікативного простору, конструктивного керування ним; готовності до обміну інформацією, досвідом, уміннями, навичками у взаємному впливі людей; здатності працювати в команді та ін.

За версією проекту Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта» [113, с. 52] фахівці освітньої галузі (випускники магістерських педагогічних програм) мають володіти загальними компетентностями, які дозволять ефективно реалізувати свою професійну діяльність за будь-яким фаховим спрямуванням (мета-компетентностями), до яких входять *загальні* (зокрема уміння працювати в команді, здатність до спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземною мовою, здатність вирішувати конфлікти і вести переговори) та *фахові мета-компетентності* (зокрема здатність до організації спільної діяльності та міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, здатність створювати і підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище, здатність створювати умови для позитивного ставлення суб'єктів освітнього процесу до соціального оточення і самого себе). Серед фахових компетентностей випускників магістерських педагогічних програм дослідниками визначено такі: знати основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення організаційно-управлінських завдань; вміти організовувати міждисциплінарну і міжвідомчу взаємодію фахівців для вирішення завдань в галузі психолого-педагогічної діяльності; розглядати освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує

передавання (трансляцію) культури від покоління до покоління і виступає як контекст становлення особистості [134, с. 49–50].

За стандартом, розробленим в рамках європейського проекту Тюнінг «Опорні точки для проектування і реалізації ступеневих програм в галузі освіти» [347; 228], випускники магістратури серед спеціальних компетентностей мають брати участь у критичному діалозі, спілкуватися з передових професійних питань, володіти здатністю ініціювати складні соціальні процеси у своїй професійній сфері і лідирувати в них, а також здатністю до критики й самокритики.

О. Караваєва наводить вислови Ж. Делора, члена міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. «Освіта: прихований скарб», який сформулював чотири цілі (стовпи) освіти, серед яких першими виокремлено «навчитися жити в ладу з іншими людьми, що передбачає – розвиток розуміння інших, чужої історії, традицій, духовних цінностей і на цій основі спонукання людей до реалізації спільних проєктів або вирішенню неминучих конфліктів розумним і мирним способом; навчитися працювати – що передбачає ... необхідність набуття компетентностей, які дозволять діяти в різних, зокрема непередбачуваних ситуаціях, і працювати в команді» [134, с. 42].

У 2018 р. було прийнято 11 директив, які передбачають впровадження до 2020 р. нових методів навчання і викладання для розвитку у студентів університетів ЄС soft skills. Був введений Європаспорт навичок (Europass of skills) на 26 мовах країн – членів ЄС. Аналітики World Economic Forum склали прогноз, в якому визначили десять ключових компетенцій, необхідних у 2020 р. [13; 333], згідно з яким найбільш вагомими компетентностями визначено: вміння розв'язувати складні завдання, критичне мислення, креативність, вміння керувати людьми, навички взаємодії, емоційний інтелект, клієнтоорієнтованість, вміння вести перемови, приймати рішення. Зазначені компетенції відносять до soft skills («м'які» навички) – емоційних і комунікативних якостей особистості, що визначають її життєвий успіх не менше, ніж академічна успішність; мають універсальний характер, важливі

для успішного професійного і життєвого самовизначення будь-якого фахівця, зокрема викладача ЗВО.

Серед основних вимог до професійної кваліфікації викладача ЗВО, задекларованих Європейською комісією [332], виокремлено: міжособистісні компетенції для створення доброзичливої, безпечної атмосфери в аудиторії; компетенцію, орієнтовану на забезпечення плідної співпраці з колегами і сприяння належній організації та функціонуванню освітнього процесу; компетенцію, що дозволяє співпрацювати з тими, хто відіграє важливу роль в освітньому середовищі, студентському оточенні і розвитку взаємовідносин з батьками або опікунами студентів, колегами в освітніх та юнацьких установах, сферах соціального забезпечення.

Вагомим виявився погляд загальноєвропейської освітньої співдружності, яка акцентувала увагу на таких особистісних педагогічних компетентностях, як: дотримання викладачем етичних норм – індивідуальних і суспільних, що ґрунтуються на загальнолюдських фундаментальних цінностях та розумінні про знання і навчання, людину і суспільство; готовність до співробітництва з батьками, колегами та іншими зацікавленими сторонами; розуміння сучасних тенденцій розвитку суспільства, в якому ми живемо, знання його історії та прогнозування майбутнього; вміння правильно обрати засоби організації, управління та стимулювання демократичних процесів навчання [361].

Аналізуючи Педагогічну конституцію Європи, яка визначає принципи та методологію процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст., доходимо висновку, що основними педагогічними цінностями в цьому документі визначено: толерантність, демократію, миролюбство, екологічну безпеку, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність, а найважливішою компетентністю педагога XXI ст. є вміння забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної людини і формує її багатий духовний світ [207, с. 5]; реалізувати міжособистісні й практичні вміння та навички.

На думку В. Массі (W. Massy), викладач ЗВО має володіти чіткою мовою й власним стилем викладання, уміти знаходити контакт з аудиторією та спілкуватися з нею, уміти стимулювати активність, самостійність, креативність магістрантів [343].

Як стверджує Л. Вейсі (L. Veysey), викладач вишу має здійснювати співпрацю з іншими фахівцями в освітніх установах, органах освіти, екзаменаційних комісіях, а також інших організаціях [364].

В аналітичному документі «Підготовка американських учителів до епохи глобалізації: імперативи змін» (2008 р.) [330] серед найважливіших ключових характеристик викладача зазначено: *педагоги є членами єдиної команди*, які цінують і поважають багатоманітність думок, ефективно працюють з представниками інших культур, соціальних прошарків, а також колегами, що володіють різним рівнем професійного досвіду, сприймають різні погляди й перспективи, вітають різноманітність суджень, здатні до оновлення й розширення власного кругозору; є відданими членами професійної спільноти, які постійно підвищують професійну майстерність й допомагають у цьому іншим колегам, беручи участь у тренінгах, менторстві, наставництві, рецензуванні тощо; *педагоги є користувачами інформаційно-комунікаційними й медіатехнологіями*, вони досконало володіють комп'ютерними та комунікаційними технологіями, використовують їх для спілкування на національному та міжнародному рівнях; здатні оцінювати, критично обирати і застосовувати різні форми медіа й ІКТ-технологій у процесі підготовки уроків для максимального залучення студентів до навчання.

Європейські вчені А. Габезудо (A. Cabezudo), Х. Хрістідіс (C. Christidis), Ф. Гальбартшлагер (F. Halbartschlager) серед низки ключових вмінь викладача ЗВО акцентують увагу: на іншомовній комунікації, яка допомагає досягати ефективної взаємодії з носіями різних мов в умовах культурної і мовної диверсифікації; роботі у команді й співпраці, що сприяє визнанню і цінуванню співробітництва у розподілі обов'язків і завдань, а також партнерства й

групової роботи у досягненні спільних цілей; емпатії, яка допомагає зрозуміти чуттєвість світосприйняття, поглядів і почуттів інших індивідів, зокрема тих, що належать до інших соціокультурних груп; виробленні діалогічних умінь, які передбачають активне слухання, повагу до думок іншої людини та конструктивну асертивність; асертивності, яка сприяє здійсненню комунікації; набутті уміння залагоджувати конфлікти, що передбачає урівноважене сприйняття конфліктів; конструктивному і послідовному вирішенню конфліктних ситуацій навчання [335, с. 20].

У педагогічних публікаціях ХХІ ст. важливими вважаємо нові вимоги, що пред'являються до педагога вищої школи, зокрема щодо поняття «новий професіоналізм» [249, с. 92], до характеристик якого віднесено такі: педагогічна діяльність потребує широкого соціального контексту освіти; цінності педагога ґрунтуються на професійному співробітництві; професійне навчання має діяльнісно та особистісно орієнтований комунікативний характер; ... педагогу необхідно регулярно опрацьовувати професійну літературу, бути активним у заходах неперервної системної самоосвіти [249, с. 92]. Вагому роль у дослідженнях відведено питанню щодо необхідності володіння викладачем ЗВО «гнучкими» (softskills) навичками, а саме вмінням працювати в команді, комунікабельністю, аналітичним мисленням, здатністю до навчання, гнучкістю, відповідальністю, ініціативністю, грамотною писемною та усною мовою, емоційним інтелектом (А. Зінченко, М. Саприкіна [118]).

Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що серед загально-професійних і професійно-профільних компетентностей майбутніх викладачів ЗВО науковці акцентують увагу на *соціально орієнтованих й комунікативних знаннях, уміннях і здібностях*, необхідних: для успішного виконання ними своїх професійних функцій, провідною з яких є формування всебічно розвиненої, соціально зрілої особистості, що живе й працює відповідно до соціальних норм; реалізації комунікативних і соціальних дій; ефективного спілкування й взаємодії зі своїми вихованцями, студентами; передавання

власного досвіду та знань.

Розкриваючи зміст *другої групи теоретичних засад* розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти у процесі магістерської підготовки, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на фундаментальних наукових джерелах, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження, а саме: *«компетентність»*, *«соціальна компетентність»*, *«комунікативна компетентність»*, *«соціально-комунікативна компетентність»*.

Зазначимо, що термін «компетенція» було вперше впроваджено у США (1959 р.) для характеристики індивідуальних рис особистості, які б забезпечували бездоганне здійснення професійної діяльності. Наприкінці ХХ ст. у зв'язку зі стрімко оновлюваними вимогами бізнесу до випускників вищих навчальних закладів стало актуальним поняття «компетентнісна освіта», «компетентнісний підхід» – спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Перехід до інформаційного суспільства, запровадження високих стандартів як в освіті, так і у всіх сферах життя, відкриття кордонів між країнами та інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору зумовили необхідність послугування компетентнісним підходом у системі освіти країн Європейського Союзу, а потім і в Україні, а отже, незгасання наукової дискусії щодо самого поняття «компетентність» та її змістового наповнення.

Поняття компетентності експертами країн Європейського Союзу визначається як здатність ефективно й творчо застосовувати знання й уміння у міжособистісних стосунках і в професійних ситуаціях. Міжнародна комісія Ради Європи трактує «компетентності» як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації [358, с. 2].

За визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти компетентність є спроможністю кваліфіковано

виконувати завдання або роботу. Вона містить «знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [358, с. 3], а також є поєднанням відповідних знань та здібностей у певній галузі, що дають змогу робити обґрунтовані висновки про цю галузь та вільно і активно здійснювати у ній діяльність [358, с. 5].

Словник іноземних мов тлумачить феномен «компетентність» як володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що, висловлювати вагому авторитетну думку [260, с. 281]. У тлумачному словнику сучасної української мови компетентність розглядається як певна сума знань особистості, яка дозволяє їй судити про щось, висловлювати переконливу, авторитетну думку [44].

У нормативних документах компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [173, с. 4].

Аналіз підходів до вивчення компетентності (Н. Волкова [71; 73], Т. Кристопчук [156], О. Пометун [145], І. Секрет [242], В. Яблонський [315] та ін.) дозволив констатувати, що *компетентність є складним й багатогранним явищем, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну, комунікативну*. Вона характеризується особистісною спрямованістю і реалізується у площинах таких співвідношень, як «самосприйняття та самовизначення особистості», «особистість – суспільство», «особистість – діяльність». Будучи визначальною характеристикою фахівця, рівень компетентності має відповідати нормативним вимогам, характеру майбутньої професійної діяльності, вимогам конкретного роботодавця, прихованим вимогам [290]. Така позиція С. Хазової

є слушною і для викладача вищої школи, компетентність якого перебуває під пильною увагою як зарубіжних (І. Володарська [75], К. Волченкова [76], О. Гнатишина [86], М. Давидова [96], Е. Зеєр [113], В. Іщенко [125], В. Шадриков [303], Ф. Шарипов [305] та ін.), так і вітчизняних фахівців (В. Головенкін [89], І. Печеранський [212], А. Сбруєва [270], Т. Федірчик [281], Є. Чернишова [300], О. Євсюков [104] та ін.).

Щодо **соціальної компетентності**, зазначимо, що термін «соціальний» (від лат. *societas* – суспільство) трактується як очікування, тобто орієнтація на іншого, відповідну реакцію [261, с. 137]. У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «соціальне» є назвою всього міжлюдського, пов'язаного із спільним життям людей, різними формами їхнього спілкування; того, що стосується суспільства і спільності, має суспільний і спільний характер [284, с. 638].

Як стверджує Б. Паригін, соціальне є результатом спільної діяльності різних індивідів, що виявляється у спілкуванні та взаємодії цих індивідів [204, с. 62]; виникає в ході взаємодії людей, детермінується відмінностями їх місця і ролі в конкретних суспільних структурах, що виявляється в різних відносинах індивідів і груп індивідів до явищ і процесів суспільного життя. Отже, «соціальне» це те, що виникає у ході взаємодії людей і реалізується в їхніх соціальних діях. За Вебером, соціальна дія передбачає дві необхідні *ознаки*: 1) суб'єктивну мотивацію діючого суб'єкта (індивіда, групи, організації); 2) орієнтацію на минулу, теперішню або очікувану в майбутньому поведінку інших діючих суб'єктів. У кожному суспільстві домінує один із цих кількох різновидів дій, він і визначає відносини панування, підпорядкування, а також характер самого суспільства.

Суто лінгвістично соціальну компетентність презентують як «обізнаність, знання, авторитетність в галузі, пов'язані з життям і відносинами людей в суспільстві».

Аналіз наукової літератури показав, що соціальна компетентність спочатку була предметом вивчення психології, зокрема психології

особистості, психодіагностики, психопатології, соціальної психології й поведінкової психології [14; 15]. Останнім часом вона викликає підвищений інтерес інших наукових дисциплін, зокрема економічної та професійної педагогіки, теорії управління та економіки підприємства.

Дослідники зазначають, що на сьогодні конкурентоспроможний фахівець будь-якого профілю має досконало володіти профільними фаховими компетентностями, вміти ефективно здійснювати різновиди соціальних дій, виконувати соціальні функції, встановлювати нормальні соціальні відносини, дотримуючись норм соціальної поведінки, взаємодіяти, а отже, бути соціально орієнтованою особистістю.

Слід зауважити, що у вітчизняній літературі термін «соціальна компетентність» використовується нечасто. Близькими за значенням, але не тотожними йому є поняття «соціально-психологічна компетентність», «міжособистісна компетентність». Як правило, у словниках ці терміни наводяться як синонімічні. Вживаючи термін «соціальна компетентність», автори тлумачать його лише в сенсі оволодіння навичками спілкування [90].

Поняття соціальної компетентності у вітчизняній науці вперше було введено Г. Ротом, який в його основу поклав сферу взаємодії з іншими, розглядаючи соціальну (разом із самокомпетентністю, предметною компетентністю) як один з різновидів компетентності людини [352]. Науковці стверджують, що даний феномен уперше використано у праці А. Ветошкина і С. Гончарова [67] та дисертаційній роботі О. Коблянської. Соціальна компетентність трактується цими авторами як «розуміння цільового призначення соціальних інститутів, норм, відносин і розуміння особисто здійснювати соціальні технології» [135, с. 28].

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «соціальна компетентність» у науковій літературі не існує (табл. 1.1). Цей факт пояснюється насамперед різними підходами щодо вирішення цієї проблеми та характером діяльності.

Таблиця 1.1

Підходи науковців до визначення поняття «соціальна компетентність»

Визначення поняття «соціальна компетентність»	Автор
Здатність досягати власних цілей у процесі взаємодії з іншими, підтримуючи з ними добрі стосунки в будь-якій ситуації [234]	К. Рубін
Інтегративна характеристика особистості, що включає знання про соціальні мережі, норми реципрокності (взаємності), ціннісно-сміслове розуміння соціальної дійсності і вміння соціальної взаємодії в різних соціальних ситуаціях [98]	А. Демчук
Сплав професійних знань, умінь, досвіду самопізнання, особливостей поведінки та емоційного стану дітей; здатність структурувати ці знання, вміння і досвід для адекватного розуміння дитини; для прийняття правильного рішення і вироблення лінії поведінки у спілкуванні з дітьми з метою їх розвитку [192]	С. Нікітіна
Розуміння відносин «Я – суспільство», вміння обирати соціальні орієнтири і відповідним чином організовувати власну поведінку [135, с. 83]	О. Коблянська
Здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, здійснювати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в рамках суспільно прийнятної поведінки [136, с. 12]	О. Ковальова
Результат особливого стилю впевненої поведінки, за якої навички впевненості автоматизовані і дають можливість гнучко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) і широкого (соціальні норми й умови) контексту [177, с. 72]	О. Михайлова
Інтегральне поняття, яке визначає рівень соціалізації особистості, певний (високий) рівень соціальної активності в освоєнні дійсності; морально-правову зрілість особистості; особистісно-психологічна властивість, що забезпечує ставлення людини і навколишнього світу на основі ставлення людини до себе як особистості і суб'єкта діяльності, ставлення до соціуму, яке виявляється у взаємовідносинах з іншими людьми, ставленні до життєдіяльності [84, с. 12]	І. Зимня

Продовження таблиці 1.1

Здатність, вміння функціонувати в суспільстві, знати проблеми суспільства, розуміти механізм його діяльності [117, с. 112]	О. Андрієнко
Наявність впевненої поведінки, за якої різні навички у сфері відносин з людьми автоматизувалися і дозволяють гнучко змінювати свою поведінку залежно від ситуації [209, с. 34]	Л. Петровська
Здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в оточуючій їй мінливій соціальній реальності [221, с. 126]	О. Прямикова
Соціально-активна діяльність і реалізація соціально спрямованих проектів [31, с. 83]	О. Бодальов
Здатність людини соціально адаптуватися в суспільстві, беручи правила, норми, закони соціального життя, і одночасно – вміння реалізувати себе як неповторну індивідуальність, здійснювати свідомий вибір, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей [204, с. 75]	Б. Паригін
Здатність функціонувати в суспільстві, брати на себе відповідальність, брати участь в спільному прийнятті рішень у функціонуванні та розвитку соціально-демократичних інститутів [227, с. 49]	О. Растянников, С. Степанов, Д. Ушаков
Якісний ступінь соціалізації особистості, цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство та окремі групи на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, ефективного вирішення проблемних соціальних ситуацій та її успішну самореалізацію [208, с. 128]	Л. Петров
Уміння обирати соціальні орієнтири й уміння організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів [114, с. 94]	О. Зернецька
Система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на сформовану кон'юнктуру; діяти за принципом «тут і зараз» [217, с. 113]	Г. Почепцов

Продовження таблиці 1.1

Розуміння відносин «Я – суспільство», уміння обирати соціальні орієнтири і відповідним чином організовувати свою поведінку [261; 135]	А. Соколов, О. Коблянська
Результат особливого стилю впевненої поведінки, за якої навички впевненості автоматизовані та дають можливість гнучко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) і широкого (соціальні норми й умови) контексту [233, с. 10]	В. Ромек
Здатність співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп, продуктивно взаємодіяти з членами групи, які вирішують спільне завдання, і дозволяє використовувати ресурси інших людей і соціальних інститутів для вирішення поставлених завдань [166, с. 73]	Н. Лук'янчук, Н. Климова
Якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільстві та окремих групах на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, ефективного вирішення проблемних соціальних ситуацій та її успішну самореалізацію [306]	В. Шахрай
Здатність (вміння) і готовність (бажання) людей ставитися до себе і своїх партнерів конструктивно, незалежно, з прагненням до співпраці, орієнтуючись на ситуацію, що склалася [77, с. 105–106]	Р. Вундерер і П. Дік
Інтегральне особистісне утворення, яке поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання, що виступають як керівництво до дії, суб'єктну здатність до самовизначення і нормотворення, особистісне вміння реалізувати соціальні технології в головних сферах діяльності людини [20]	С. Бахтєєва

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив констатувати, що науковці наголошують на тому, що соціальна компетентність є: вираженням якості виконання особистістю соціальних ролей; здатністю досягати результативності у груповій взаємодії, послуговуючись комунікативними стратегіями й тактиками; здатністю бути конгруентною частиною соціуму, досягати власних цілей в процесі взаємодії (О. Андрієнко, О. Варецька, К. Рубін і Л. Роуз-Креснор, О. Ковальова, Б. Паригін, О. Прямикова,

О. Растянников); здатністю співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп (Н. Лук'янчук, Н. Климова); інтегративною характеристикою особистості (А. Демчук, І. Зимня, С. Нікітіна); соціально-активною діяльністю (А. Бодальов); результатом особливого стилю впевненої поведінки (О. Михайлова, В. Ромек); якісним ступенем соціалізації особистості (Л. Петров); умінням обирати соціальні орієнтири (О. Зернецька); системою знань про соціальну дійсність і себе, соціальних умінь і навичок взаємодії (Г. Почепцов).

Деякі дослідники (І. Долініна [101], Є. Муніц [183]) вважають, що поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язане з поняттям «професійна компетентність», що формування і розвиток соціальної компетентності особистості неможливі поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти, чим фактично формування соціальної компетентності ставиться в залежність від формування професійної компетентності, і соціальна компетентність стає її складовою.

Підсумовуючи вищезазначене, у контексті нашого дослідження соціальну компетентність тлумачимо як здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, обирати соціальні орієнтири і відповідним чином реалізовувати власні потреби й поведінку, встановлювати партнерські взаємовідносини з людьми у межах суспільно прийнятної поведінки.

Дослідники виокремлюють такі функції соціальної компетентності: прикладна (полягає в застосуванні соціальних знань і умінь в практичній життєдіяльності); адаптаційна (дозволяє людині реалізувати власні потреби, можливості, володіти здатністю вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями і суспільством в цілому); інтегративна (надає можливість бути прийнятим до спільноти, соціальної групи, суспільства); орієнтаційна (дозволяє обрати той чи інший напрям діяльності як соціальної, так і професійної); статусна (виявляється в отриманні індивідом певного соціального статусу, адекватних

знань і вмінь, що дозволяє людині зайняти відповідне місце в суспільстві); рольова (сприяє засвоєнню соціальних ролей і соціокультурних норм). Фахівець, який вміє чітко і послідовно відстоювати власний соціальний та професійний статус, прагне відповідати йому, сприймає і дотримується певних соціальних, професійних, корпоративних правил, норм етикету і моралі, є соціально компетентним. Соціальна компетентність впливає на всі сфери життєдіяльності.

Щодо феноменів «комунікація», «комунікативна компетентність», то вони досить ґрунтовно розглянуті дослідниками.

Термін «комунікація» дослідники визначають як: процес передавання інформації від відправника до одержувача [225, с. 57]; спілкування, передавання інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини [190, с. 63]; обмін значимою інформацією між людьми за допомогою мовних знаків та інших культурних символів; передбачає цілеспрямоване передавання і вибіркове приймання інформації, що не завжди приведе до згоди і взаєморозуміння [72, с. 138]; обмін інформацією (інтелектуальним та емоційним змістом) з метою розуміння [93, с. 106]. Ключовими для нашого дослідження стали погляди на комунікацію як на процес взаємообміну інформацією, що має життєвий сенс. В особистісному аспекті – це передавання власного смислу, самореалізація, самовизначення людини у світі.

Найбільш розробленим є питання комунікативної компетентності педагога. Цій проблемі присвячено праці С. Александрової [7], Ф. Бацевич [21], О. Касаткіної [130], С. Максименко [169], М. Макарова [168], Л. Рагуліної [226] та ін. (табл. 1.2).

Так, у науковій літературі під комунікативною компетентністю розуміють: систему внутрішніх ресурсів (О. Боровець), здатність ефективно здійснювати під час спілкування обмін інформацією (О. Ковальова), здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти (Ю. Фокін), складне багатовимірне утворення (Л. Петровська); досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми (В. Єрьоміна) тощо.

Таблиця 1.2

Підходи науковців до визначення поняття «комунікативна компетентність»

Визначення поняття «комунікативна компетентність»	Автор
Здатність людини ефективно здійснювати під час спілкування обмін інформацією, почуттями та емоціями, представляти і цивілізовано відстоювати власну точку зору на засадах визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей інших людей [137, с. 12]	О. Ковальова
Володіння системою знань у сфері педагогічного спілкування і комунікації; ставлення до них, як до цінності; володіння методами і прийомами створення дружньої довірчої атмосфери і одночасно ділового та конструктивного спілкування в освітньому процесі; наявність позитивного досвіду такої діяльності і розвитку комунікативних умінь і навичок у студентів [238]	Г. Саволайнен
Знання, вміння та навички, необхідні для розуміння чужих, і породження власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, здатність, сформована у взаємодії людини із соціальним середовищем, в процесі набуття нею соціально-комунікативного досвіду [23]	Р. Белл
Складна організація, до якої належать знання, установки, вміння та досвід міжособистісного спілкування; система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій як орієнтованість у спілкуванні, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді спілкування [210]	С. Петрушин
Вибір і реалізація програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації [221, с. 126]	О. Прямікова
Розвиток знань, соціальних установок, умінь та досвіду у сфері міжособистісної взаємодії [209]	Л. Петровська
Готовність отримувати в процесі спілкування необхідну інформацію, висловлювати і цивілізовано відстоювати свою точку зору під час діалогу та публічного виступу на засадах визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей інших людей, а також дозволяє використовувати ресурс комунікації для вирішення виникаючих завдань [165, с. 25]	Н. Лук'янчук, Н. Климова

Продовження таблиці 1.2

Здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерні: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей оптимальною витратою ресурсів) [265, с. 86]	Л. Столяренко
Інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати набутий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети [258, с. 22]	С. Скворцова, Ю. Вторнікова
Система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [38, с. 205]	О. Боровець
Здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими індивідами [7, с. 14]	С. Александрова
Інтегральне утворення, побудоване на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відносин, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь – всього того, що необхідне для активного спілкування та взаємодії [130, с. 101]	О. Касаткіна
Досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії [106, с.76]	В. Єрьоміна
Здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування; передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню [285]	Ю. Фокін

У дослідженні акцентуємо увагу на поглядах Л. Рагуліної, яка під комунікативною компетентністю викладача вишу розуміє рівень володіння викладачем знаннями і вміннями організації ефективної взаємодії зі студентами, що спирається на потреби і цінності освітнього процесу і забезпечує його якість [226, с. 9]. Тобто комунікативна компетентність передбачає, разом з високим рівнем культури мови і здатністю викладати свої

думки, вміння встановити психологічний контакт з аудиторією, обирати методи і засоби переконання, здійснювати рефлексію своєї участі в комунікативному процесі.

Викладені матеріали дають підстави стверджувати, що комунікативна компетентність розглядається дослідниками як у зв'язку з діяльністю людей та спілкуванням, так і у зв'язку з поведінкою людини, її психологічними якостями. На думку більшості науковців, комунікативна компетентність ґрунтується на знаннях та практичних уміннях, що забезпечують успішність комунікації, реалізацію поставлених цілей, оптимальну побудову спілкування в психологічному плані, тобто володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, певний рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної перцепції, пам'яті і мислення (розуміння), уявлень і уяви, що виявляються повно в рефлексивності, емпатії тощо. Вона ґрунтується на знаннях та чуттєвому досвіді, здатності орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розумінні мотивів, стратегій поведінки як власних, так і партнерів з комунікації, оволодінні технологіями та психотехніками спілкування.

Отже, комунікативна компетентність є здатністю людини ефективно здійснювати обмін інформацією, почуттями та емоціями, засобами вербальної, невербальної комунікації, презентувати й цивілізовано відстоювати власні погляди на засадах шанобливого ставлення до цінностей інших людей, підтримувати необхідні контакти з ними.

Зазначимо, що аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що соціальну та комунікативну компетентність автори позиціонують як рядоположні складові в структурі професійної компетентності, а соціально-комунікативна компетентність при цьому розглядається дослідниками або з позицій соціальної, або з позицій комунікативної компетентності. У зв'язку з цим зміст і сутність даного поняття розкриваються через трактування понять «соціальна компетентність» і «комунікативна компетентність». Проте, говорячи про зазначені компетентності, вважаємо за необхідне зазначити їх

тісний взаємозв'язок й взаємообумовленість. Так, комунікативна компетентність може бути підпорядкована соціальній компетентності (встановлення взаємин між людьми не можливе без комунікації та взаємодії між ними), а може виконувати лише власну роль (комунікація відбулася, проте взаємовідносини не були встановлені). Не заперечуємо того факту, що це досить близькі за своєю сутністю поняття. Але, на наш погляд, поняття «соціально-комунікативна компетентність» є не сумою складових, а має специфічний сенс, властивий лише йому.

Щодо феномена «соціально-комунікативна компетентність», то, як стверджує О. Ковальова, – це здатність людини здійснювати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в рамках суспільно прийнятої поведінки та завдяки ефективній комунікації [137, с. 14]. На думку дослідниці, соціально-комунікативна компетентність є гармонійною єдністю комунікативної та соціальної компетентностей. Автор зазначає, що комунікативна компетентність описує лише комунікативний процес, а всі міжособистісні відносини належать до соціальної компетентності. Аналогічний підхід до розуміння зазначеного феномена має О. Ананєва, яка визначає його як інтегративну особистісну якість, що включає в себе соціальну та комунікативну компетенції і дозволяє індивіду в рамках здатності до самоорганізації успішно й ефективно функціонувати, взаємодіяти в суспільстві як в індивідуальній, так і соціально-професійній діяльності з огляду на ситуаційну специфіку [11].

Результати аналізу наукових досліджень (Е. Зеєр [113], В. Киричук [132], О. Ковальова [136; 137], О. Попова [216], М. Трофименко [275], О. Усанова [278], Я. Фруктова [288], О. Шумілова [310; 311], D. Hymes [336] та ін.) дозволили виявити, що дослідники по-різному тлумачать сутність феномена соціально-комунікативної компетентності (СКК), визначаючи її як: здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим

співрозмовниками в спілкуванні [310]; базисну інтегральну характеристику, яка відображає рівень розвитку комунікативних зв'язків з іншими людьми, забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у комунікативному середовищі [336].

Так А. Занковський у своїх дослідженнях презентує соціально-комунікативну компетентність людини як її здатність змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим партнерами, «компетентність в міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації та міжособистісній взаємодії» [111, с. 216]. Таким чином, людина реалізує свої матеріальні й духовні потреби і за допомогою спілкування, вступає в різного роду відносини – виробничі, політичні, ідеологічні, моральні тощо.

На думку Т. Томенко, О. Усанової, соціально-комунікативна компетентність фахівця являє собою властивість особистості, що дозволяє ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь, професійно важливих комунікативних якостей [273; 279; 280]. Т. Томенко вважає, що соціально-комунікативна компетентність спеціаліста медичного профілю середньої ланки характеризується: наявністю у нього системи знань, що відображають змістову сутність інтелектуальних, світоглядних і соціально комунікативних цінностей, а також здатність прогнозувати й конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки та в полі взаємодії з колегами і пацієнтами.

Як стверджує О. Попова, соціально-комунікативна компетентність співробітника поліції являє собою професійно-особистісну якість, що інтегрує професійні знання, вміння і цінності, визначає готовність до вирішення завдань посадової взаємодії і роботи з населенням та різними організаціями на основі партнерських моделей взаємодії та співпраці із застосуванням сучасних інформаційно-технологічних та інформаційно-комунікаційних засобів з

метою забезпечення правопорядку [216].

М. Трофименко, досліджуючи СКК студентів педагогічних спеціальностей, визначає цей феномен як цілісне новоутворення особистості, що визначається системою сформованих мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних властивостей, функціональних знань, усвідомлених умінь і досвіду соціально-комунікативної взаємодії; проявляється в здатності і готовності до взаємодії з іншими людьми, забезпечуючи можливість самоактуалізації і самореалізації [275, с.12; 276, с. 96].

Цікавою у контексті нашої проблеми є думка Я. Фруктової, яка зазначає, що СКК фахівця передбачає: володіння основними соціологічними категоріями; розуміння особливостей розвитку соціальних відносин щодо власності і влади в сучасних країнах, основних моделей соціальної диференціації та їх можливого впливу на підприємницьку та трудову мотивацію і соціальну стабільність; володіння вміннями використовувати механізми вирішення конфліктів інтересів окремих соціальних груп; використання ефективних моделей трудових відносин; застосовування методів дослідження громадської думки та цілеспрямованого впливу на неї; взаємодію із засобами масової інформації; орієнтування у сучасних засобах комунікації; вміння знаходити однодумців, партнерів у професійних соціальних мережах, а також захищати авторські розробки, ідеї, винаходи від конкурентів, створювати привабливий професійний імідж [288, с. 186].

Розглядаючи соціально-комунікативну компетентність як складне утворення, яке характеризується своєрідністю структури, змісту та якісних характеристик, Е. Зеєр [113] вважає, що саме вона забезпечує фахівцю особистісну комфортність, професійну ефективність і соціальну затребуваність у всіх сферах життєдіяльності. О. Шумілова [312] розглядає СКК як сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціально-комунікативних знань і вмінь, які забезпечують інтеграцію людини в суспільство, успішну реалізацію в професійній діяльності.

Особливу увагу в межах досліджуваного питання привертає праця В.

Помилуймо [214], в якій соціально-комунікативна компетентність презентується як розвиток таких умінь: розуміти емоційний стан однолітка, дорослого (веселий, сумний, розсерджений, впертий та ін.) і розповісти про нього; отримувати необхідну інформацію під час спілкування; вислухати іншу людину, з повагою ставитися до її думки, інтересів; вести простий діалог з дорослими і однолітками; спокійно відстоювати свою думку; співвідносити свої бажання, прагнення з інтересами інших людей; брати участь у колективних справах (домовитися, поступатися тощо); шанобливо ставитися до оточуючих людей; приймати і надавати допомогу; не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Слушними виявилися підходи науковців (С. Вдовіна, А. Цветкова, Н. Лук'янчук, Н. Климова) до соціально-комунікативної компетентності: як здатності до колективних дій, організації взаємодії, міжособистісного спілкування, прагнення до соціальної взаємодії [43]; здатності людини реалізовувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятої поведінки та завдяки ефективній комунікації [165, с. 24].

Отже, є всі підстави для того, щоб зазначити, що соціально-комунікативна компетентність фахівця як компонент будь-якої професійної компетентності наповнюється конкретним змістом лише в контексті певної професійної діяльності, залежить від конкретного виду професійної діяльності (завдань, які вирішуються в такій діяльності, ситуацій, що виникають; їх складності, динамізму, керованості) та виявляється в конкретних результатах цієї діяльності (зовнішніх, пов'язаних з якістю вирішення тих чи інших ситуацій, і внутрішніх – задоволеність результатом).

Для того, щоб зрозуміти сутність соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти, яку трактуємо як складову його професійної компетентності, зупинимо увагу на провідних її функціях, зокрема соціальній та комунікативній, успіх реалізації яких обумовлений ступенем сформованості соціально-комунікативної компетентності.

Перш за все зазначимо, що викладачі ЗВО являють собою соціально-професійну групу, яка має вирішити такі надзвичайно важливі завдання суспільства: збереження та примноження наявної культурної спадщини суспільства; соціалізація особистості під час здобуття професійної підготовки на рівні вищої освіти [18]. Тому не дивно, відзначає В. Бондаренко, що «професія викладача вищої школи у всіх цивілізованих країнах у всі часи історії глибоко шанувалася, а університетська професура розглядалася як невід’ємна частина національної еліти країни» [36, с. 32].

Викладач закладу вищої освіти – це унікальний фахівець, який, як стверджують Н. Бібік [29], М. Згурська [112] та І. Бойко [33], поєднує два види діяльності: наукову й педагогічну. Він є науковцем, дослідником у галузі науки, яку викладає у закладі вищої освіти, і не лише досконало знає свою навчальну дисципліну, але й самостійно досліджує певну наукову проблему, постійно вдосконалює навчальні курси, поповнює теоретичний матеріал новими відомостями, висновками й науковими знахідками, бере участь у роботі наукових конференцій, конгресів та семінарів, публікує наукові статті, навчально-методичні посібники, підручники, монографії тощо. Гармонійне поєднання наукової та педагогічної складових професійної діяльності викладача ЗВО забезпечує зростання ефективності процесу викладання та навчання студентів, «посилює його пізнавально-креативний, самостійно-пошуковий і науковий аспект» [29, с. 47].

Поділяючи погляди зазначених науковців, вважаємо, що сучасний викладач ЗВО здійснює набагато більше різновидів діяльності, займаючи різні рольові позиції.

Акцентуємо увагу на вихідних для зазначеного феномена поняттях: «позиція» (ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, що впливають з її соціального стану й пропонуються оточуючим середовищем [206, с. 125]) і «роль» (соціальна функція особистості, відповідна прийнятим нормам поведінки залежно від позицій в системі відносин [139, с. 141]). Зважаючи на вищезазначене, позицію викладача можна подати

як систему інтелектуальних і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності. Вона виражає готовність викладача до виконання свого професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням педагога до діяльності, до себе як суб'єкта діяльності, до результатів розвитку студентів. Щодо рольової позиції (прийняття очікуваної поведінки від людини та виконання нею певних ролей в ситуації взаємодії) викладача, то, займаючи їх, викладач виступає як:

- *суб'єкт процесу передавання знань й формування професійних компетенцій та суб'єкт організації цього процесу.* При цьому формування компетенцій у студентів передбачає реальне поєднання знань з тією особистістю, яка ці знання опановує, і, відповідно, потенціал цієї особистості щодо здатності компетентно використовувати здобуті знання у практичній діяльності. Отже, в результаті навчання студент має не просто володіти якоюсь сукупністю знань, він має бути здатним здійснювати власну професійну діяльність із знанням справи, компетентно. Ще один аспект, який варто проаналізувати, колектив викладачів має «запустити» у студентів внутрішні механізми саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення у різновидах діяльності; змінити стереотипи та усвідомлення необхідності особистісних змін; рефлексію власних досягнень у особистісному зростанні. Якщо випускник цього не вміє, якщо це не увійшло в його плоть і кров, не стало звичкою, він не зможе виконувати свою професійну діяльність на необхідному рівні;

- *суб'єкт наукового пошуку, досягнення науково-методичних результатів і організатор науково-дослідної роботи студентів.* Сьогодні жоден викладач не може стояти осторонь наукового пошуку, результати якого повинні впроваджуватися в освітню практику і сприяти вдосконаленню процесів передавання знань і формування компетенцій. Така роль викладача ЗВО відображає його призначення як суб'єкта формування нових знань, суб'єкта процесу наукового пошуку, і в рамках цієї ролі він виконує

різноманітні функції, пов'язані з отриманням наукових результатів, підготовкою їх до опублікування у вигляді статей, повідомлень, монографій, підвищенням наукової і педагогічної кваліфікації, керівництвом науковою роботою студентів, аспірантів, докторантів;

- *суб'єкт формування соціально-особистісних компетенцій студентів, їх громадянського виховання, підготовки випускників до працевлаштування і моделювання майбутньої кар'єри.* Сучасний викладач ЗВО має акцентувати увагу на формуванні у студентів не лише професійних, а й соціально-особистісних компетенцій, тобто готувати їх не лише як фахівців, а й як активних учасників громадянського суспільства, які володіють необхідними соціальними, громадянськими, комунікативними, інтелектуальними, здоров'язберезувальними компетенціями, забезпечувати їх реальну готовність до професійної комунікації, соціальної взаємодії, працевлаштування й майбутньої кар'єри;

- *суб'єкт науково-виробничого процесу, процесу організації практико-орієнтованої, проектної діяльності студентів.* Протягом навчання у ЗВО викладач має підготувати випускника до здійснення професійної діяльності, вирішення різноманітних практичних професійних завдань, проектної роботи. Зазначене є можливим за умови створення у ЗВО практико-орієнтованих підприємницьких структур (з'являється можливість поєднувати практику з тимчасовим працевлаштуванням), які спрямовані на виконання реальних проектів із залученням сил студентів і викладачів. За такого підходу викладач виконує роль організатора практико орієнтованої діяльності студентів, фактично конструктора реальної проектної діяльності, що забезпечує практичну реалізацію застосування набутих компетенцій;

- *суб'єкт глобалізації та інтернаціоналізації міжнародного освітнього й наукового співробітництва.* Зазначимо, що все, що здійснюється професорсько-викладацьким складом ЗВО, має сьогодні бути реалізованим з орієнтацією на міжнародні стандарти якості. Це стосується міжнародної мобільності викладачів (їхня періодична робота або стажування в зарубіжних

ЗВО і організаціях), закордонних наукових публікацій, зокрема зареєстрованих у наукометричних базах Scopus або Web of Science;

- *суб'єкт системної, цілеспрямованої діяльності єдиного колективу, суб'єкт колективної взаємодії, спрямованої на досягнення єдиного результату.* Вагомість цієї ролі зростає, оскільки заплановані результати процесу підготовки майбутніх фахівців можуть бути досягнуті лише за умови, якщо весь колектив працює на єдиний результат, якщо не на словах, а на ділі викладачі всіх кафедр поділяють спільну місію та цілі ЗВО, їхня діяльність базується на загальних, колективно визнаних принципах, якщо вони здатні ефективно взаємодіяти один з одним для досягнення загальної мети, відчувають себе членами єдиної команди;

- *суб'єкт інноваційного процесу, процесу загальної творчості.* Діяльність викладача ЗВО має бути інноваційною, тобто базуватися на творчості. Зазначене неможливе, якщо у навчальному закладі не створено атмосферу шанобливого ставлення, культу («бренда») творчості.

Дійсно, вирішуючи поставлені перед ним завдання сучасний викладач ЗВО має одночасно бути: *викладачем* (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); *вихователем* (здійснює всебічний розвиток особистості студента, формує професійні й психологічні якості); *науковцем* (здійснює наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає, наукову роботу, стажування, бере участь у конференціях та симпозіумах); *менеджером* (організовує аудиторні заняття, стимулює й контролює самостійну роботу студентів); *експертом і консультантом* (допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації), *фасилітатором* (сприяє пізнанню студентами власних можливостей, здійснює супровід їх індивідуального саморозвитку), *тьютором тощо*.

Дослідники (І. Драч [102], І. Ісаєв [124], О. Сивашинська [251], І. Черкасова, Т. Яркова [299] та ін.) розглядають рольову позицію викладача в контексті визначення його місця в системі відносин «викладач – студент», «викладач – викладач» та ін., акцентуючи на розмаїтті таких рольових позицій:

«лікар-психотерапевт» (надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання), «експерт» (володіє змістом професійної діяльності тих, хто навчається), «консультант» (володіє методологією супроводу процесу самоосвіти тих, хто навчається) [124]; натхненник, друг, диктатор, порадник, інформатор [102]; «рушій» в суспільстві, «каталізатор» суспільного прогресу, який сприяє формуванню фахівців, які володіють новими прогресивними технологіями; «акумулятор», який накопичує соціальний досвід; діагност, самодіагност, методист, суб'єкт педагогічної діяльності, дослідник [251]; викладач-модератор, консультант, тьютор, дослідник, ментор, технолог, фасилітатор, організатор (менеджер), методист, експерт, «сценарист» (режисер, проектувальник), інноватор (генератор ідей) [299, с. 9] та ін.

Це, у свою чергу, докорінно збагачує його функції, орієнтуючи професійну (поліфункціональну за характером) діяльність на створення умов для формування у здобувачів вищої освіти професійних потреб (самовизначення), професійних норм (критеріїв діяльності) і професійних здібностей (засобів діяльності), забезпечення норм усіх форм суспільної свідомості.

Термін «функція» (від лат. *functio* – виконання, здійснення, відповідність, відображення) тлумачать по-різному: «будь-які залежності між двома й більше змінними до виконання обов'язків, кола діяльності, призначення, ролі» [259, с. 543]; «поняття, що відображає залежність між об'єктами різного статусу, різних класів, видів і груп, між частиною і цілим; виконання тим чи іншим об'єктом певної соціальної ролі; провадження певного призначення, довгострокової мети або завдання з досягненням певних результатів, заданої сукупності наслідків, які забезпечують корисність, необхідність, стійкість існування об'єкта» [262]; «якісна характеристика, спрямована на збереження, підтримку й розвиток системи» [197].

Питанню функцій викладача ЗВО приділяла увага велика когорта науковців (О. Власенко [70], М. Громкова [93], Н. Кузьміна [158],

В. Ортинський [199], В. Семиченко [248] та ін.). Дослідники акцентували увагу: на *гностичній* (аналіз навчальної інформації, власного педагогічного досвіду та позитивного досвіду колег, власних труднощів при виконанні професійної діяльності, здійсненні пошуку нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентів); *конструктивній* (відбір та структурування змісту навчання, планування власної педагогічної діяльності, прогнозування та узагальнення її результатів); *проектувальній* (передбачає можливу поведінку студентів у різних умовах, прогнозує ефективність упровадження певної педагогічної системи); *комунікативній* (забезпечує професійно-педагогічного спілкування викладача і студентів) та *організаційній* (організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація студентів на пізнавальну діяльність та використання внутрішнього потенціалу) функціях [158]; *організаторській* (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок); *інформаційній* (носії найновішої інформації, сучасних технологій); *трансформаційній* (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання); *орієнтовно-регулятивній* (структура знань викладача визначає структуру знань студента); *мобілізуючій* (переведення об'єкта виховання в суб'єкт, самовиховання, саморух, самоствердження) функціях [93]; *термінальних (функціях-цілях)*, що пов'язані зі стратегічними напрямками професійної діяльності викладача вищої школи та відображають її сутнісні цілі й завдання (навчальна, науково-дослідна, виховна та розвивальна); *інструментальних (функціях-засобах)*, які містять групу функціональних завдань, завдяки яким цілі професійної діяльності викладача перетворюються на безпосередній процес його взаємодії з конкретними студентами в реальних умовах освітнього процесу у ЗВО (інформативна, ілюстративна, смислоутворювальна, діагностична, диференціювальна, стимулювальна, прогностична, культуровідтворювальна, психотерапевтична, рекреаційна); *операційних (функціях-прийомах)*, які обслуговують кілька інструментальних функцій (вимірювання та оцінювання, методична, керівна,

коригувальна, системоутворення, ієрархізації і структурування, констатування, формоутворення) [248].

Незважаючи на розмаїття поглядів науковців, вважаємо, що успіх виконання професійних функцій викладача ЗВО обумовлений характером і змістом відносин, що виникають в ході взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності. Ось чому ефективність вирішення педагогічних завдань залежить від рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності викладача (як здатності взаємодіяти з іншими людьми), що забезпечує реалізацію перш за все соціальної, комунікативної функцій.

Щодо соціальної функції («відносини двох соціальних об'єктів, за яких зміни одного з них супроводжують зміни іншого об'єкта» [223, с. 397]) викладача, то його роль у прогресивному розвитку суспільства надзвичайно важлива хоча б тому, що він виховує молодь, формує покоління, яке має продовжити справу старших, але вже на більш високому рівні розвитку суспільства. Тому, певною мірою, можна стверджувати, що педагог формує майбутнє суспільства, майбутнє його науки і культури.

При цьому зазначимо, що соціальні функції викладача зазнають змін разом із розвитком суспільства, оскільки педагог живе в суспільстві і разом з ним переживає всі еволюційні й революційні зміни, що відбуваються. У різні історичні епохи соціальна роль педагога трансформувалася від рівня раба, найманого ремісника до державного службовця. Підкреслюючи виняткове значення соціальної ролі педагога, польський соціолог Ф. Знанецький писав: «У вчителя сьогодні більш складні завдання, ніж у політика, громадського діяча, фінансиста, промисловця, ніж у будь-кого іншого в сучасному суспільстві. Він є, а точніше, має бути головним мотором найрадикальніших в історії соціальних перетворень, вождем світової культурної революції» [81, с. 112–120].

Зростання соціальної ролі професії викладача ЗВО обумовлене підвищенням вимог суспільства до якості задоволення не лише освітніх, а й соціальних потреб тих, хто навчається.

Говорячи про соціальні функції викладача ЗВО, зазначимо, що він, перш за все, виконує соціальне замовлення держави з формування інтелектуального потенціалу України, забезпечення висококваліфікованими фахівцями різних галузей народного господарства, науки та культури. Він є «рушієм» в суспільстві, каталізатором суспільного прогресу. Виховуючи студентів, він сприяє формуванню людей, які володіють новими виробничими технологіями, всім новітнім в різноманітному житті суспільства. Важлива соціальна функція викладачів вищої школи – відтворення продуктивних сил, розвиток інтелектуального й духовно-етичного потенціалу суспільства. Цим і визначається роль та значення викладацької праці в ієрархії професійних цінностей. Викладач виступає з'єднуючою ланкою в нерозривному ланцюзі між історичним минулим суспільства і його перспективним майбутнім – через студентство. Він, як естафету, передає досвід історичного минулого суспільства перспективному майбутньому. Викладач виконує роль «акумулятора», що накопичує соціальний досвід, зберігає й передає різноманітні суспільні цінності (загальнолюдські, культурні, інтелектуальні, духовні та ін.) студентам. Він оцінює культуру суспільства, досвід суспільних відносин, взаємин і поведінки людей, обираючи саме той матеріал, який буде цінним (з суб'єктивної точки зору) для використання в освітньо-виховній роботі. Викладач вищої школи діє як особа, яка уповноважена суспільством представляти молоді світ старшого покоління. Ще однією найважливішою соціальною функцією педагога є формування духовного світу молоді відповідно до принципів та цінностей конкретного суспільства. Виховуючи у молоді уявлення про загальнолюдські цінності, викладач навчає її регулювати власну поведінку згідно з цими цінностями, жити за принципами доброти і милосердя, терпимості, поваги і гуманності щодо інших [87].

Зрозуміло, що соціальні функції викладача вишу мають реалізовуватися в рамках діючих соціальних норм, що презентують основні норми поведінки, фактори єдності суспільства, а також норми моралі і права, які регулюють суспільні відносини шляхом створення загальнообов'язкових правил

поведінки і встановлення певної відповідальності у випадку їх недотримання.

Щодо комунікативної функції викладача ЗВО (В. Кан-Калик [127], П. Москаленко [182], Т. Денищич [99], О. Дубаков [103], І. Зязюн, Л. Крамущенко [120] та ін.), то її реалізація відбувається: під час налагодження педагогічної взаємодії зі студентами, абітурієнтами, їхніми батьками; забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів; організації професійного спілкування з колегами й керівництвом закладу вищої освіти; безпосереднього й опосередкованого спілкування з науковцями, роботодавцями, представниками різних соціальних інститутів. Як наголошує американський дослідник Л. Вейсі (*L. R. Veysey*), педагогічна діяльність викладача ЗВО обумовлює необхідність здійснювати плідну співпрацю з іншими фахівцями в освітніх установах, органах освіти, екзаменаційних комісіях, а також інших організаціях [364].

Викладач сучасного закладу вищої освіти має ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, тобто постійно включатися в систему найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих специфічно обумовлених комунікативних зв'язків. Безпосередніми вважаємо прямі контакти (з єдиними часовими та просторовими характеристиками) суб'єктів («викладач – студент», «викладач – група студентів», «викладач – колектив студентів», «викладач – батьки студента», «викладач – викладач», «викладач – група викладачів», «викладач – колектив викладачів кафедри», «викладач – представник адміністрації вишу», «викладач – роботодавці», «викладач – фахівець», «викладач – суб'єкти управління освітою», «викладач – представники громадськості» та ін.). З метою усвідомлення широти комунікативних зв'язків викладача вишу досліджено наукові здобутки Ю. Табакова (за [73, с. 126]). Науковець, вивчаючи шкільні інформаційні потоки, здійснив їх розрахунок для конкретної школи та отримав 275 938 зв'язків (директор реалізує 23 886 зв'язків, заступник директора з навчальної роботи – 12 567 зв'язків), кожен з яких являє собою комбінацію кількох типів

зв'язків. Так, викладач вишу може вирішувати певні комунікативні проблеми, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, як з колегами, так і зі студентами.

Діяльність викладача ЗВО в даний час орієнтована на новий рівень професіоналізму, не обмежений національними кордонами. Викладачі мають регулярно виїждати на стажування до інших країн для обміну досвідом та набуття навичок спілкування кількома мовами з колегами і представниками інших країн; підтримувати безпосередні й опосередковані ІКТ-зв'язки з фахівцями з різних країн; обговорювати зміст навчальних програм і власні педагогічні методи з колегами з інших країн та ін. Розмаїття безпосередніх зв'язків вимагає від викладача під час кожної комунікативної дії урахування професійних, особистісних, вікових, гендерних та ін. особливостей суб'єктів комунікації і відповідного моделювання процесу комунікації; вміння встановлювати психологічний контакт з аудиторією, керувати процесом спілкування, мати сформовані соціально-комунікативні вміння та особистісні якості, мати здатність конструктивно вирішувати професійні завдання, що виникають в процесі спілкування.

Соціальні й комунікативні функції педагога конкретизуються в професійних функціях, що мають безпосередній стосунок до його навчально-виховної діяльності й реалізуються в соціально-комунікативній діяльності, яку здійснює викладач ЗВО.

Рефлексія щодо існуючих наукових досліджень дозволила констатувати, що науковці доволі часто послуговуються даним поняттям, не характеризуючи його. Тому вбачаємо за необхідне звернутися до поглядів Т. Томенко [273].

На думку Т. Томенко [273, с. 14], соціально-комунікативна діяльність являє собою діяльність, спрямовану на взаємодію суб'єктів, які беруть в ній участь (в цьому випадку суб'єктами є викладачі та студенти), забезпечує сприятливий емоційний клімат взаємодії, управління соціально-психічними процесами в колективі і дозволяє максимально використовувати в роботі особистісні особливості суб'єктів. О. Шумілова зазначає, що сутність

соціально-комунікативної діяльності виражається в тому, що вона є способом гармонізації відносин людини, групи і середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації, що здійснюється на основі розвитку особистості, з одного боку, і педагогічного середовища – з іншого [311].

У процесі соціально-комунікативної діяльності відбуваються обмін духовно-моральними цінностями, взаємне духовне збагачення, зростання самосвідомості. Цей бік соціально-комунікативної діяльності найбільш професійно значущий, оскільки результатами комунікативної діяльності є новоутворення духовного світу, уявлення, ідеї, риси характеру, взаємні інтереси під час спілкування. Ми поділяємо такі погляди науковців і розглядаємо *соціально-комунікативну діяльність як складний багатоплановий процес встановлення й розвитку міжособистісних контактів, породжений потребами спільної діяльності викладача й соціальних суб'єктів (студентів, колег, фахівців, роботодавців тощо), що полягає в обміні інформацією, моделюванні єдиної стратегії взаємодії, сприйнятті й розумінні іншого.* Зважаючи на специфіку роботи викладача ЗВО, зазначена діяльність є видом його професійної діяльності й передбачає аналіз розмаїття педагогічних ситуацій, визначення оптимальних способів їх розв'язання й досягнення цілей завдяки керуванню процесами соціальної комунікації.

Соціально-комунікативну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти розуміємо як стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, що дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, здійснювати соціально-комунікативну діяльність завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), професійно важливих комунікативних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність). Саме наявність у викладача закладу вищої освіти соціально-комунікативної компетентності як складного

інтегративного професійно-особистісного новоутворення, що обумовлює ефективність міжособистісного і професійної взаємодії, дозволяє орієнтуватися фахівцю в будь-якій професійній та соціальній ситуації, адекватно її оцінювати, приймати правильні рішення і досягати поставлених цілей, а також забезпечує педагогу особистісний комфорт, професійну ефективність і соціальну затребуваність у всіх сферах життєдіяльності.

Цей феномен має надпредметний характер (формується й функціонує в рамках кількох суміжних наукових галузей і має міждисциплінарний характер, що дозволяє вирішувати метазавдання), є багатофункціональним, тобто оволодіння зазначеною компетентністю дозволяє вирішувати магістранту різні проблеми у професійному, соціальному й особистому житті.

На перший погляд, здається, що досліджуваним феноменом мають володіти всі фахівці сфери «людина – людина». Проте професію викладача закладу вищої освіти вирізняє те, що про рівень розвиненості соціально-комунікативної компетентності можна судити не з того, що знає й вміє викладач, а з того, на якому рівні аналогічні компетентності сформовані у студентів, якими фахівцями вони стануть; наскільки вони самі зможуть розібратися в собі – визначити власні сильні й слабкі сторони, ціннісні орієнтири, тобто аналізувати власну діяльність та діяльність інших і здійснювати рефлексію власних вчинків; чи здатні вони усвідомлювати і контролювати власну соціальну поведінку, розуміти поведінку інших, розуміти причини виникнення того чи іншого емоційного стану, ефективно взаємодіяти й володіти механізмами комунікації, необхідними для успішного виконання даної діяльності, працювати в команді, бачити соціально-комунікативні проблеми у своїй діяльності й уміти їх формувати та знаходити шляхи адекватного вирішення.

Зазначений феномен розвивається під впливом зовнішнього середовища і є невід’ємною частиною загальної професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО.

За твердженням науковців, *розвиток* – поступальний процес сходження

від нижчого до вищого, від простого до складного [149], безперервний процес, який виявляється у кількісних змінах людини, тобто збільшення кількості одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Проте розвиток не зводиться лише до кількісних змін, а навпаки забезпечує якісні зміни [149]. У відповідних словниках «розвиток» визначається незворотним характером змін та спрямованістю (тобто здатністю до накопичення змін, «надбудови» нових змін над попередніми) і їх закономірним характером [223, с. 67], при цьому старі структури входять в нові, зазнаючи зміни і реорганізації [222, с. 68].

Визначенню сутності поняття «розвиток» приділяли увагу і науковці, які тлумачили його як: виникнення якісно нових утворень, перехід психологічної системи на новий рівень функціонування (Л. Анциферова [17, с. 78]); послідовну зміну етапів становлення, еволюції та інволюції; кожна з цих змін має кількісну характеристику тривалості (метрологічну), якісну (односпрямованість, одномірність), типологічну (Б. Ананьєв [12]); виникнення системних психологічних новоутворень (Л. Божович [32]).

Вагомими виявилися погляди С. Максименка, який стверджував, що «психічний розвиток стає розвитком особистості в цілому тільки тоді, коли він починає перетворюватися на рефлексію особистістю власного досвіду. З цього моменту людина починає самотійно контролювати процеси та нести відповідальність за них, а отже – саморозвиватися» [169, с. 118]. Такі думки є вагомими, оскільки розкривають особливості та умови розвитку психічних процесів людини в період її професійного становлення, відкривають значні можливості для пізнання і самовираження.

Під розвитком соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти розуміємо цілеспрямований процес систематичного накопичення в її змісті позитивних кількісних і якісних змін, що дозволяють ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, здійснювати соціально-комунікативну діяльність, яка полягає у

встановленні й розвитку міжособистісних контактів, породжених потребами спільної діяльності викладача й соціальних суб'єктів (студентів, колег, фахівців, роботодавців тощо), обміні інформацією, моделюванні єдиної стратегії взаємодії, досягненні мети за допомогою управління процесами соціальної комунікації.

Наступний підрозділ присвячено здійсненню компонентно-структурного аналізу феномена «соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти».

1.2. Компонентно-структурний аналіз феномена «соціально-комунікативна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти»

Вирішення завдань розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти неможливе без дослідження її структури.

Перш за все зазначимо, що у дослідженнях зарубіжних авторів [321; 326; 327; 330; 332; 335; 336; 342; 366] можна спостерігати різні позиції щодо сутності соціально-комунікативної компетентності. Науковці презентують її як: здатність індивіда ефективно й адекватно вирішувати різні проблемні ситуації, з якими він стикається; повсякденну ефективність індивіда у взаємодії зі своїм оточенням; досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах з використанням відповідних засобів з метою отримання позитивних зрушень у розвитку; здатність використовувати ресурси соціального оточення й особистісні ресурси з метою досягнення позитивних результатів власного розвитку; здатність ефективно залучатися до міжособистісної взаємодії, ефективно використовуючи і розуміючи інших; володіння когнітивними, емоційними і моторними способами поведінки, які в певних ситуаціях призводять до довгострокового співвіднесення позитивних і негативних наслідків та ін.

Аналіз наведених визначень показує, що разом з уміннями і навичками (діяльнісна складова), необхідними для успішної інтеграції в суспільство і вирішення при цьому проблем із залученням ресурсів найближчого оточення, дослідники включають в структуру соціально-комунікативної компетентності компоненти когнітивного характеру (розуміти, представляти, аналізувати тощо), а також соціально-психологічні характеристики особистості.

Щодо науковців, які безпосередньо займалися питаннями структури професійної, зокрема соціально-комунікативної компетентності, вважаємо за необхідне звернутися до поглядів І. Зимньої. На думку дослідниці, компонентами професійної компетентності викладача є такі: мотиваційний (готовність до вияву компетентності); когнітивний (володіння знанням змісту компетентності); поведінковий (досвід вияву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях); ціннісно-смысловий (ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування); емоційно-вольовий (емоційно-вольова регуляція процесу і результату вияву компетентності) [115, с. 25–26].

Результати вивчення наукових праць, які стосуються означеної теми [43; 275; 278; 310; 311], показали, що дослідники для виокремлення структурних компонентів використовують різні підходи, включаючи і максимально вузький, і досить широкий набір психічних, соціальних якостей, процесів, знань, комунікативних умінь і навичок.

Так, у загальному вигляді структура змістових компонентів соціально-комунікативної компетентності містить такі компетенції: компетенцію спілкування; компетенцію соціальної взаємодії; соціопрофесійну компетенцію; компетенцію самоідентифікації, саморозвитку та самовдосконалення; соціально-психологічну компетенцію; компетенцію громадянськості і компетенцію здоров'язбереження. Отже, прояв соціальності педагога має передбачати формування у нього компетенції громадянськості, соціальних компетенцій як репертуару освоєних соціальних ролей.

На думку О. Усанової, соціально-комунікативна компетентність

студента включає комплекс таких компетенцій: розуміння емоційного стану співрозмовника; володіння сучасною літературною мовою; отримання необхідної інформації в спілкуванні; вислуховування іншої людини, шанобливе ставлення до її думки, інтересів; ведення діалогу в соціокультурному дискурсі; компетентне і спокійне відстоювання власної думки [278, с. 228].

М. Трофименко в структуру соціально-комунікативної компетентності включає такі компоненти: змістові (компетентність спілкування, компетентність соціальної взаємодії, соціопрофесійна компетентність, компетентність самоідентифікації, саморозвитку та самовдосконалення, соціально-психологічна компетентність, компетентність громадянськості, компетентність здоров'язбереження); функціональні (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний, регулятивно-рефлексивний) [275, с.12].

Основними компонентами соціально-комунікативної компетентності, на думку Т. Томенко [273], є: *соціально-когнітивний* (розуміння сутності та соціальної значущості професії, вияв стійкого інтересу до неї; уявлення про сучасний світ як духовну, культурну, інтелектуальну та екологічну цінність, вміння бачити свою навчальну дисципліну крізь їх призму; уявлення про духовний світ людини і його роль в сучасному соціумі; знання і вміння використовувати засоби комунікації з метою прищеплення духовно-моральних, загальнолюдських цінностей в оточуючому соціально-професійному просторі); *комунікативний* (орієнтований на ціннісну значущість комунікативної складової професійної діяльності та необхідність саморозвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності. Характеризується готовністю фахівця до позитивної взаємодії з колегами і студентами, готовністю будувати комунікативні відносини на основі знання проблем і особливостей соціально-професійного середовища; готовністю до практичної діяльності з вирішення професійних завдань на основі володіння професійною лексиною; умінням аналізувати і

проектувати комунікативну діяльність з урахуванням соціально-професійного середовища і конкретної особистості); *організаційно-операційний* (характеризується наявністю таких умінь: визначення мети з урахуванням специфіки професійної діяльності і спектра комунікативних завдань; прогнозування і конструювання соціально-комунікативної діяльності; використання психолого-педагогічних технологій в процесі взаємодії з колегами; контроль і корекція результатів діяльності відповідно до поставлених цілей); *рефлексивний* (характеризується стійкою мотивацією самопізнання, саморозвитку і самовдосконалення в соціально-комунікативної діяльності; готовністю до прояву відповідальності за виконувану роботу, здатністю самостійно і ефективно вирішувати проблеми у сфері професійної (соціально-комунікативної) діяльності).

У структурі соціально-комунікативної компетентності Е. Зеєр, А. Павлова, Е. Симанюк виокремлюють п'ять складових: *соціально-комунікативна адаптивність* – пластичність, гнучкість у спілкуванні, вміння взаємодіяти з різними людьми, легко пристосовуватися до мінливих обставин, робити переоцінку подій, активно знаходити в них своє місце; *прагнення до згоди* – відсутність боязні розбіжності думок, розбіжностей у поглядах, прагнення до того, щоб з кожного питання мати власну точку зору і відстоювати її, вміння всі проблеми вирішувати «мирним шляхом», поступатися, домовлятися; *толерантність* – вміння без роздратування і ворожнечі ставитися до чужої думки, поглядів, характеру, звичок, бути терпимим; *оптимізм* – життєлюбність, віра в себе, свої можливості, життєрадісність і захопленість; *фрустраційна толерантність* – здатність людини протидіяти різного роду життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації. В її основі лежить здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і передбачити позитивне рішення – з іншого [272, с. 67].

С. Вдовіна, А. Цветкова як компоненти соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів наводять такі: *мотиваційно-ціннісний*

(знання і ерудиція, комунікативна культура і засоби спілкування); *змістово-результативний* (прогнозування і програмування комунікативної ситуації, керування комунікативною ситуацією, мовна компетенція); *рефлексивно-оцінний* (самоаналіз своєї діяльності, орієнтування на соціального партнера) [43].

Цікавою виявляється думка О. Ковальнової, яка соціально-комунікативну компетентність подає у вигляді моделі як сукупність таких компетентностей: *соціальна* – суспільна (здатність людини розуміти та виконувати вимоги суспільства, у якому вона існує), *інтерактивна* (здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми) та *автономна* компетентності (здатність створювати відносини із самим собою) та *комунікативна* – компетентність вхідної комунікації (сприйняття, реценції), компетентність вихідної комунікації (передавання, продукування), компетентність вихідної комунікації (передавання, продукування) [136].

О. Прямікова акцентує увагу на таких складових соціально-комунікативної компетентності, як уміння встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, ясно й чітко викладати думки, погляди, аргументувати, моделювати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог [221, с. 126].

На думку С. Хазової, соціально-комунікативна компетентність включає: здатність до колективних дій, орієнтації в соціальних ситуаціях; вміння обирати ефективну стратегію поведінки, адекватні способи спілкування; прагнення до соціальної взаємодії; здатність працювати в неоднорідній команді; навички міжособистісного спілкування; вміння вирішувати конфлікти; спільність етичних цінностей [289, с. 24].

На підставі проведеного аналізу виокремлено такі структурні компоненти соціально-комунікативної компетентності викладачів вишів:

мотиваційно-ціннісний; когнітивний; операційно-діяльнісний; особистісний.

У концептуальному плані найбільш перспективним вважаємо діяльнісний підхід до розуміння соціально-комунікативної компетентності, за якого соціально-комунікативна компетентність викладача ЗВО визначається змістом його професійної діяльності й одночасно є передумовою її успішності. Саме тому соціально-комунікативна компетентність викладача ЗВО відрізняється від аналогічної компетентності, наприклад соціального працівника або лікаря.

На підставі зазначеного соціально-комунікативну компетентність викладачів закладів вищої освіти можна презентувати як сукупність функцій:

$$\text{СКК} = f(\text{СКК}_\text{м}, \text{СКК}_\text{к}, \text{СКК}_\text{д}, \text{СКК}_\text{о}),$$

де: СКК – соціально-комунікативна компетентність; СКК_м, СКК_к, СКК_д, СКК_о – окремі параметри цієї інтегральної характеристики: відповідно мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний компоненти. За умови розгляду сукупності зазначених компонентів можна сподіватися на досягнення високого рівня соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО.

Формування кожного компонента і загалом соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО передбачає оперативний зворотний зв'язок, який дозволяє отримати інформацію про результативність цього процесу. Зазначене актуалізує потребу у виявленні *критеріїв* (ключова ознака об'єкта, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [259, с. 139]; розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється ступінь сформованості компонентів, що мають відповідні якісні та кількісні прояви – показники), *показників* (вимірювана характеристика певного аспекту ключової ознаки досліджуваного об'єкта (компонента), що дає кількісну або якісну інформацію про його конкретні властивості [259, с. 109]), характеристиці *рівнів прояву* соціально-комунікативної компетентності, розробку оцінювально-контролюючих засобів щодо виявлення динаміки

рівнів її сформованості.

Сукупність критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) корелює з виокремленими компонентами соціально-комунікативної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Розвиненість зазначених критеріїв дозволяє усвідомити рівень розвиненості соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО. Зупинимось на структурному аналізі феномена «соціально-комунікативна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти» (рис. 1.2).

Мотиваційно-ціннісний компонент. Зазначений компонент відображає систему мотивів, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії, самоаналізі соціально-комунікативного досвіду педагогічної діяльності; мотиви самовдосконалення власного рівня соціально-комунікативної компетентності, цінностей та цілей спілкування.

У психологічних словниках зазначається, що мотив – «спонука до діяльності, яка пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта, тобто сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність і визначають її спрямованість; матеріальний або ідеальний предмет, досягнення якого є смислом діяльності; своєрідний вибір, який спонукає та визначає спрямованість діяльності, заради якого вона виконується; причина, яка усвідомлюється та яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості» [153, с. 209; 34, с. 251]; спонукальна сила або сили, які відповідають за ініціювання, зберігання, спрямованість та інтенсивність цілеспрямованої поведінки (А. Колман (A. Colman) [325, с. 11]).

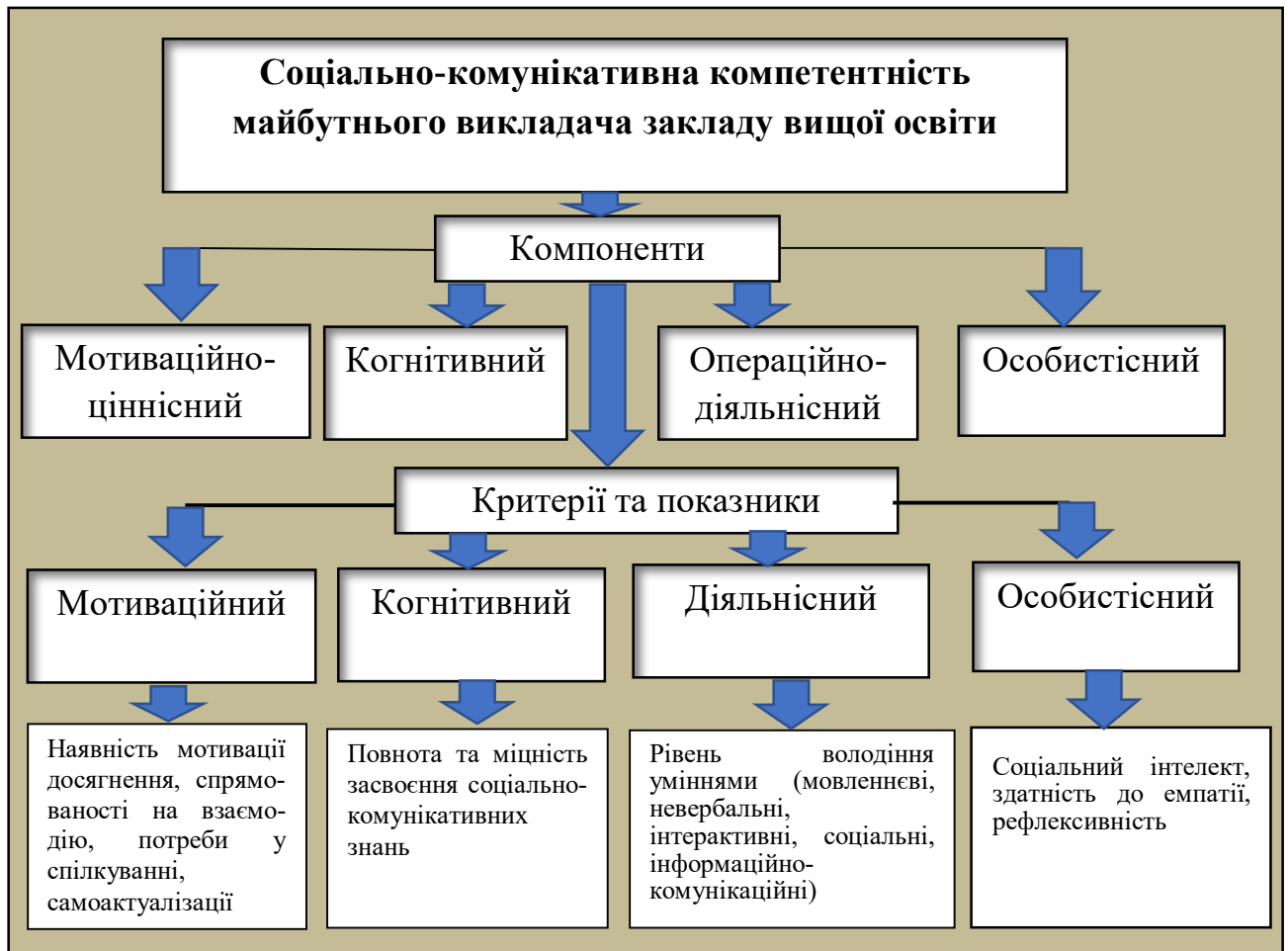


Рис. 1.2. Структура соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти

Виокремлюючи ціннісно-мотиваційний компонент, урахували погляди І. Новохатка на механізм «переходу» студента в позицію суб'єкта діяльності, а саме стосовно того, що зовнішні умови діють за посередництвом внутрішніх, утворюючи з ними єдине ціле [194]. Зовнішніми чинниками є мотивують дії викладача і магістранта, а внутрішніми – ті потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, які становлять професійну спрямованість особистості магістранта, а в контексті дослідження – утворюють ціннісно-мотиваційний компонент соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Упевнені, що без сформованої мотивації здійснення соціально-комунікативної діяльності розраховувати на її ефективність неможливо. Прагнення викладача оволодіти ефективними способами вирішення комунікативних завдань, технологіями педагогічного спілкування, безумовно,

є одним з найважливіших показників ефективності його професійної діяльності.

Акцентуємо увагу на мотивації досягнення як одному з найпотужніших рушіїв поведінки людини.

Мотивація досягнення – різновид мотивації діяльності, пов’язаний з потребами індивіда досягати успіху у вирішенні поставлених завдань, будь-якій діяльності, а також уникати всіляких невдач [34, с. 252]. Під мотивацією досягнення Т. Гордєєва розуміє мотивацію, яка спрямована на можливе якнайкраще виконання будь-якого виду діяльності, орієнтованої на досягнення певного результату, до якого можна застосувати критерій успішності (тобто його можна зіставити з іншими результатами, використовуючи певні стандарти оцінки). Такий вид мотивації виявляється в прагненні суб’єкта докладати зусилля і досягати найкращих результатів у важливій для нього сфері [91, с. 48].

Вагомими для нас стали погляди С. Кожушко, яка стверджує, що мотивація досягнення виконує певні функції: *пізнавальну* (прагнення до набуття нових знань із метою подальшого їх застосування); *емоційну* (відображення впливу емоцій на певну діяльність людини); *інтегративну* (відображення системи самооцінок діяльності й досягнутого результату). Автором було презентовано конкретні мотиваційні змінні, що демонструють взаємозв’язок між мотивом досягнення й діяльністю: особистісні стандарти (оцінка суб’єктивної ймовірності успіху, суб’єктивні труднощі завдання та ін.); привабливість самооцінки (привабливість для індивіда особистого успіху або невдачі в певній діяльності); індивідуальне надання переваги типу атрибуції (приписування відповідальності за успіх чи невдачу собі чи обставинам) [141]. За твердженням І. Нікітіної, В. Мартич, сформована мотивація досягнення є основою підвищеної активності студентів до професійного самовдосконалення [193, с. 207].

Також важливим було розуміння рівня спрямованості особистості (сукупності стійких мотивів, інтересів, цінностей, які спрямовують діяльність

щодо об'єктивної дійсності [270]). Дослідники акцентують увагу на таких її різновидах: *спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряму винагороду й задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність; *спрямованість на спілкування (С)* – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність...; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах із людьми; *спрямованість на справу (Д)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети. Вважаємо, що без сформованої спрямованості на спілкування неможливо розраховувати на ефективність здійснення соціально-комунікативної професійної діяльності в цілому.

Не менш вагомими феноменом є ціннісна сфера особистості, яку розглядаємо як скеровуючий орієнтир і центральний фактор, що регулює діяльність людини в суспільстві, визначає напрямки і особливості поведінки особистості. Ціннісні орієнтації трактуються як вибіркове ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, система її переконань, переваг, що виражаються у поведінці.

Цінність у певному сенсі відображає спосіб існування особистості. Цінності особистості утворюють систему її ціннісних орієнтацій як сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, що є для неї особливо значимими. Конкретна система ціннісних орієнтацій і їх ієрархія виступає регулятором розвитку особистості. А. Сущенко наголошує на органічному зв'язку цінностей і соціальної ролі, стверджуючи, що «цінності – найбільш значимий і стійкий елемент соціальної ролі... Будь-яка роль існує до тих пір, поки існує цінність, задля якої вона виконується» [268, с. 72]. Ідеали, норми, засоби, цілі як цінності особистості утворюють стрижень її свідомості та є імпульсом до дій і вчинків. Ефективність виконання викладачем професійної ролі, її творче забарвлення, індивідуалізація залежать від

сформованої ціннісної системи особистості. Усвідомлення соціального запиту на певний сценарій соціальної ролі без соціально орієнтованої ціннісної основи призводить до того, що людина лише імітує належне виконання соціальної ролі, не здійснюючи інтеріоризації її у свій внутрішній світ. У даному контексті ми говоримо про цінності й установки професійної діяльності педагога, що детермінують і регулюють поведінку людини.

О. Тронь [274] стверджує, що успіх розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівця багато в чому визначається ступенем ціннісного аналізу професійної діяльності, його вмінням робити вибір, приймати рішення, зіставляючи їх з власними цінностями, цінностями права і суспільства.

На сьогодні викладач вищої школи, який володіє соціально-комунікативною компетентністю, має поділяти цінності особистості, яка самоактуалізується, самостверджується, керує власним соціально-комунікативним розвитком, орієнтується на найвищі цінності (справедливість, красу), а отже, прагне до гармонійного буття та здорових міжособистісних відносин з колегами, фахівцями, студентами, роботодавцями тощо, гнучкості у спілкуванні.

Показниками мотиваційного критерію обрано: наявність мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації, самоствердженні.

На підставі цих показників виокремлено три рівні сформованості мотиваційного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Високий рівень. Магістранти мають яскраво виражену потребу в досягненні успіху в будь-якій діяльності, зокрема професійно спрямованій соціальній та комунікативній, професійному спілкуванні; вони характеризуються спрямованістю на взаємодію, вміють ставити цілі щодо саморозвитку й самовдосконалення.

Достатній рівень. У магістрантів є певна потреба у досягненні успіху в

будь-якій діяльності, зокрема професійно спрямованій соціальній та комунікативній, професійному спілкуванні; вони мають орієнтацію на ділове співробітництво, здатні відстоювати в інтересах справи власну думку; інколи потребують спонукань до саморозвитку й самовдосконалення.

Низький рівень. Магістранти інколи демонструють потребу в досягненні успіху в професійно спрямованій соціальній та комунікативній діяльності, професійному спілкуванні; вони схильні до суперництва під час взаємодії, постійно потребують спонукань до саморозвитку й самовдосконалення.

Когнітивний компонент. Відображає всю сукупність соціально-комунікативних знань викладача, функцій, складових соціально-комунікативної компетентності викладача, сутності процесу її розвитку, характеристик під час навчання та самонавчання, методів її визначення; характер його професійно спрямованої соціальної взаємодії в людському суспільстві; обсяг соціальних та комунікативних зв'язків викладача, свого місця у системі цих зв'язків, розуміння того, які вимоги до викладача вищу висуває сучасне суспільство щодо виконання конкретних соціальних та комунікативних ролей.

Система знань відзначається складною поліморфною структурою, де знання є впорядковуючим елементом професійної підготовки майбутніх викладачів вишу, мають інтегруючі властивості, виявляються в процесі здійснення соціально-комунікативної діяльності, де відбувається переломлення цих знань.

Знання здобуваються в процесі пізнавальної діяльності, яка «служить людині опорою, фундаментом її життя, оскільки на основі пізнання предметного світу і ставлення до нього формується світорозуміння, світогляд, світовідчуття, визначаючи ідеологію філософських поглядів і спонукань» [491, с. 267].

У зв'язку з визначенням сутності когнітивного компонента у дослідженні враховано погляди Н. Волкової [71], В. Гуревич [95], М. Лещенко [163], В. Лозової [164], Т. Сущенко [269], М. Трофименко [275], К. Уматалієвої

[277], О. Шумілової [311], які акцентували увагу на соціально орієнтованих й комунікативних знаннях, якими має володіти сучасний викладач ЗВО для успішного виконання професійних функцій.

Так, К. Уматалієва зазначає, що сучасний викладач ЗВО має володіти сукупністю знань, які дозволяють йому з нових точок зору проаналізувати власну наукову та педагогічну діяльність [277].

О. Шумілова [311] наполягає на необхідності наявності у викладача знань сутності та ролі соціально-комунікативної компетентності у професійній діяльності; форм і змісту соціально-комунікативних процесів.

На думку Т. Сущенко [269], майбутній викладач ЗВО має володіти теоріями, категоріями, методами і технологіями, пов'язаними з вивченням соціокультурних форм, процесів, практик в різних контекстах.

В. Лозова, розкриваючи різні аспекти формування педагогічної компетентності викладачів ЗВО, наголошує на необхідності володіння знаннями способів соціальної взаємодії, що реалізуються на даному рівні освітньої траєкторії, відповідно до здібностей особистості і тією мірою, якою це потрібно особистості в даний момент [164].

Н. Якса [317] зазначає, що майбутній викладач вишу має знати сутність комунікативної поведінки, її стратегії, закони встановлення міжособистісних контактів.

Значущою виявилася думка Н. Волкової, яка, надаючи значення необхідності володіння майстерністю здійснення професійно-педагогічної комунікації викладачем, відзначила вагомість знань характеристик і позиційно-рольових особливостей безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами тощо [72].

Ураховуючи вищевикладене, констатуємо, що сучасний викладач закладу вищої освіти має: чітко усвідомлювати сутність та соціальну важливість своєї професії, цінності соціальної дійсності, способи орієнтації на них (соціальна ідентичність); розуміти соціальні та комунікативні ролі

викладача та соціокультурні детермінанти розвитку соціально-комунікативної компетентності. Він має знати: позиційно-рольові особливості безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами; особливості соціально-комунікативної діяльності викладачів і студентів вишу; способи спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в оточуючій мінливій соціальній реальності; прийоми побудови відносин з людьми на підставі взаємоповаги й толерантності.

Викладач з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності також повинен володіти технологіями прогнозування і профілактики конфліктів в освітньому просторі, встановлення соціального партнерства; стратегіями і тактиками ведення переговорного процесу.

Крім зазначеного, викладач має знати методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності, залучення ресурсів соціального середовища до освітнього процесу, проектування теоретичних моделей, що відображають принципи поведінки в сучасному соціумі, а також застосовувати стратегії залучення студентів до виконання соціально-комунікативної діяльності, технології створення у процесі навчання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, глибоко усвідомлювати необхідність саморозвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності.

Говорячи про соціально-комунікативну компетентність викладача ЗВО, не можна оминати той факт, що процеси становлення інформаційного суспільства (кінець XX – поч. XXI ст.) формують нове соціокультурне середовище, яке суттєво впливає на діяльність і спілкування людини в суспільстві, основним капіталом, способом виробництва і ресурсом якого стає інформація. Потужність мережевих технологій невпинно примножується завдяки новим технологіям мультимедіа і віртуальної реальності. Інформаційно-комунікаційний простір, сформований в умовах мережевої

культури, утворюється в результаті взаємодії багатьох людей. При цьому медіасередовище ніби «поглинає» людину. Внаслідок цього завдяки механізмам мережевої самоорганізації змінюється поведінка і діяльність людини за межами інформаційного світу – в соціокультурному просторі на свідомість індивіда здійснюється потужний вплив, в результаті якого змінюється сприйняття ним оточуючого світу.

Н. Волкова [73] зазначає, що в умовах швидких темпів розвитку інформаційного суспільства викладачам вищої школи, як і студентам, дуже важливо усвідомити специфіку спілкування з використанням засобів телекомунікацій: комунікативні навички поєднуються з інформаційними вміннями й передбачають необхідність формування особливого стилю спілкування, основу якого становлять лаконічність надання інформації, її мотивований відбір та структуризація і, нарешті, етикет електронного спілкування.

І. Новохатько, К. Багрова [194], К. Уматалієва [277] доводять, що майбутні викладачі ЗВО мають розуміти і правильно інтерпретувати культурні соціальні взаємозв'язки викладача ЗВО, особливості національного характеру у процесі спілкування.

Спираючись на вищезазначене, можна констатувати, що когнітивний компонент передбачає глибоке усвідомлення магістрантами знань щодо застосування: нових інформаційних технологій в освіті; комунікаційних програм взаємодії в комп'ютерній мережі; прийомів роботи з технічними і програмними засобами; програмних засобів, що підвищують продуктивність комунікації в системах «викладач – студент», «викладач – викладач»; Web-браузерів; мобільного навчання як засобу інтерактивності в діяльності викладача вишу. Вони мають знати про можливості та потенціальні ризики щодо використання Інтернету та спілкування через електронні медіа для роботи, навчання, обміну інформацією, колаборативного мереженого спілкування, до того ж уміти входити до соціальних, культурних, професійних спільнот та мереж і бути активними їх учасниками, спілкуватися в мережі і

виконувати спільні проекти; знати валеологічні аспекти роботи з комп'ютером.

Показниками когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти визначено повноту та міцність засвоєння соціально-комунікативних знань.

З урахуванням визначених у дослідженні показників виокремлено три рівні сформованості когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача ЗВО.

Високий рівень. У магістрантів сформовано стійкі погляди на соціально-комунікативну діяльність викладача вишу, яка потребує постійного самовдосконалення. Вони мають міцні, глибокі й дієві знання щодо сутності соціально-комунікативної компетентності викладача, її структури, стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання конфліктам в освітньому середовищі і регулювання їх, методів і засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача, здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності.

Достатній рівень. Магістранти мають неповні та неміцні соціально-комунікативні знання, їх здобуття та засвоєння здійснюється несистематично. Вони мають труднощі у виборі правильних стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання конфліктам в освітньому середовищі та їх регулювання, методів і засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача, здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності.

Низький рівень. Характеризується наявністю у магістрантів поверхових (фрагментарних) соціально-комунікативних знань, відсутністю прагнення щодо їх набуття та збагачення. Вони відчують значні труднощі у виборі правильних стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання і регулювання конфліктам в освітньому середовищі, методів і засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача, здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-

комунікативної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент. Основу його становить «сукупність соціально-комунікативних умінь». З метою вивчення сутності зазначеного поняття було проаналізовано погляди О. Коробкової, яка презентує такі уміння, як застосування «способів взаємодії особистості під час здійснення професійної діяльності на основі набутих знань про спілкування» [564, с. 19]

З'ясування цієї сукупності умінь зумовило потребу здійснити аналіз наукових праць, в яких презентуються думки провідних науковців щодо комунікативних, соціально-комунікативних умінь, якими мають володіти викладачі ЗВО.

Так, Л. Анфалова, О. Калугіна [16] зазначають, що складовими соціально-комунікативних умінь викладача є вміння: спілкуватися з колегами й студентами, враховуючи їхні індивідуальні особливості; знаходити спільну мову з окремими студентами; встановлювати педагогічно доцільні відносини зі студентами; розвивати внутрішньоколективні стосунки студентів, позицію співробітництва, готовність до спільного розв'язування реальних проблем шляхом колективної діяльності; реалізовувати демократичний стиль спілкування; застосовувати різні види педагогічної техніки, керувати емоційною атмосферою колективу; формувати комунікативні вміння в майбутніх фахівців.

В. Массі (*W. Massy*) констатує, що конкурентоспроможний викладач ЗВО, згідно з професійними стандартами, має володіти чіткою мовою та власним стилем викладання, уміти знаходити контакт і спілкуватися з аудиторією, уміти стимулювати активність, пізнавальні здібності, самостійність, креативність студентів чи магістрантів [343].

Уважаємо за доцільне враховувати погляди М. Лещенко щодо виокремлення умінь, якими має володіти викладач ЗВО: доступно викладати зміст навчального матеріалу; застосувати в освітньому процесі сучасні ІКТ; реалізовувати загальновідомі дидактичні принципи, використовувати сучасні

форми, методи, засоби навчання у вищій школі; слухати й чути студента; мати чудове почуття гумору для встановлення контакту зі студентами; передавати своє захоплення навчальною та науковою роботою студентам, магістрантам, аспірантам, бути фанатом педагогічної справи; генерувати нові ідеї, бути креативним, розвивати творчість своїх вихованців; постійно вчитися, розширювати власний науковий світогляд, бути орієнтованим на освіту впродовж усього життя; вчасно та постійно підтримувати студента чи магістранта, позитивно оцінювати результати його навчання та наукової діяльності; радитися з досвідченими викладачами, науковцями; завжди бути терплячим і пам'ятати, що однакових студентів немає, втілювати індивідуальний підхід у педагогічній діяльності; прагнути до обміну досвідом з педагогами, науковцями, орієнтуватися у царині сучасних відкриттів, напрямів розвитку своєї галузі знань [163]. Отже, науковець значну увагу приділяє вмінням, які корелюють з феноменом соціально-комунікативної компетентності.

М. Згурська, досліджуючи інформаційно-комунікаційний аспект компетентності викладача вишу, констатує, що викладачеві ЗВО має бути притаманна емоційна стійкість, яка виявляється у витримці, вмінні «тримати себе в руках», високорозвиненій здатності володіти собою, здійснювати саморегуляцію [112, с. 36].

Т. Сущенко стверджує, що викладач ЗВО має володіти вміннями застосовувати поглиблені спеціалізовані знання для вирішення науково-дослідних, науково-практичних, прикладних завдань у професійній діяльності та соціальній взаємодії [269, с. 109].

Запорукою успішної діяльності викладача вищої школи, на думку І. Печеранського, є рефлексивна позиція, усвідомлення взаємозв'язку явищ соціальної реальності та процесів соціальної взаємодії, «звичка» до використання рефлексії й для вдосконалення діяльності і реалізації «Я» [212].

І. Зязюн відзначає, що «лише той може бути педагогом, хто володіє технологією педагогічної рефлексії» [119, с. 19].

Становлять інтерес погляди О. Шумілової [311], яка виокремила такі соціально-комунікативні уміння викладача вишу: уміння використовувати техніки ефективної комунікації; встановлення контакту; отримання зворотного зв'язку; поведінки в діловому спілкуванні; активного слухання та вирішення конфліктів.

Отже, дослідники по-різному визначають соціально-комунікативні уміння викладачів ЗВО. Проте їхні доробки нами враховано під час виокремлення соціально-комунікативних умінь – мовленнєвих, невербальних, інтерактивних, соціальних, інформаційно-комунікаційних, а також визначення їх складових та критеріїв (табл. 1.3). Сформованість діяльнісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишів сприяє їх мобільності в процесі виконання професійних функцій завдяки комплексу умінь діяти з урахуванням результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої інформації.

Таблиця 1.3

Соціально-комунікативні уміння, їхні складові та критерії

Група вмінь	Критерії оцінки соціально-комунікативних умінь
Мовленнєві	Використання багатства мови у професійній комунікативній діяльності
	Реалізація основних різновидів мовлення у професійній комунікації, обрання найбільш ефективною стратегії мовної поведінки
	Володіння технікою мовлення й добирання в усному і писемному професійному мовленні найдоцільніших формул мовленнєвого етикету
Невербальні	Використання невербальних засобів комунікації для адекватного передавання, сприйняття та усвідомлення прагматично й емоційно значущої інформації
	Розуміння поведінки інших через зовнішні її прояви
	Розуміння причини виникнення емоційних станів людини, здійснення психологічного впливу на підставі адекватного сприйняття й розуміння своєрідності особистості

Продовження таблиці 1.3

Інтерактивні	Обрання адекватних способів спілкування у процесі виконання різних соціальних ролей
	Встановлення контактів зі студентами, оточуючими людьми, адаптування до їхньої думки зі збереженням власної професійно-педагогічної позиції, відстоювання власної позиції без приниження гідності опонента
	Гнучка зміна стратегії і планів поведінки з урахуванням вузького (професійно-комунікативне середовище) і широкого (соціальні норми й умови) контексту
Соціальні	Налагоджування соціально-професійних зв'язків, вибудовування стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в оточуючій мінливій соціальній реальності, передбачення, розуміння і задоволення потреб інших
	Прогнозування соціальних наслідків від застосування певних методів впливу на діяльність, поведінки суб'єктів професійної взаємодії; використання механізмів вирішення конфліктів інтересів окремих соціальних груп
	Прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретація інформації, поведінки, виявлення готовності до соціальної взаємодії й прийняття рішень, роботи в професійній команді
Інформаційно-комунікаційні	Володіння сучасними засобами електронної комунікації
	Знаходження однодумців, партнерів у професійних соціальних мережах, володіння партнерськими моделями взаємодії та співпраці із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів
	Реалізація власних професійних потреб і цілей шляхом створення партнерських відносин з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями

Показниками сформованості кожного вміння обрано: рівень володіння соціально-комунікативними вміннями, рівень їх застосування у різновидах соціально-комунікативної діяльності.

З урахуванням виокремлених показників виділено такі рівні сформованості операційно-діяльнісного критерію соціально-комунікативної компетентності:

Високий рівень. Магістранти у повному обсязі володіють соціально-

комунікативними уміннями (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), демонструють високий рівень їх сформованості під час здійснення соціально-комунікативної діяльності.

Достатній рівень. Магістранти володіють окремими групами соціально-комунікативних умінь, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності.

Низький рівень. Магістранти демонструють низький рівень сформованості окремих груп соціально-комунікативних умінь, тому майже не виявляють їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності.

Особистісний компонент. Визначаючи сутність даного компонента, проаналізовано погляди науковців, які досліджували соціально-комунікативну компетентність викладача ЗВО. Так, О. Шумілова виокремила такі особистісні якості: емпатія, рефлексивність, комунікативність, психологічна гнучкість, здатність до співпраці, емоційна налаштованість [310]. Поділяючи погляди дослідниці, акцентуємо увагу на соціальному інтелекті, здатності до емпатії, рефлексії. Далі обґрунтуємо власний вибір.

Вважаємо, що *соціальний інтелект* є важливою інтегративною якістю особистості викладача вишу, складовою його соціально-комунікативної компетентності. Наш вибір зумовлений ще й тим, що соціальний інтелект є однією з головних здатностей особистості, які забезпечують успіх в житті, успішність комунікації й соціальної адаптації. Він поєднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера у спілкуванні, групи людей).

Поняття «соціальний інтелект» було введено Е. Торндайком [362], який серед різновидів інтелекту виокремив такі: абстрактний (здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи й працювати з ними); конкретний (здатність розуміти речі та предмети матеріального світу й працювати з ними); соціальний (здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними). Дослідник презентував соціальний інтелект як здатність розуміти інших і мудро, адекватно поводитися з ними.

Вагомою для дослідження виявилася концепція соціального інтелекту, розроблена С. Космітським, О. Джоном, за якої всі його складові можна об'єднати у дві групи: когнітивні (оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточуючими) та поведінкові (здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота у міжособистісних відносинах) [237, с. 32].

Щодо сутності феномена «соціальний інтелект», науковці (Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, З. Єрмакова, В. Загвоздкін, С. Каган, М. Кайдіна, Н. Кентор, Г. Оллпорт, К. Петерсон, А. Савенков, Р. Стернберг, С. Руденко, Е. Торндайк, Дж. Форсайт та ін.) визначають його як здатність, що забезпечує успішну взаємодію з людьми; здатність правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей; здатність розуміти самого себе, інших людей, їхні взаємини і прогнозувати міжособистісні події» [237; 235; 264]; здатність людини до пізнання поведінки інших людей [177]; деяку когнітивну компетентність, яка дозволяє людям сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки і максимальною користю для самого себе [105, с. 64]; здатність приймати рішення стосовно поведінки в конкретній міжособистісній ситуації, спираючись на попередню орієнтацію, сприйняття й інтерпретацію її змісту (міжособистісне сприймання, каузальна атрибуція) [107]); здатність до розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії, як здатність розуміти себе та оточуючих, система інтелектуальних здібностей, пов'язаних із пізнанням поведінкової інформації, як когнітивна основа комунікативних здібностей [249, с. 349].

Незважаючи на наявність розмаїття поглядів дослідників на сутність соціального інтелекту, учені єдині в тому, що даний феномен пов'язаний з «відображенням соціальних об'єктів – людини як партнера по спілкуванню і діяльності, а також групи людей» [237] та являє собою «соціальний дарунок для встановлення рівноваги поведінки, що забезпечує гладкість у відносинах з людьми» [320]; здатність працювати з людьми, знаходити з ними взаєморозуміння й ефективно упроваджувати зміни [126].

Дослідники визначили наявність тісного зв'язку між поняттям «соціальний інтелект» і такими категоріями, як «комунікативна компетентність», «соціальна компетентність». Так, на думку Ю. Ємельянова, існує взаємозв'язок соціального інтелекту і комунікативної компетентності, під якою автор розуміє рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду для успішного функціонування в межах своїх здібностей та соціального статусу [105].

Таку позицію підтримують М. Амінов, М. Бонєва, М. Молоканов, О. Кідрон та ін. В. Куніцина доводить наявність зв'язку соціального інтелекту із соціальною компетентністю – системою знань про соціальну дійсність та себе, системою складних соціальних вмінь та навичок взаємодії, поведінкових сценаріїв для типових соціальних ситуацій, які й дозволяють швидко та адекватно адаптуватися до існуючих обставин.

Актуальними для дослідження стали погляди О. Беляєвої, яка виявила взаємозв'язок соціального інтелекту з мотивацією соціального успіху [26]. Автор встановила, що основними характеристиками людей з вираженим мотивом соціального успіху є більша активність взаємодії, наявність впевненості у собі, високий рівень соціального інтелекту.

На думку дослідниці, найвищий рівень соціального інтелекту характеризується задоволенням від взаємодії та стосунків з колегами, розвинутим почуттям гідності, самоповаги, гнучкістю поведінки, високим рівнем саморегуляції та адаптивності [26, с. 11]. І. Баширов довів, що наявність у фахівця соціономічних професій розвинутого соціального інтелекту є фактором успішності його професійної діяльності [22].

Спираючись на погляди науковців, вважаємо, що соціальний інтелект є складовою соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача вишу. За допомогою організації групового навчання, навчання в інтерактивній формі, реалізації тренінгових та ігрових форм навчання можливе цілеспрямоване поетапне формування соціального інтелекту майбутніх викладачів вишу в умовах магістратури.

Наступною складовою особистісного компонента визначено **здатність до емпатії**. Емпатія (англ. *empathy* від (грец. *patho*) – співпереживання) – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання. Походить від римського «*patho*», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Є глибинно-психологічною основою міжособистісного спілкування й взаємодії.

Емпатія може бути розглянута як афективна (емоційна) форма ідентифікації. Якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є.

Характеризуючи емпатійне розуміння як необхідну умову діалогічного спілкування, К. Роджерс підкреслює, що здатність правильно, активно слухати, налаштовуватися на «хвилю» співрозмовника є однією з найголовніших сил, здатних впливати на психічні, особистісні зміни в людях [230, с. 32–37].

Розвинута емпатія – ключовий фактор успіху в тих видах діяльності, які потребують «занурюватися» у світ партнера зі спілкування. Вона обумовлює сприятливі стосунки з людьми в будь-яких сферах життєдіяльності [215].

Педагогічна конституція Європи визначає здатність до емпатії однією з основних компетентностей сучасного викладача [207, с. 5], ядром його комунікації. Вона допомагає збалансувати міжособистісні стосунки, робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинута емпатія – один із важливих факторів успіху у тих видах діяльності, які потребують сприйняття світу партнера у спілкуванні.

Серед особливих форм емпатії виділяють співпереживання (переживання співрозмовником ідентичних почуттів, які переживає інша людина, ставлячи себе на її місце) та співчуття (переживання через відчуття іншої людини). Вважаємо, що наявність у викладача розвинутої здатності до емпатії допомагає йому досягти успіху у розмаїтті соціальних та

комунікативних дій.

Важливою складовою особистісного компонента є сформована у викладача ЗВО **рефлексія** як здатність до аналізу власної професійної комунікативної діяльності. Вона характеризує здатність свідомості індивіда зосередитися на самому собі, створює передумови для переосмислення і перетворення викладачами своєї професійної діяльності і сформованих способів її реалізації, виявляє себе як провідний особистісний механізм становлення відносин суб'єктності та самореалізації викладачів як суб'єктів освітньої діяльності.

Термін «рефлексія» походить від латинського «*reflexio*» і в перекладі означає «звернення назад», «відображення». Роль рефлексії у суб'єктів освітньої діяльності, зокрема викладачів, відображена у наукових працях М. Бехтерева [28], І. Зимньої [115, 117], О. Карпова [129], О. Мірошник [176].

Рефлексія трактується науковцями як самопізнання індивідом своїх внутрішніх психічних станів [304; 313]. Як стверджує О. Кравців, психологічна сутність професійної рефлексії викладача полягає в розумінні ним суб'єктних засад своєї діяльності, що здійснюється за допомогою спостереження та самоспостереження, аналізу й самоаналізу, оцінки та самооцінки, порівняння з колегами, орієнтації на соціальні очікування [151].

З позиції комунікативного аспекту рефлексія розглядається як суттєва складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, що, за твердженням О. Бодальова, є специфічною якістю пізнання людини людиною [31, с. 42–43]. Тобто суб'єкт має можливість рефлексувати щодо уявлень про внутрішній світ іншої людини і причини тих чи інших її вчинків [31, с. 36].

Цікавою є думка Г. Андрєєвої, яка презентує рефлексію як процес дзеркального відображення один одного партнерами зі спілкування; усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером зі спілкування [14, с. 145]. Говорячи про роль рефлексивності у діяльності фахівця, науковці констатують, що людина, стикаючись із труднощами, навантаженням, невизначеністю, новацією, стресом, завдяки рефлексії здатна піднятися над

ситуацією, подивитися на неї і на себе ніби ззовні, змодельовати ситуацію і, відповідно, збагатити життєвий досвід, оволодіти суб'єктною позицією у суспільних стосунках [129].

Реалізується зазначений компонент через рефлексивні процеси: саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого. Рефлексія виявляється в здатності майбутнього викладача адекватно аналізувати результати власної педагогічної комунікативної діяльності, прогнозувати дидактичний, виховний ефект різних технологій комунікації, що запроваджуються, порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки; здійснювати акти рефлексії, спрямовані на пізнання певних перешкод, які виникають у предметній діяльності (освітній та науковій), соціально-психологічній взаємодії (із студентами та колегами), відображає сформованість рефлексивної позиції викладача (характер оцінки себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Завдяки рефлексії щодо успішно здійсненої комунікації майбутній викладач переживає задоволення, впевненість, самостверджується як особистість. Саме рефлексія дозволяє педагогу прогнозувати шляхи оптимальної побудови цілісного педагогічного процесу, вносити корективи в процес організації педагогічної системи, оперативно оцінювати зміни, що відбуваються в педагогічній діяльності і в собі. Отже, за результатами проведеного дослідження особистісний критерій соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО представлено такими показниками, як: соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність.

У дослідженні нами виокремлено такі рівні розвиненості особистісного критерію.

Високий рівень. Магістранти у процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями виявляють наявність і розвиненість здатності до емпатії, соціального інтелекту, рефлексивності.

Достатній рівень. Магістранти у процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями інколи виявляють такі

якості, як соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність.

Низький рівень. Магістранти у процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями демонструють низький рівень розвиненості соціального інтелекту, здатності до емпатії, рефлексивності.

Узагальнений опис критеріїв, показників соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО та їх рівневий диференціал наведено у табл. 1.4.

На підставі вищенаведених міркувань у дослідженні виокремлено низький, достатній та високий рівні розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Таблиця 1.4

Критерії, показники та рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

<i>Критерій</i>	<i>Показник</i>	<i>Рівень розвиненості</i>		
		<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Низький</i>
<i>Мотиваційний</i>	Наявність мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації, самоствердженні	Магістранти мають яскраво виражену потребу в досягненні успіху в будь-якій діяльності, зокрема професійно спрямованій соціальній та комунікативній, професійному спілкуванні; вони характеризуються спрямованістю на взаємодію, вміють ставити цілі щодо саморозвитку й самовдосконалення	У магістрантів є певна потреба в досягненні успіху в будь-якій діяльності, зокрема професійно спрямованій соціальній та комунікативній, професійному спілкуванні; вони мають орієнтацію на ділове співробітництво, здатні відстоювати в інтересах справи власну думку; інколи потребують спонукань до саморозвитку й самовдосконалення	Магістранти інколи демонструють потребу в досягненні успіху в професійно спрямованій соціальній та комунікативній діяльності, професійному спілкуванні; вони схильні до суперництва під час взаємодії; постійно потребують спонукань до саморозвитку й самовдосконалення

<i>Когнітивний</i>	<i>Повнота та міцність засвоєння соціально-комунікативних знань</i>	У магістрантів сформовано стійкі погляди на соціально-комунікативну діяльність викладача вишу, яка потребує постійного самовдосконалення; вони мають міцні, глибокі й дієві знання щодо сутності соціально-комунікативної компетентності викладача, його структури, стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій; методів попередження і регулювання конфліктів в освітньому середовищі; методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача і здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності	Магістранти мають неповні та неміцні соціально-комунікативні знання, їх здобуття та засвоєння здійснюється несистематично; вони характеризуються наявністю ускладнень у виборі правильних стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання конфліктам і регулювання їх в освітньому середовищі; методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача і здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності	Характеризується наявністю у магістрантів поверхових (фрагментарних) соціально-комунікативних знань, відсутністю прагнення щодо їх набуття та збагачення. Вони відчують значні труднощі у виборі правильних стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій; методів запобігання конфліктам і регулювання їх в освітньому середовищі, методів і засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача та здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності
	<i>Рівень володіння уміннями, рівень їх застосування у різновидах соціально-комунікативної діяльності</i>	Магістранти у повному обсязі володіють групами соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), демонструють високий рівень їх сформованості під час здійснення соціально-комунікативної діяльності	Магістранти володіють окремими групами соціально-комунікативних умінь, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності	Магістранти демонструють низький рівень сформованості окремих груп соціально-комунікативних умінь, тому майже не виявляють їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності
	<i>Соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність</i>	Магістранти у процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями виявляють наявність і розвиненість здатності до емпатії, соціального інтелекту, рефлексивності	Магістранти у процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями інколи виявляють такі якості, як соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивності	Магістранти у процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями демонструють низький рівень розвиненості соціального інтелекту, здатності до емпатії, рефлексивності

Низький рівень розвиненості соціально-комунікативної компетентності характеризується епізодичними потребами в досягненні успіху в професійно

спрямованій соціальній та комунікативній діяльності, професійному спілкуванні; вони схильні до суперництва під час взаємодії; постійно потребують спонукань до саморозвитку й самовдосконалення. Магістранти демонструють фрагментарні соціально-комунікативні знання, відсутність прагнення щодо їх набуття та збагачення, відчують значні труднощі у виборі правильних стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання конфліктам і регулювання їх в освітньому середовищі, методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача і здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності, а також демонструють низький рівень сформованості окремих груп соціально-комунікативних умінь, майже не виявляють їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. У процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями вони демонструють низький рівень розвиненості соціального інтелекту, здатності до емпатії, рефлексивності.

Достатній рівень розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи характеризується: наявністю у магістрантів певної потреби в досягненні успіху в будь-якій діяльності, зокрема професійно спрямованій соціальній та комунікативній, професійному спілкуванні; їх орієнтацією на ділове співробітництво, здатністю відстоювати в інтересах справи власну думку, а також необхідністю у спонуканні з боку фахівців до саморозвитку й самовдосконалення. Магістранти демонструють неповні та неміцні соціально-комунікативні знання, які здобувають несистематично, наявність утруднень у виборі правильних стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання конфліктам і регулювання їх в освітньому середовищі, методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача і здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності. Вони володіють окремими групами соціально-комунікативних умінь, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення

соціально-комунікативної діяльності. У процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями вони інколи виявляють такі якості, як соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність.

Високий рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи характеризується високою розвиненістю всіх взаємопов'язаних компонентів. Магістранти виявляють яскраво виражену потребу в досягненні успіху у будь-якій діяльності, зокрема професійно спрямованій соціальній та комунікативній, професійному спілкуванні, спрямованість на взаємодію, вміння ставити цілі щодо саморозвитку й самовдосконалення. У них сформовано стійкі погляди на соціально-комунікативну діяльність викладача вишу, а отже, вони демонструють міцні, глибокі й дієві знання щодо сутності соціально-комунікативної компетентності викладача, її структури, стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій, методів запобігання конфліктам і регулювання їх в освітньому середовищі, методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача і здійснення безпосередньої та опосередкованої соціально-комунікативної діяльності. Магістранти у повному обсязі володіють соціально-комунікативними вміннями (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), показують високий рівень їх сформованості під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. У процесі соціально-комунікативної діяльності з однокурсниками, викладачами й фахівцями вони виявляють наявність і розвиненість здатності до емпатії, соціального інтелекту, рефлексивності.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що здійснений у цьому підрозділі компонентно-структурний та рівневий аналіз досліджуваної соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО дав можливість більш чітко зрозуміти сутність даного феномена та конкретизувати його зміст.

1.3. Наукові підходи до розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

Демократизація суспільства зумовила перехід до нової моделі вищої освіти, яка орієнтована на диверсифікацію (диверсифікація (від лат. *diversus* – різний і *facere* – робити, тобто розмаїття; різнобічний розвиток; розширення активності; вихід за межі основного змісту діяльності; розвиток напрямів діяльності [139]) професійної освіти – «процес розширення асортименту освітніх послуг») освітніх програм вищої освіти, активізацію інноваційних процесів в освітній галузі, індивідуалізацію освітнього процесу, міждисциплінарну інтеграцію, зміну запитів ринку праці тощо. Таким чином, на думку Л. Заніної, за умови диверсифікації «створюється гнучка система, яка надає можливості для вибору, побудови та реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії» [110, с. 45]. Відтак постала необхідність адаптації ЗВО до ринкового середовища через оновлення системи професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Професійна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури (розпочата згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р. [185]) являє собою процес формування особистості, яка здатна до ефективного здійснення підготовки фахівців до діяльності в конкретній професійній сфері, виконання професійних функцій, самореалізації у професійній діяльності; тиражування власного рівня духовності, внутрішньої культури, цивілізованості на оточуючих як зразок високих професійних норм, критеріїв дії. Отже, відповідальність викладача перед суспільством (адекватна відповідальності суспільства перед викладачем) надзвичайно висока. Саме він має прямий вплив на формування світоглядних, морально-етичних принципів життєдіяльності студентів, їх професійне становлення й самореалізацію, забезпечуючи ті реальні прирощення, із суми яких і складається результат освіти, особистісні зміни кожного.

Підготовку фахівців кваліфікації «викладач вищої школи» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» запроваджено у вишах України з 1995 р. З 2005 р. підготовку викладачів вищої школи регламентував Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи» [200]. Підготовка зазначених фахівців здійснюється в умовах магістратури закладів вищої освіти як педагогічного, так і непедагогічного профілю й регламентується Законом України «Про вищу освіту» [109], Наказом Міністерства освіти і науки України № 99 «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» [185] тощо.

Науковці Н. Мачинська [172], Ю. Рашкевич [228], М. Супрун [266] трактують поняття «магістратура» як спеціально організовану соціальну сферу, що має вирощувати відповідальну науково-педагогічну еліту, здатну виконувати культурно-освітні завдання згідно з вимогами держави та суспільства [228; 514], спеціалізовану частину підготовки фахівців за напрямками, які мають основною метою підготовку кадрів до наукової дослідницької та педагогічної діяльності [172, с. 97]. Отже, магістратура є самостійним рівнем вищої освіти, випускник якої здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти *магістр*. Відповідно до Закону «Про вищу освіту» [109] *магістр* – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, який відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Проблеми стратегії й тактики функціонування магістратури, оновлення цілей і змісту магістерської підготовки, зокрема підготовки майбутніх викладачів вищої школи, переорієнтації форм і методів її організації на засадах компетентнісної парадигми досліджувала значна когорта науковців (О. Абдуліна [1], Н. Авшенюк [5], С. Вітвицька [69], В. Гриньова [92], І. Мазур

[167], Н. Мачинська [172], О. Момот [179], М. Супрун [266], Н. Цехановська [296], Р. Цокур [297], Н. Якса [317] та ін.), які зазначають, що спочатку запровадження багатоступеневої освіти в Україні (1991 р.) і на сьогодні проблему підготовки магістрів не вирішило.

Щодо підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури, то у 2015 р. було затверджено новий перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [219] та створено механізм його впровадження. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 06 листопада 2015 р. № 1151, затверджено таблиці відповідності переліків галузей знань, напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Зокрема спеціальність 8.000005 «Педагогіка вищої школи» за новим переліком відповідає спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» 01 «Освіта».

Проблема професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерського навчання розглядається дослідниками в таких різних площинах: теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи (О. Садовська [241]); організація магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи щодо формування в них потенціалу професійного саморозвитку (Р. Цокур [297]); педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти (С. Вітвицька [69]); розвиток системи підготовки викладачів закладів вищої освіти (Ю. Сорокопуд [263]); підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності (О. Момот [179]); теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу (С. Чорна [301]); професійна підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання (Н. Оськіна [203]); формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки (І. Мазур [167]); формування комунікативної компетенції

магістрантів педагогічних спеціальностей (К. Касярум [131], Л. Рагуліна [226]); формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки (Н. Тітаренко [271]); підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій (Є. Крюкова [157]); підвищення ефективності підготовки магістрів до педагогічної діяльності в умовах ступеневої освіти (С. Вітвицька [69]); формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки (Д. Козлов [142]); теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної (О. Гура [94]), професійної (К. Садовська [241]) компетентності викладача вищого навчального закладу; професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах (Г. Цвєткова [295]) та ін.

Результати аналізу наукового доробку дослідників, присвяченого підготовці викладачів ЗВО, дав змогу сформулювати висновок, що професійна підготовка майбутнього викладача вишу є складною поліфункціональною відкритою педагогічною системою, яка здатна забезпечити формування особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця (знання, уміння, навички, особистісні якості), який працюватиме в цій системі, готового до успішного здійснення професійної, соціально-комунікативної діяльності та педагогічної практики.

До *третьої групи теоретичних засад* розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти у процесі навчання в магістратурі відносимо напрями наукових пошуків щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності викладачів вишів у процесі магістерської підготовки.

Визнаючи багатоаспектність цього питання, вбачаємо за доцільне виокремлення таких основних напрямів її висвітлення через:

– наукові праці, присвячені презентації поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців на розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;

- наукові здобутки вчених, які присвятили свої дослідження формуванню й розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей;

- презентації інтерактивних методів навчання, які вважаємо доцільними для вирішення поставлених завдань дослідження.

Перш за все зазначимо, що наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних дослідників з аналізованого питання визначаються значним розмаїттям.

Щодо першого напрямку нашого дослідження цікавим став *зарубіжний досвід розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи*. Аналіз наукових праць (С. Кожушко [141], Б. Гершунський [84], О. Джуринський [100], Т. Кошманова [150], Л. Пуховська [224], К. Рибачук [229], А. Соколова [262] та ін.) показав, що дослідники розкривають окремі аспекти соціально-комунікативної підготовки майбутніх викладачів ЗВО за кордоном.

Так, К. Рибачук, аналізуючи особливості професійної підготовки викладачів у США, акцентує увагу на інтегративному аспекті підготовки майбутніх викладачів, який забезпечує «об'єднання разом» завдяки впровадженню досвіду навчання студентів, набутого у лабораторних умовах на практично-семінарських заняттях. З метою набуття студентами комунікативного досвіду автор акцентує на доцільності таких методів навчання: *партнерське викладання* (викладання товаришам з навчальної групи або викладання рівним за рангом); *дзеркальне викладання* (записане на відео партнерське викладання теми іншим викладачем); *мікровикладання* (майбутній педагог викладає або організує навчання в малій групі своїх товаришів з метою набуття необхідних знань, формування професійних умінь та навичок); *симуляція* (студент виконує роль викладача у змодельованій аудиторії для розв'язання поставлених педагогічних проблем); *рефлексивне викладання* (майбутні педагоги проводять контрольні навчальні заняття для своїх колег, які потім забезпечують зворотний зв'язок – аналізують, виявляють позитивні й негативні аспекти); *протокольні матеріали* (студенти

проглядають відеозаписи важливих подій під час проведення заняття, а потім їх аналізують, дають відповіді на поставлені питання з матеріалу). Такі знахідки нами використано у процесі дослідження, зокрема партнерське, дзеркальне, рефлексивне викладання та симуляції як потужні засоби розвитку у магістрантів спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізацію, здатність до емпатії, рефлексивність.

Т. Кошманова у дослідженні розкриває існуючі в практиці підготовки майбутніх викладачів у США *«Школи професійного розвитку вчителів»*, які виступають основним механізмом забезпечення співробітництва та партнерства між шкільними вчителями та викладачами педагогіки університетів, є своєрідною «навчальною клінікою», в якій студенти – майбутні викладачі оволодівають лабораторно-клінічним та інтернатурним досвідом; відбувається професійна адаптація викладачів-початківців в умовах педагогічного наставництва, коли старші колеги надають допомогу молодим викладачам в їх професійному становленні; проводяться педагогічні дослідження під керівництвом досвідчених університетських викладачів. У цьому контексті цікавим є досвід шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools – PDS). Залучені до діяльності шкіл професійного розвитку викладачі мають продемонструвати компетентність в таких сферах, як менторство, автономний менеджмент, інноваційне лідерство, встановлення партнерства між вищими і загальноосвітніми навчальними закладами тощо [150]. Наведені ідеї стали для нас цінними під час організації тьюторського супроводу магістрантів та педагогічної й психологічної майстерень.

А. Ліберман, Е. Саксл і М. Майлз зазначають, що під час підготовки майбутніх викладачів вишів увага має бути спрямована на формування умінь налагоджувати контакти, потреби у спілкуванні, самоактуалізації; умінь здійснювати організаційну діагностику, адаптуватися до змін, а також здатність знаходити і використовувати ресурси та ін. [342]. З цією метою К. Девані (К. Devaney) [329], Л. Дарлінг Хаммонд (L. Darling Hammond) [326] визначили такі напрями професійної підготовки майбутніх викладачів вишів:

вдосконалення освітнього процесу; організація і керівництво виробничою практикою; розробка курикулумів; участь в процесі прийняття рішень на рівні навчального закладу [329]; активне, орієнтоване на студентів навчання, що поєднує теорію і практику, стимулює рефлексію, а також передбачає використання таких технологій навчання, як проблемне навчання, експериментальне дослідження, проектне навчання, портфоліо, що передбачає зворотний зв'язок і оцінку з боку одногрупників, викладачів і самого кандидата; залучення до викладання компетентних викладачів; соціальний і професійний супровід студентів [326].

Результати наукових розвідок канадських вчених, які презентує О. Коробкова [148], свідчать про акцентування уваги на формуванні у майбутнього викладача компетенції співпраці викладача зі студентами, педагогами, співробітниками, батьками, представниками громадськості для реалізації освітніх цілей конкретної вищої школи. У зв'язку з цим пріоритет надається практичним курсам, які розкривають комунікативні аспекти діяльності викладача. Такі ідеї є слушними для розвитку соціально-комунікативних умінь магістрантів.

Американська дослідниця й педагог Е. Морі (А. Morey) виокремлює ефективність використання таких форм і методів навчання майбутніх викладачів ЗВО: дискусії в малих групах; участь в міжнаціональних дослідженнях, професійних конференціях; демонстрація успішних прикладів навчальної роботи та рольові ігри; проведення активних семінарів, тренінгів [345, с. 28 – 30].

Вагомою виявилася праця А. Соколової [262], яка, розкриваючи особливості системи педагогічної освіти Англії та Шотландії, презентує певні напрями соціально-комунікативної підготовки майбутніх викладачів: введення таких дисциплін, як драма, курс з успішної кар'єри; мистецтво мислення; курс з уміння розв'язувати складні педагогічні задачі; курс із формування творчих лідерських якостей викладача. У цьому вбачаємо спрямованість професійної підготовки майбутніх викладачів на формування в

них готовності до педагогічної взаємодії у можливих різних ситуаціях навчального закладу.

Цікавим для дослідження став зарубіжний досвід підготовки викладачів для ЗВО, детально презентований у монографічному дослідженні Н. Мачинської [172, с. 137–163]. Автор розкриває досвід британських університетів, у яких для підготовки викладачів вищої школи діють магістерські програми типу «Навчання та викладання у сфері вищої освіти» (три модулі «Викладання та навчання у вищій школі», «Викладання та навчання за допомогою технологій», «Написання науково-дослідницьких проектів»). Майбутніх викладачів ЗВО зосереджують на формуванні колегіальності, педагогічної компетентності, розвитку професійних особистих цінностей, розумінні контексту розвитку вищої освіти.

У професійній підготовці майбутніх викладачів у Німеччині, як зазначає О. Семеног [247, с. 87], обов'язковою для формування їхньої професійної компетенції є безвідривна практика, яка займає третину навчального часу і в цілому становить тринадцять-п'ятнадцять тижнів. Практики мають назви: «Вступна одноденна практика», «Соціальна або виробнича», «Блок-практика». Перший з цих різновидів практики часто замінюється практикою у формі «замкненого ланцюга телебачення», що дозволяє спостерігати за ходом аудиторного заняття. Такі підходи є прийнятними за умови наявності у ЗВО відповідного технічного забезпечення.

Значущими для дослідження стали *погляди вітчизняних та російських науковців на питання розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишів в умовах магістратури.*

Так, Т. Сущенко акцентує увагу на тому, що формування соціальної компетентності майбутнього викладача на магістерському рівні підготовки передбачає переосмислення студентом здобутих на бакалаврському рівні знань через опанування дисциплін, які формують цілісне світоглядне бачення та дозволяють зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства та окремої особистості [269].

І. Новохатько, К. Багрова [194] доводять, що на сучасному етапі здійснення професійної освіти принципово важливо вибудувати весь блок фундаментальних гуманітарних курсів таким чином, щоб сформувати знання і навички, необхідні в процесі професійної і соціальної діяльності, а потім запропонувати варіанти програм для розвитку конкретних навичок, без яких неможливо здійснювати ефективну професійну взаємодію. Але не можемо повністю погодитися з дослідниками. Вважаємо, що значний потенціал для формування соціально-комунікативної компетентності магістрантів криється у змісті фахових дисциплін та методах їх реалізації.

Як влучно зазначає О. Шумілова [311], збагачення соціально-комунікативної діяльності майбутніх викладачів можливе за допомогою системи заходів щодо організації теоретичної та практичної соціально-комунікативної підготовки, реалізації розвиваючих технологій і активних методів навчання в рамках окремої навчальної дисципліни, організації самостійної роботи і колективних форм навчання під керівництвом викладача. Це дозволяє сформувати спеціальне освітнє середовище за допомогою:

- 1) створення на всіх заняттях атмосфери включеності кожного суб'єкта освітнього процесу в інтенсивну інтерактивну діяльність;
- 2) організації такого міжособистісного спілкування під час занять, яке передбачає діалог, довіру між його суб'єктами, аналіз різних позицій і ситуацій, що забезпечує формування поваги і здатності прийняти іншу думку;
- 3) співвіднесення навчальної ситуації з реальною професійною діяльністю майбутнього викладача, його особистим досвідом;
- 4) використання спеціальних технологій, які забезпечують створення емоційно насиченого середовища дидактичного процесу, співпрацю, спільну творчу діяльність, розширення сфери спілкування;
- 5) побудови занять з урахуванням інтересів майбутнього педагога.

При цьому передбачається можливість коригування змісту досліджуваної проблематики як на індивідуальному рівні, так і на рівні міжособистісного спілкування. Наведені погляди дослідниці враховано у процесі організації формувального етапу експерименту.

За свідченням М. Трофименко, соціально-комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається в процесі не тільки безпосередньої взаємодії, але й опосередкованої, у тому числі з літературою, театром, кіно, через які людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [275]. Погоджуємося з такими думками, вважаючи їх ефективними для розвитку у магістрантів здатності до емпатії, рефлексивності, соціального інтелекту.

Отже, в результаті аналізу зарубіжного й вітчизняного досвіду встановлено, що дослідники акцентують увагу на необхідності розвитку у майбутніх викладачів здатності до колективних дій, орієнтації в соціальних ситуаціях, вміння обирати ефективні стратегії поведінки, адекватні способи спілкування, прагнення до соціальної взаємодії, здатності працювати в неоднорідній команді. Для реалізації зазначеного вище організація процесу навчання у ЗВО має бути спрямована на забезпечення співробітництва та партнерства викладача і студентів за рахунок різних способів учіння, створення освітнього середовища, що забезпечує можливості для здійснення соціально-комунікативної діяльності студентів ЗВО та ін. Ці ідеї стали вагомими для магістерської підготовки майбутніх викладачів з метою розвитку їхньої соціально-комунікативної компетентності.

Другим напрямом наукового пошуку, який здійснено у цьому підрозділі, став аналіз *наукових здобутків вчених, які присвятили свої дослідження формуванню й розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей.*

Так, на думку С. Вдовіної, А. Цвєткової, формування соціально-комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу є цілеспрямованим поетапним процесом систематизованого накопичення в її

змісті позитивних якісних і кількісних змін, які дозволяють успішно здійснювати соціально-комунікативну діяльність, що передбачає аналіз педагогічної ситуації, виявлення оптимальних методів її розв'язання, реалізацію мети за рахунок управління процесами соціальної комунікації. Дослідниці обґрунтували й експериментально довели ефективність таких педагогічних умов: збагачення змісту професійної підготовки соціальними знаннями, знаннями про педагогічні комунікації на основі єдності позанавчальної та навчальної діяльності; використання можливостей позанавчальної діяльності, самостійної роботи студентів, спрямованої на створення освітніх продуктів, які виявлятимуть соціальну значущість педагогічної діяльності; включення студентів в соціальне проектування [43]. Також ними запропоновано модель формування соціально-комунікативної компетентності учнів педагогічного коледжу, компонентами якої виокремлено (цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-оцінний). Така модель побудована на основі особистісної орієнтації освітнього процесу, активізації та інтенсифікації діяльності суб'єктів освітнього процесу зі спрямованістю на формування соціальних якостей. Розглянуті напрацювання враховано нами під час розробки технології розвитку соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО.

О. Усанова акцентує увагу на тому, що процес формування соціально-комунікативної компетентності студентів ЗВО буде ефективним за умови обрання доцільного теоретико-методологічного підґрунтя і компонентів зазначеного процесу. У своєму дослідженні вона акцентує увагу на доцільності «синтезу компетентісно-прогностичного (загальнонауковий рівень), діяльнісного (теоретико-методологічний рівень), аксіологічного (конкретно-науковий рівень), комунікативно-культурологічного (методико-технологічний рівень) підходів, що визначає багаторівневий та ієрархічний характер формування соціально-комунікативної компетентності студентів вишу» [278]. Щодо структурних компонентів, то автор виокремлює: загальнокультурний компонент, який виконує інформаційно-аналітичну, крос-

культурну, соціокультурну функції соціальної взаємодії особистості; комунікативний компонент, що забезпечує дискурсивну, соціолінгвістичну, культурно-аксіологічну функції; лінгвістичний компонент, який реалізує предметно-когнітивну, ортологічну, мовленнєво-мисленнєву функції. Презентуючи професійну технологію на основі діалогової програми «Мовленнєві комунікації» [278], О. Усанова доводить її ефективність у процесі формування соціально-комунікативної компетентності студентів вишу.

О. Тимофєєва [272] обґрунтувала такі педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв: структурування змісту гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв; використання діалогічних методів для відпрацювання навичок міжособистісної взаємодії; відпрацювання соціально-комунікативних умінь і навичок прийняття управлінського рішення та довела їх ефективність шляхом реалізації у навчальному процесі. Крім зазначеного, автор розробила структурно-функціональну модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, складовими якої визначено такі блоки: мотиваційно-цільовий (виконує функцію планування результату формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв), змістово-технологічний (визначає специфічний оптимальний шлях досягнення цілей системи) та оцінно-результативний (стосується якості спроектованої системи). У дослідженні зазначено, що впровадження моделі є поетапним процесом, який передбачає чітке визначення цілей, комплексу заходів для кожного етапу, ефективне управління на кожному з етапів, що дозволяє відслідковувати стан сформованості соціально-комунікативної компетентності й вчасно вносити необхідні корективи.

М. Трофименко розробила модель методичної системи формування соціально-комунікативної компетентності студентів в сучасному виші, яка також орієнтована на формування функціональних і змістових елементів, але

процес розгорнуто в соціальному просторі соціокультурного взаємодії [275].

Вагомим виявилось дослідження О. Шумілової, яка виокремила такі умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів виробничого навчання: чітке визначення структурних компонентів соціально-комунікативної компетентності і з'ясування їх ролі в професійній діяльності педагога виробничого навчання; збагачення соціально-комунікативної діяльності студентів за допомогою застосування розвиваючих технологій і активних методів навчання в рамках окремої навчальної дисципліни, а також на лекціях, семінарах та практичних заняттях в ході самостійної роботи, колективних форм навчання під керівництвом викладача і у позанавчальний час; організація роботи, спрямованої на формування потреби в самопізнанні і саморозвитку у процесі професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів виробничого навчання [312]. Дослідниця наполягає на реалізації чотирьох етапів формування аналізованої компетентності: формування системи соціально-комунікативних знань і відносин (понятійно-сутнісний рівень); формування системи соціально-комунікативних умінь (практико-діяльнісний рівень); формування досвіду продуктивної соціально-комунікативної діяльності (практико-світоглядний рівень); формування особистісно-ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності (концептуальний рівень). Наукові розвідки О. Шумілової нами враховано під час проведення формувального етапу експерименту.

Т. Томенко обґрунтовує ефективність таких психолого-педагогічних умов: наявність у закладі освіти професійно-спрямованого, комунікативно орієнтованого освітнього середовища; оптимізація змісту підготовки студентів до соціально-комунікативної діяльності; реалізація міжпредметних зв'язків у процесі організації підготовки студентів до соціально-комунікативної діяльності; продуктивність управління (співуправління) в процесі формування у студентів соціально-комунікативної компетентності), реалізація яких в освітньому процесі навчального закладу дозволяє

забезпечити ефективність формування соціально-комунікативної компетентності [273].

Під час дослідження змісту навчання з розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу було проаналізовано наукові здобутки Т. Томенко, яка пропонує авторський спецкурс «Соціальні комунікації в діяльності фахівця», що містить питання теорії соціальних комунікацій та практичні рекомендації щодо організації соціально-комунікативної діяльності фахівців в рамках професійної функціональності [273], М. Трофименко, яка презентує зміст, структуру і програму спецкурсу «Соціально-комунікативний тренінг», що сприяє цілеспрямованому формуванню досліджуваної компетентності у студентів [275], а також О. Субіної, яка доводить ефективність тренінгів «Ноосферна освіта» і «Корпоративна культура освітнього закладу» під час викладання курсів «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», «Педагогіка вищої школи» та «Освітня політика» [265]. Глибоке вивчення запропонованих дослідниками матеріалів дозволило розробити спецкурс «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти».

Отже, наукові розробки дослідників з питань соціально-комунікативної компетентності обґрунтовують можливість її формування на основі використання потенціалу змісту освіти, відповідних організаційних форм навчання в освітній установі, покращання взаємодії між викладачами й суб'єктами навчання.

Дослідники також акцентують увагу на доцільності різних форм та методів навчання у формуванні та розвитку соціально-комунікативної компетентності.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, присвяченій питанням забезпечення якості магістерської підготовки, зокрема розвитку соціально-комунікативної компетентності, особлива увага приділяється необхідності використання в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій, які орієнтовані на стимулювання розвитку творчих здібностей, соціальних та

професійних навичок студентів [9; 10; 74; 88; 99; 239; 240; 272; 265 та ін.].

Так, О. Тимофєєва [272] особливу увагу приділяє доцільності реалізації діалогічної форми взаємодії, що допомагає формувати особистість, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків і різнорівневих професійних контактів. Дослідниця доходить висновку, що діалог за відповідної організації навчальної роботи є провідним фактором формування соціально-комунікативних умінь майбутніх фахівців, зокрема мовленнєвих, інтерактивних.

О. Субіна [265, с. 109] доводить необхідність використання у процесі навчання психологічних тренінгів, тренінгів із самопізнання, проблемно-орієнтованих лекцій та спецсемініарів, аналізу конкретних ситуацій, ділових та рольових ігор, тренінгів, групових дискусій, формування у ЗВО корпоративної культури, яка б сприяла формуванню соціально зрілої особистості тощо. За таких умов відносини між викладачем і студентом трансформуються із суб'єктно-об'єктних у суб'єктно-суб'єктні, партнерські відносини. Роль викладача в цьому контексті може розглядатися як супровідна, тобто викладач повинен не наставляти, а скеровувати студента на досягнення конкретних, чітко визначених цілей. На думку дослідниці, поєднання світоглядного змісту магістерської освіти, активних та інтерактивних форм аудиторної і позааудиторної роботи сприяє формуванню та розвитку у випускників соціальної компетентності і навичок командної роботи, прийняття рішень, лідерських якостей, рефлексії [265, с. 110].

Таку думку поділяє С. Амеліна, зазначаючи, що оволодіння навичками та вміннями активного слухання суб'єкта комунікації відбувається шляхом застосування діалогічних форм навчання, проведення спеціально орієнтованих тренінгів [10].

Т. Денищич акцентує на ефективності методу кооперативного навчання у формуванні комунікативних умінь як складових соціально-комунікативної компетентності, що забезпечує атмосферу в аудиторії, близьку до реального життя, сприяє формуванню культури спілкування студентів, манери їхньої

поведінки [99].

Вагомими стали погляди М. Трофименко [275], яка доводить, що впровадження в освітній процес когнітивно орієнтованих технологій (діалогічні методи навчання: семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивні карти, тренінг рефлексії ін.) сприяє розвитку комунікативних навичок, рефлексії та емпатії, збагаченню соціального досвіду студентів, розвитку активності і самостійності, а також відповідальності за прийняте рішення. Особливу увагу дослідниця приділяє особистісно орієнтованим технологіям (інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, технологія розвитку критичного мислення та ін.), реалізація яких забезпечує особистісний розвиток студентів, підвищення рівня особистісної рефлексії, емпатії, соціальної адаптації, зниження конфліктності і конформізму, емоційної збудливості.

О. Попова акцентує увагу на ефективності СМАРТ-технологій, інформаційно-комунікаційних, інформаційно-телекомунікаційних технологій у процесі формування соціально-комунікативної компетентності [216].

Отже, науковці свідомі того, що лише за умови моделювання відповідного змісту навчання, реалізації у навчальному процесі активних, кооперативних, особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних методів навчання, що забезпечують безпосередню й опосередковану взаємодію магістрантів, можна розраховувати на створення середовища, яке сприятиме розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів.

Щодо третього напрямку дослідження, вважаємо за необхідне обґрунтувати доцільність методів навчання, обраних для вирішення поставлених завдань в експериментальному дослідженні.

З метою визначення сукупності методів навчання (технологічну складову технології) перш за все було враховано ідеї андрагогів щодо організації навчання, тому що до магістратури за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» відповідно до вимог стандарту вищої освіти вступають особи з повною вищою освітою, тобто дорослі люди. Існуюче на сьогодні

розширення вікових меж магістрантів обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності студентів необхідність урахування особливостей навчання дорослих, а отже, використання у професійній діяльності викладача як педагогічної (за твердженням американського теоретика М. Ноулза, є обґрунтованою і виправданою для використання під час навчання осіб до 18 років), так і андрагогічної моделі навчання.

Дослідники акцентують увагу на тому, що під час навчання дорослих варто враховувати такі особливості: наявність у магістрантів усвідомленого ставлення до процесу навчання; потреба в осмисленості, практичній спрямованості навчання, прагненні до застосування здобутих знань, умінь і навичок, що забезпечує високу мотивацію; потреба в самостійності; наявність життєвого досвіду як джерела навчання. Дійсно, дорослі люди прагнуть стати активними учасниками навчання, а іноді його ініціаторами, співавторами; збагачують навчальні ситуації власним досвідом і життєвими цінностями; намагаються співвіднести навчальну ситуацію зі своїми цілями і завданнями.

Саме в рамках андрагогічної науки актуальності набула модель навчання, за якою той, хто навчається, сам несе відповідальність за вибір методів, планування термінів, оцінку результатів, виступаючи «рушійною силою» навчання. При цьому викладач виступає координатором процесу, «архітектором», що моделює нові форми, методи навчання, підходи до організації взаємодії з магістрантами, прогнозує можливості їх успішного професійного зростання.

У зв'язку із зазначеним нашу увагу було зосереджено на теорії емпіричного навчання, що презентує навчання як процес, за допомогою якого знання набуваються шляхом трансформації досвіду (знання є комбінацією розуміння і трансформації досвіду [349, с. 41]).

Прихильники означеної теорії (Д. Бауд [323], П. Бернард [324], Г. Дін [328], Л. Джоуплін [339], К. Ітін [337], Д. Колб [340] та ін.), характеризуючи емпіричне навчання, виокремлюють кілька його основних атрибутів. Так, П. Бернард виокремив такі атрибути: студент – це активний учасник,

залучений до фізичного руху (*дія*), навчання відбувається лише після реакції на дію (*рефлексія*), студент повинен сам визначити те, що відбувається, думка викладача не нав'язується (*феноменологічний атрибут*), погляд на світ з точки зору студента (*суб'єктивний досвід*), емпіричне навчання – це спроба використати накопичений суб'єктивний досвід в рамках освітнього процесу (*досвід як джерело навчання*) [324, с. 14].

Д. Колб запропонував цикл емпіричного навчання, зазначивши, що безпосередній, або конкретний досвід є основою для спостережень і рефлексії, які асимілюються й перетворюються на абстрактні концепції, що забезпечують новий зміст діям, які можна реалізувати, й набуті нового досвіду. На його думку, це ідеалізований цикл навчання (спіраль), де студент виконує практичне завдання, рефлексує, мислить й діє. Його модель презентує взаємопов'язані процеси розуміння досвіду (конкретний досвід і абстрактна концептуалізація), режими трансформації досвіду (рефлексивне спостереження і активне експериментування) та інтеграцію таких елементів: знання, які містять поняття, факти й інформацію, отриману в рамках формального навчання і минулого досвіду; діяльність або застосування знань у реальній практиці; рефлексію знань і діяльності щодо створення нових знань [340].

Д. Бауд стверджує, що процес навчання з досвіду має бути обов'язково активним, а отже, необхідно залучати студентів до взаємодії, подій, учасниками яких вони є. При цьому взаємодію і залучення до подій Д. Бауд називає навчальним середовищем, в якому перебуває студент [323].

Цікавою виявилася «*діамантова модель*» емпіричного навчання К. Ітіна, яка ілюструє співпрацю викладачів та студентів, а також цикли їх емпіричного навчання (викладач як посередник, навчається разом зі студентом, вони впливають один на одного у процесі конструювання знань [337]). На думку науковця, транзакцію між студентом й елементами моделі можна розглянути крізь призму таких відносин: студента до себе; студента до навчального середовища; студента до викладача. Важливим для дослідження виявилися

думки Дж. Уілсона [322] про те, що система цінностей студента, його попередні знання визначають спосіб його включення у навчання, інтерпретації досвіду і навчання через досвід [322, с. 17]. Отже, під час організації освітнього процесу викладач має враховувати, що здобуття магістрантом справжнього знання з практичного досвіду можливе *за умови наявності в нього готовності до активної участі у набутті практичного досвіду, здатності до рефлексії та осмислення цього досвіду, володіння навичками прийняття рішень, розв'язування проблем, використання нових ідей, набутого практичного досвіду*. Отже, навчання має бути орієнтоване на розв'язання актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів «тут і зараз», освоєння нових методів, тобто орієнтоване в основному на майбутнє.

У зв'язку з вищезазначеним доходимо висновку про те, що під час реалізації кожного з методів навчання викладач має залучати магістрантів до інтенсивної інтерактивної діяльності; організації різновидів міжособистісного спілкування, яке передбачає діалог, довіру учасників діалогу, наявність різних позицій і ситуацій; співвіднесення навчальної ситуації з реальною професійною діяльністю майбутніх викладачів вишу та їх особистим досвідом; створення емоційно насиченого середовища співпраці, спільної творчої діяльності, що супроводжується відповідним розширенням сфери спілкування.

Зупинимося на найбільш доцільних для дослідження методах навчання, реалізація яких зможе забезпечити розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Діалогічно-дискусійні методи навчання. Їх вибір обумовлений наявним значним потенціалом трансформації освітнього процесу щодо взаємонавчання, співнавчання, співпраці [37; 97; 168; 211; 243; 244; 255; 257; 314; 318; 319 та ін.].

Зазначимо, що дискусійне обговорення максимально підвищує активність і внесок кожного учасника, допомагає уточнити власні уявлення, оцінні судження, усвідомити почуття і ставлення, стимулює вільний обмін

думками, збільшує ймовірність того, що вони краще зрозуміють почуття й позиції інших; розвиває навички активного слухання, співпереживання, співробітництва, упевненої поведінки і толерантності; стимулює розвиток й самовдосконалення емоційної стійкості і чутливості, гнучкості спілкування, емпатійності, рефлексивності тощо. Отже, завдяки реалізації діалогічно-дискусійних методів навчання можна розраховувати на оволодіння магістрантами комунікативними стратегіями й тактиками.

Комунікативну стратегію розглядають: як спосіб організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму та інтенцій комунікантів (І. Борисова [37]); тип поведінки одного з партнерів зі спілкування, ... зумовлений і співвіднесений із планом досягнення комунікативних цілей, що обумовлює вибір низки рішень мовця, комунікативний вибір тих чи інших мовленнєвих дій та мовних засобів (М. Макаров [168]); загальну організацію певної послідовності комунікативних дій (Т. ван Дейк [97]). Комунікативні стратегії є гнучкими і залежать від віку комунікантів, їхньої статі, соціальних ролей, національно-культурної належності, умов спілкування й взаємодії і передбачають певну комунікативну тактику.

Комунікативна діяльність викладача ЗВО завжди має мету як стратегічний результат, на який спрямовано комунікативний акт. Серед розмаїття цілей можна виокремити такі: *констатувати, довести, поставити запитання, відповісти, вселити, переконати, повідомити, пояснити, спонукати, схвалити, спростувати, заперечити, погодитися, відмовити, наказати, звинуватити, пообіцяти, образити тощо, в той же час зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновок*. Залежно від поставленої мети викладач має кожного разу обирати відповідну комунікативну стратегію, що вимагає від нього володіння їх розмаїттям.

Серед існуючих різновидів комунікативних стратегій Ф. Бацевич [21] акцентує увагу на кооперативних стратегіях (втілюються в інформативні та інтерпретативні діалоги (полілоги) – поради, обмін думками, розповіді, повідомлення тощо). Проте науковці виокремлюють і некооперативні

стратегії, які знаходять втілення в конфліктах, суперечках, претензіях, погрозах, ухиляннях від відповідей тощо.

І. Колеснікова виокремлює *ієрархічну стратегію взаємодії* (дозволяє реалізувати цілі – проінформувати, проінструктувати, довести, переконати тощо, відповідає авторитарній поведінці викладача), *стратегію рівнозначної взаємодії* (передбачає діалогову взаємодію за умови рівнозначної позиції викладача й студента, наявність взаєморозуміння і зворотного зв'язку; досягнення взаєморозуміння), *інтерактивну стратегію* (характеризується двостороннім зв'язком та інформаційно-комунікативною взаємозалежністю, що потребує орієнтації на запити, виклики співрозмовника в повному обсязі).

Постановка викладачем таких цілей, як повідомити, спонукати, пояснити, констатувати, наказати, відмовити в основному передбачає вибір *комунікативної стратегії*, що забезпечує взаємодію суб'єктів освітнього процесу, базується на авторитаризмі в комунікативній поведінці викладача. За умови постановки цілей переконати, схвалити, довести, зрозуміти, погодитися, прийняти доцільною є комунікативна стратегія, спрямована на отримання результату шляхом узгодження і домовленості, розуміння й прийняття різних поглядів, умов та ін.

Для реалізації кожної комунікативної стратегії, яка передбачає сукупність дій, спрямованих на вирішення загального комунікативного завдання мовця, використовують відповідну тактику – одну чи декілька дій, що сприяють реалізації стратегії [319, с. 109–110], сукупність прийомів і методів реалізації комунікативної стратегії, певну лінію мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямовану на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаному [21, с. 357].

Науковці (Н. Волкова [74], Є. Муніц [183], О. Набока [184], М. Супрун [266], А. Сущенко [268], Т. Сущенко [269] та ін.) зазначають, що «дебати» як поліфункціональний феномен являють собою ефективний засіб розвитку студентів, формування у них якостей, важливих для здійснення успішної діяльності в умовах сучасного суспільства, сприяють формуванню критичного

мислення, логіки, навичок системного аналізу, цивілізованої дискусії і демократичного діалогу, формулювання власної позиції, вироблення переконливої аргументації. Упровадження цього методу у навчально-виховний процес ґрунтується на дотриманні трьох основних принципів – *поваги, чесності, навчання* – дозволяє вирішити навчальні (розширення світогляду, актуалізація знань, оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками), розвивальні (розвиток інтелектуальних, комунікативних якостей, логіки, критичного мислення тощо), виховуючі (формування морально-світоглядної позиції та установок поведінки, навичок життєдіяльності), соціалізуючі (залучення до норм і цінностей громадянського суспільства, адаптація до умов сучасного суспільства, формування культури спілкування, здатності працювати в команді, толерантності) завдання.

На початку ХХ ст. сформувалися два напрями розвитку дебатів: як інтелектуальної гри (переважно у позанавчальній діяльності) і як педагогічної технології (у навчальному процесі). Деякі вітчизняні дослідники (М. Кларін, М. Короткова та ін.) схильні вважати дебати різновидом дискусії. Проте в США та інших країнах, де на початку ХХ ст. традиція навчальних дебатів набула поширення, найбільш популярним підходом до їх визначення стала концепція гри (А. Snaider, R. Trapp, R. Wood та ін.).

Звернення у дослідженні до дебатів як методу навчання обумовлене зростанням інтересу до пошуку ефективних способів організації освітнього процесу (В. Беспалько, В. Дьяченко, Г. Селевко). У педагогічній науці і практиці неодноразово ставилося питання про використання дебатів, які сприяють розвитку у студентів навичок цивілізованої дискусії (І. Галковська, С. Лисенко, С. Наумов, Н. Нємова, О. Петренко, Т. Свєтєнко та ін.), потребують оволодіння цією технологією викладачами вищої школи (А. Вєліканова).

Щодо до дефініції терміна «дебати» (фр. *debat*), то вона означає чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між кількома сторонами з актуальної теми [143; 293]. Цей різновид публічної

дискусії учасники дебатів можуть спрямовувати як на детальне, структуроване дослідження суперечливих проблем, аргументоване доведення один одному тези, запропонованої для обговорення, так і на переконання третьої сторони у своїй правоті.

На наш погляд, специфіка дебатів, їх унікальність полягають в тому, що дебати є одночасно і формою дискусії, і грою. З одного боку, дебати являють собою цілеспрямований і впорядкований (структурований) обмін ідеями, судженнями, думками, що дозволяє з повним правом стверджувати, що дебати – форма дискусії. З іншого боку, це не просто дискусія, це змагання між гравцями, дії яких обмежені певними умовами (правилами) і спрямовані на досягнення певної мети, іншими словами, гра. Зазначене розкриває ряд істотних переваг дебатів і відкриває додаткові функціональні можливості.

Найбільш популярним підходом до організації дебатів стала гра. Майстер з мистецтва проведення дебатів, директор Світового інституту дебатів Альфред Снайдер визначає навчальні дебатні змагання як освітню гру, в якій відтворюються умови ведення суперечки в реальному світі. Концепція гри відповідає формі проведення дебатів (команди, які змагаються, їхні перемоги, поразки тощо) [292]. Як гра дебати – демократичні, оскільки передбачають чесність, повагу до опонента, толерантність. Участь у дебатах дозволяє учасникам відчувати переваги такого способу обговорення дискусійних питань. Обов'язок кожної з команд кваліфіковано та в межах певних часових рамок представити власну позицію, аргументи «за» чи «проти». Гру оцінює суддя або колегія суддів, які визначають переможця в раунді.

Ігрова основа дебатів сприяє зняттю бар'єрів, таких як побоювання помилитися, виглядати смішним тощо, підвищенню пізнавальної мотивації, формуванню навичок взаємодії та «успішної конкуренції» (B. Sutton-Smith) [357].

Зважаючи на вищенаведене, визначаємо дебати як *систему структурних дискусій у формі інтелектуальної гри, в якій дві команди,*

дотримуючись певних правил (регламенту), висуваять свої аргументи і контраргументи з приводу запропонованої тези, щоб переконати членів журі (суддів) у своїй правоті і досвіді комунікації.

Про значення дебатів у формуванні соціально-комунікативних умінь фахівців досить влучно висловився А. Мейкелджон: «...сильнішими за будь-яку групу, непереможними в інтелектуальному плані, найдопитливішими, найкраще озброєними для боротьби з проблемами, що виникають, були ... дебатери» [292, с. 201]. Погоджуючись із зазначеним, вважаємо, що реалізація дебатів сприятиме розвитку у магістрантів потреби в самоактуалізації; мовленнєвих, невербальних, інтерактивних умінь.

Принагідно необхідно розглянути доцільність методів **колаборативного навчання**, які останнім часом набули популярності в освітніх колах, зокрема у процесі підготовки викладачів вишів.

Ідеологія колаборативного навчання була розроблена американськими педагогами університету Джона Хопкінса (Р. Славін), університету Міннесота (Р. Джонсон і Д. Джонсон, 1987), групою Дж. Аронсона (Каліфорнія, 1978), а також викладачами Тель-Авівського університету (Ізраїль, 1988).

Зазначимо, що «колаборація» у перекладі з англійської «*collaboration*» означає працювати разом задля досягнення спільної мети. Collaborative – загальний, об’єднаний, спільний. Зрозуміло, що колаборативне навчання (англ. – collaborative learning) – підхід, в рамках якого навчання здійснюється на основі взаємодії між студентами або між студентами та викладачем. Учасники процесу здобувають знання через активний спільний пошук інформації, обговорення і розуміння смислів; навчають один одного, представляючи один одному свої ресурси і навички (пошук, засвоєння і застосування нової інформації, навички подання інформації іншому (іншим), можливість оцінювання діяльності колег, комунікативні навички, подолання конфліктів, досягнення поставлених цілей та ін.), осмислюють її та застосовують їх задля досягнення поставлених цілей. Колаборативне навчання базується на моделі створення знань, де учасники активно взаємодіють

шляхом обміну досвідом та асиметрії ролей [344].

К. Девідсон зазначає, що колаборативне навчання (collaborative learning) означає процес навчання, який за природою подібний до спілкування у соціальній мережі (Facebook) [327, с. 25]. Суть такого навчання полягає у спільному виконанні певних проєктів, взаємному рецензуванні та оцінюванні, а також у обміні інформацією (peer-to-peer information sharing). К. Девідсон визнає, що навчання перемістилося у горизонтальну площину з площини ієрархічної. Це означає, що перехід від моделі «викладач – студент» до моделі «студент – студент» потребує перегляду діяльності освітніх установ: коледжів, університетів тощо. Командна робота – це глобальна освітня сучасна тенденція у системі вищої освіти США [327, с. 185].

За такого підходу студенти набагато краще навчаються, якщо володіють уміннями встановлювати соціальні контакти з іншими членами колективу; у процесі соціальних контактів між студентами створюється навчальне співтовариство людей, готових здобувати нові знання під час спілкування один з одним та спільної пізнавальної діяльності.

Вважаємо, що колаборативне навчання є доцільним: під час навчання зрілих, досвідчених людей, яким є чим поділитися, а також для організації групової роботи над проєктом, де необхідно пройти весь цикл підготовки проєкту – від постановки цілей до досягнення результату і де кожен учасник малої групи усвідомлює свою відповідальність перед усіма за загальний успіх; за необхідності використання спільних інтелектуальних зусиль для досягнення результату; з метою налагодження спілкування в колективі, виявлення можливостей створення проєктних груп; для ретрансляції знань, здобутих учасниками даної малої групи на попередніх етапах навчання та ін. [338].

Проте зазначене навчання має певні обмеження, які має знати і враховувати викладач ЗВО: воно вважається дуже трудомістким і без ретельної підготовки не дає очікуваного результату (співпраця має виглядати дуже природною, без видимого контролю, щоб у групі виникло відчуття

самостійності роботи); складність оцінки ефективності навчання за певних причин (навчання може бути досить тривалим у часі, і не завжди можна встановити часові рамки навчання; складність оцінки обсягу знань, який був отриманий самостійно, а також ступеня їх засвоєння (тим більше, що і цілі, і завдання часто формулюються самими учасниками); неможливість складання чіткої програми заняття; складність зворотного зв'язку (учасникам важко оцінити своїх колег і ступінь їх участі в загальному обговоренні) [334; 356].

Діяльність викладача ЗВО насичена незапланованими, мінливими соціально-комунікативними ситуаціями, які передбачають неоднозначність інтерпретації подій, пов'язані з неочікуваною поведінкою людей. У таких ситуаціях невизначеності та обмеженості часу педагог стикається з необхідністю оперативного прийняття рішення. Проте, на жаль, практичний досвід показує, що студенти часто стикаються з труднощами: у доборі мовленнєвих засобів, які б відповідали контексту спілкування; виборі поведінкових стратегій, які неадекватні ситуації; неспроможності досягти цілей комунікативного акту; обговоренні та обмірковуванні професійних проблем; інформуванні, аргументуванні власної позиції; прийнятті рішення та доведення його до відома партнерів; переконанні партнера та мотивуванні своїх пропозицій; корекції своєї поведінки при взаємодії.

З метою подолання зазначених труднощів доцільним вбачаємо послугування у навчальному процесі методом аналізу ситуацій (*кейс-метод*), зокрема професійно спрямованими комунікативно-ситуаційними задачами, реалізація яких дозволяє студентам активно взаємодіяти, взаємонавчатися, співпрацювати на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Вважаємо, що майбутні викладачі ЗВО на всіх етапах професійного становлення мають бути готовими до ситуацій морального вибору, ділових і міжособистісних конфліктів, конструктивного діалогу, прийняття нестандартних рішень тощо. Тому, як слушно зауважує І. Зязюн, практичний результат, з яким людина входить в самостійне життя і професійну діяльність, багато в чому визначатиме проектування і реалізацію цих ситуацій в ході

навчально-виховного процесу [120, с. 26]. Мова йде про моделювання розмаїття професійно спрямованих ситуацій, здатних замінити в навчальному процесі реальні.

Термін «кейс-метод» уперше з'явився на початку XX ст., а метод case-study у 1921 р. вперше було реалізовано у навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) з метою навчання студентів бізнес-дисциплін. Цей метод являє собою структурований опис ситуацій, запозичених з реальної практики, а, на думку І. Гладких, є доцільним під час закріплення знань та вмінь, розвитку навичок аналізу та критичного мислення, зв'язку теорії та практики [85].

Реалізація кейс-методу дозволяє формувати такі вміння: комунікативні (уміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, засоби мультимедіа, аргументувати й відстоювати власні погляди); соціальні (оцінювати поведінку людини, слухати співрозмовника, підтримувати дискусію, аналізувати моральні та етичні проблеми спілкування). Упровадження такого методу навчання дає можливість не тільки знайти правильне вирішення суперечливого питання, конфліктної ситуації, проблемного випадку, а й проаналізувати різні варіанти подання інформації, вербальної та невербальної поведінки, прийняття остаточного рішення.

Доцільність використання кейс-методу для формування соціально-комунікативної компетентності студентів доведено в працях Н. Афанасьєвої [19], А. Дубакова [103], Д. Маткарімової [170], О. Сидоренко [254] та ін. Дослідники відзначають, що цей метод можна застосовувати з діагностичними і коригуючими цілями, спрямовувати на формування і розвиток певних особистісних якостей. Особливо значущими, інформативними стають ситуації вільного особистісного вибору за відсутності зовнішнього контролю. У зв'язку з цим засадничими вважаємо погляди Н. Волкової, С. Сисоевої, О. Січкарук, які зазначають, що «метод ситуаційного навчання вчить навичок вироблення стратегії поведінки, сприяє формуванню впевненості й досвіду у прийнятті конкретних рішень, інтеграції своїх знань з практикою» [257, с. 68–

69; 255], оскільки відбувається невпинне зростання особистісної успішності магістрантів («Я можу!», «Я можу тут, а отже, я зможу і в реальному професійному житті»).

Кейс-метод – метод навчання, пов'язаний з використанням опису ситуацій професійної діяльності, які студенти мають проаналізувати, розібратися у сутності проблем, що виникли в цих ситуаціях, з метою знаходження рішення, що буде оптимальним для кожної конкретної ситуації, описаної у кожному з конкретних кейсів. У більшості випадків змістом кейсу є події, які реально відбулися в педагогічній сфері діяльності і які автор описав для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, підштовхнути студентів до обговорення та аналізу ситуації та до прийняття рішень. Зазначимо, що кейси можуть бути і віртуальними, але наближеними до реальних ситуацій.

На підставі аналізу наукової літератури нами виокремлено такі типи кейсів: структурований (основні характеристики – мінімум інформації, оптимальне рішення); великий неструктурований (основні характеристики – значна кількість детальної інформації, наявність умов, що передують прийняттю рішення, виокремлення зайвих та необхідних умов для прийняття адекватного рішення); творчий (при роботі з такими кейсами виконавець має пропонувати нові етапи рішення традиційної проблеми).

У контексті формування соціально-комунікативної компетентності магістрантів наша увага була зосереджена на **комунікативно-ситуаційних задачах**, які імітують окремі аспекти майбутньої професійної діяльності, дозволяють зробити комунікативні знання й уміння інструментом для вирішення практичних завдань (А. Коренєва [147], І. Нестерова [190]). В основу таких ситуацій покладено проблемну комунікативну ситуацію, що створює вмотивовану необхідність у комунікативній діяльності в умовах заданої ситуації. І. Нестерова [190] виокремлює такі властивості комунікативної ситуаційної задачі: динамічність, ситуаційність, невизначеність, незапланованість, необхідність прийняття рішення в

обмежений час.

Ураховуємо, що розв'язування комунікативно-ситуаційних задач передбачає певну етапність (В. Кан-Калік [127]): орієнтування в умовах спілкування, привертання уваги, «зондування душі об'єкта», здійснення вербального спілкування та організація зворотного змістового й емоційного зв'язку. Спираючись на зазначене, виокремлюємо такі етапи: орієнтування в ситуації спілкування; планування акту спілкування; установлення контакту з суб'єктом спілкування; виявлення мотиву поведінки суб'єкта спілкування; здійснення вербального спілкування в навчально-виховному середовищі; прогнозування розвитку ситуації педагогічного спілкування; організація зворотного зв'язку; рефлексія взаємодії.

У дослідженні аналіз комунікативно-ситуаційної задачі вважаємо за доцільне розглядати як вирішення:

- *ціннісно-змістових проблем*, пов'язаних із суперечностями між загальнолюдськими цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність та ін.) і бажання досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання. Вирішення таких проблем дозволить здійснити оцінку провідних мотивів діяльності тих або інших людей, сформувати власну позицію магістранта щодо певних комунікативних, соціальних аспектів даної проблеми, що забезпечуватиме розвиток готовності майбутніх викладачів керуватися загальнолюдськими цінностями під час вирішення обговорюваних проблем;

- *ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів*, що передбачає аналіз фактів, мотивів, аргументів, рефлексію, ревізію власних можливостей, комунікативних знань, якостей. Вирішення проблемної ситуації викликатиме відчуття пізнавального ускладнення, здивування, емоційної привабливості проблеми, спонукає до пошуку нових знань, необхідних для її вирішення, а також сприяє формуванню вмінь висувати різні гіпотези, логічно й послідовно викладати думки, застосовувати комунікативні знання (досвід) для вирішення професійних питань, моральних, етичних проблем;

– *рефлексивних ситуацій*, що сприятимуть усвідомленню особистої відповідальності магістранта за наслідки власних соціально-комунікативних дій і прийнятих рішень, а також здійсненню експертизи власних дій і прийнятих рішень.

У дослідженні взято до уваги погляди Р. Гуревича, М. Кадемії, Л. Шевченко, які доводять ефективність *методів коучингу* у процесі підготовки магістрантів до педагогічної, комунікативної діяльності. Серед розмаїття зазначених методів виокремлено: *метод конкретних ситуацій* (вдосконалення знань можливе тільки через всебічний розгляд, вивчення та обговорення конкретних педагогічних ситуацій); *метод емоційного стимулювання навчання* (в його основі – принцип формування та підвищення пізнавального інтересу магістрантів через створення позитивних емоцій до роботи викладача, мотивації до освітнього процесу та позитивної мотивації до майбутньої педагогічної діяльності викладача ВНЗ); *метод створення ситуації пізнавальної дискусії* (активізація навчання через твердження «в дискусії народжується істина», а пошук істини завжди викликає інтерес); *метод «мозаїка»* (метод розподілу обов’язків у групі магістрантів базується на їх самостійності у самому процесі розподілу та відповідальності за нього) [95; 244]. Повністю поділяємо думки науковців, вважаючи зазначені методи дієвими й слушними для вирішення поставлених нами завдань.

Значну роль у розвитку соціально-комунікативної компетентності відводимо *тренінгу* (походить від англійського «*to train*» й перекладається як «навчати», «тренувати»). Тренінг (метод цілеспрямованих змін людини, спрямованих на особистісний і професійний розвиток через набуття, аналіз і переоцінку нею власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [209, с. 15; 246]; метод діагностики і корекції соціально-перцептивних утворень особистості, базований на інтенсифікації навмисного зворотного зв’язку в межах групового спілкування, організованого на суб’єкт-суб’єктних принципах [255, с. 116]), орієнтований на використання активних методів групової психологічної роботи. Тренінг передбачає послугування такими

методами навчання, як дискусія, рольова гра в різних модифікаціях і поєднаннях, моделювання ситуації, ретроспективний аналіз реальних ситуацій та ін. Завдання тренінгу – трансформування або заміна установки магістрантів «на пошук новизни» іншою – спрямованістю «на досягнення майстерності», здійснення особистих взаємодій з використанням спеціальних засобів.

Серед розмаїття існуючих видів для нас цікавими є такі тренінги: *особистісно орієнтований* (надає можливість учаснику навчитися бути відкритим чи закритим для інших, вести монологічне чи діалогічне мовлення, займати рольову або особистісну позицію тощо; дозволяє відкрити власні можливості, подивитися на себе з боку інших); *поведінково орієнтований* (спрямований на підготовку учасників до різних моделей поведінки, сприяє усвідомленню кожним характеру своєї поведінки й розширення діапазону її можливостей); *ситуаційно орієнтований* (спрямований на засвоєння ситуацій соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях, набуття багатогранного досвіду переживань у ситуації групової взаємодії, розвиток особистісної й групової рефлексії, емпатії, вмінь діагностики та успішного втручання в ситуацію проблемної і конфліктної міжособистісної взаємодії).

Вибір тренінгу обумовлений такими положеннями. Беручи участь в тренінгу, майбутній викладач ЗВО створює цілісну й ширшу структуру відносин, особистісних компонентів. Особистісна цілісність багато в чому визначає рівень професійної компетентності педагога. Застосування тренінгу дозволяє ефективно і швидко досягти мети – сприяти розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутнього педагога. Магістри – майбутні викладачі, навчаючись, отримують можливість відчувати себе повноцінними педагогами, мати велику зацікавленість у професійному зростанні, упевненість у тому, що за успішної діяльності вони можуть просуватися в науковому й професійному статусі чи по службі.

Обрання методу тренінгу співвідноситься з принципами соціонормативної культури спілкування, суб'єктності, діяльності, динамічності, спрямованості навчання на вирішення завдань професійної

сфери, цілісності й впорядкованості, несуперечності, оскільки під час проведення тренінгу: створюються умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самоаналізу й рефлексії без руйнування вже існуючих конструкцій особистості; знімаються внутрішні обмеження; відкриваються нові можливості до самореалізації і розвитку творчого потенціалу особистості; виявляються різні й провідні для особистості професійно значущі якості; відбувається вироблення навичок управління, корекції і трансформації особистісних якостей; здійснюється внутрішня інтеграція структурних компонентів соціально-комунікативної компетентності; з'ясовується ступінь їх прояву в конкретних умовах (реальних і модельованих).

Важливими для дослідження стали погляди Курта Левіна, який стверджував, що більшість ефективних змін в установках, поведінці, якостях людей відбуваються в груповому, а не в індивідуальному контексті. Тому для того, щоб виявити свої установки і особистісні характеристики, виробити нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, людина має подолати свою автентичність і навчитися бачити себе очима оточуючих.

Досвід, набутий в спеціальній тренінговій групі, протидіє відчуженню, недовірі і безсиллю, допомагає вирішенню багатьох професійних та особистісних проблем, сприяє посиленню рефлексивної позиції магістрантів щодо професійно спрямованої діяльності, допомагає усвідомити себе як суб'єкта педагогічної взаємодії. Слід відзначити, що за допомогою рефлексії здійснюється розвиток самосвідомості – це не лише пізнання себе, орієнтування у власній особистості, але й певне самоставлення, що виявляється через порівняння рівня власних домагань з об'єктивними результатами діяльності, себе з іншими, еталоном. Такий метод доцільно використовувати під час організації практичних занять та в позааудиторній роботі.

Сучасні американські педагоги Кеті Н. Девідсон (Cathy N. Davidson) та Девід Тео Голдберг (David Theo Goldberg) вважають, що в новітню цифрову епоху освітній процес зазнав кардинальних змін [325, с. 1–7]. Дійсно, на

сьогодні вже не можливо організовувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців без використання інформаційних технологій.

Отже, вважаємо, що реалізацію більшості методів навчання доцільно здійснювати із застосуванням технологій Веб 2.0, появу яких пов'язують з роботою Тіма О'Рейлі (Tim O'Reilly) «What Is Web 2.0» (2005 р.), у якій наведено тенденції розвитку інтернет-спільноти на початку XXI ст. [355]. Технології Веб 2.0 є мережевим простором, контентом якого стали продукти активності користувачів. Вони дозволяють працювати із значними масивами публікацій, обмінюватися інформацією, коментувати й анотувати тексти (блог, вікі-вікі, *LiveJournal*), створювати презентації, слайди, слайд-шоу, відео- аудіоролики, самостійно наповнювати сайти певним змістом, обмінюватися повідомленнями (електронні RSS-стрічки, вікі, чати, Skype, електронна пошта, форуми, месенджери та ін.), візуалізовувати зв'язки учасників мережевих спільнот, взаємодіяти, здійснювати спільну роботу тощо.

Доцільним вважаємо використання LearningApps.org [613] – конструктора для розробки різноманітних завдань з різних предметних галузей для використання під час аудиторних та позааудиторних занять. Сервіс LearningApps.org (додаток Веб 2.0 для підтримки освітніх процесів у навчальних закладах різних типів) призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань (вправ) з різних навчальних дисциплін, за допомогою яких магістранти можуть перевірити й закріпити свої знання в ігровій формі. Використання у навчальному процесі такого конструктора може забезпечити різновиди активної взаємодії магістрантів між собою та з викладачем. Цей сервіс надає можливість організувати роботу мікрогруп магістрантів, побудувати індивідуальний вектор вивчення навчальних курсів, створити власний банк навчальних завдань. На цьому наполягають А. Гайдаржи [79], О. Нікітіна [191], Ю. Овчинникова [196], Є. Патаракін [205], А. Хайбулаєва [291].

Крім зазначеного, у процесі дослідження вважаємо за доцільне

використовувати **вебінар**, або спільний міжуніверситетський он-лайн семінар, який зазвичай передбачає телеміст між двома або більше групами студентів та викладачів університетів – учасників, що фізично знаходяться кожен на території свого університету і спілкуються завдяки інформаційним технологіям. Такий семінар можна класифікувати як варіативну форму організації навчання, яка поєднує аудиторне групове заняття з дистанційним он-лайн семінаром [83; 122; 294].

Річард Швайєр (Richard A. Schwier) та Шеллі Балбар (Shelly Balbar) довели, що синхронні та асинхронні он-лайн дискусії мають бути комбінованими, адже синхронні дискусії допомагають встановити комунікацію між учасниками, оскільки асинхронні стимулюють когнітивні та рефлексивні здібності [355, с. 24]. Вищезгадані науковці визначають синхронну он-лайн комунікацію як спілкування через чат (chat), який відбувається в режимі реального часу, коли асинхронна комунікація – це спілкування, яке відбувається через системи інформаційного обміну з відкритим доступом для користувачів мережі передавання даних (bulletin board).

Кожна з цих форм організації он-лайн дискусійних занять має свої переваги та недоліки. Он-лайн чат сприяє покращанню комунікації між учасниками освітнього процесу, проте віртуальний клас, що зафіксовано у системі інформаційного обміну (інтернет-форуму), краще забезпечує матеріалами для навчання та стимулює критичне мислення. У зв'язку з цим науковці дійшли висновку, що ці дві форми організації он-лайн дискусій ефективніше працюють у комбінації одна із одною.

Підбиваючи підсумки викладеного вище, зазначимо, що аналіз досліджень науковців, які розкривають сутність, особливості реалізації інтерактивних методів навчання, їх доцільність для формування й розвитку в студентів спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації, самоствердженні; мовленнєвих, невербальних, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних умінь, здатності до емпатії,

рефлексивності, дозволив обрати інтерактивні методи навчання, які, на наш погляд, є ефективними для вирішення завдань, поставлених у дослідженні. Такі методи навчання стали основою змістово-процесуального компонента технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, що розглядатиметься у підрозділ 2.1.

Висновки до розділу 1

Аналіз соціологічної та психолого-педагогічної літератури, теорії та практики розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки дозволив сформулювати такі висновки.

У розділі 1 обґрунтовано теоретичні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

На підставі аналізу європейських та вітчизняних державних документів стосовно підготовки викладачів ЗВО визначено, що серед загально-професійних і професійно-профільних компетентностей майбутніх викладачів науковці акцентують увагу на *соціально орієнтованих й комунікативних знаннях, уміннях і здатностях*, необхідних для успішного виконання ними та своїх професійних функцій.

Вивчення генези поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі дало можливість констатувати, що компетентність є складним й багатогранним явищем, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну, комунікативну.

Унаслідок наукового пошуку конкретизовано сутність понять «соціальна компетентність» (здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, обирати соціальні орієнтири і відповідним чином реалізовувати власні потреби й поведінку, встановлювати партнерські взаємовідносини з людьми у межах суспільно прийнятої поведінки) та «комунікативна компетентність» (здатність людини ефективно здійснювати обмін інформацією, почуттями та емоціями, засобами вербальної, невербальної комунікації, презентувати й цивілізовано відстоювати власні погляди на засадах шанобливого ставлення до цінностей інших людей, підтримувати

необхідні контакти з ними), а також показано їх тісний взаємозв'язок й взаємообумовленість.

Розкрито поліфункціональний характер діяльності викладача ЗВО, акцентовано на соціальній та комунікативній функціях, які конкретизуються в професійних функціях й реалізуються в соціально-комунікативній діяльності викладача як складному багатоплановому процесі встановлення і розвитку міжособистісних контактів, породженому потребами спільної діяльності викладача й соціальних суб'єктів (студентів, колег, фахівців, роботодавців тощо), який включає обмін інформацією, моделювання єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншого. Зважаючи на специфіку праці викладача ЗВО, зазначена діяльність є видом його професійної діяльності й передбачає аналіз розмаїття педагогічних ситуацій, визначення оптимальних способів їх розв'язання і досягнення цілей завдяки управлінню процесами соціальної комунікації.

Визначено ключове поняття дослідження, а саме «соціально-комунікативна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти», яку розуміємо як стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, що дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, здійснювати соціально-комунікативну діяльність завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), професійно важливих комунікативних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність). Саме наявність у викладача закладу вищої освіти соціально-комунікативної компетентності як складного інтегративного професійно-особистісного новоутворення, що обумовлює ефективність міжособистісного і професійної взаємодії, дозволяє орієнтуватися фахівцю в будь-якій професійній та соціальній ситуації, адекватно її оцінювати, приймати правильні рішення і досягати поставлених цілей; забезпечує педагогу особистісну комфортність, професійну ефективність і соціальну

затребуваність у всіх сферах життєдіяльності. Опанування цього особистісного утворення забезпечує перевагу викладача на ринку освітніх послуг.

Виокремлено такі структурні компоненти соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, а також сукупність критеріїв та їх показників: *мотиваційний* (наявність мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації); *когнітивний* (повнота та міцність засвоєння соціально-комунікативних знань); *діяльнісний* (рівень володіння уміннями: мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні); *особистісний* (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність), які корелюють з виокремленими компонентами соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО. Визначено рівні розвиненості досліджуваної компетентності (*низький, достатній, високий*) та розкрито їх зміст.

На підставі аналізу поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців на розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, здобутків учених, які присвятили свої дослідження формуванню й розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей, обґрунтовано сукупність інтерактивних методів навчання, які вбачаємо доцільними для вирішення поставлених завдань дослідження: діалогічно-дискусійні методи навчання; методи колаборативного навчання; метод аналізу ситуацій (кейс-метод); методи коучингу; тренінги; інформаційні технології навчання.

Визначені теоретичні засади та уявлення про сутність та структуру соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО стали вагомими орієнтирами для обґрунтування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, практична реалізація якої гарантувала б досягнення поставлених цілей та вирішення завдань дослідження.

Матеріали, які увійшли до розділу 1, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [49; 51; 52; 53; 55; 58; 60; 62; 63].

Розділ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Теоретичне обґрунтування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

У розділі 1 дисертації було визначено теоретичні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, а саме: акцентовано увагу на європейських та вітчизняних державних документах стосовно підготовки викладачів закладів вищої освіти, в яких окреслено основні вимоги до зазначених фахівців, здійснено аналіз фундаментальних наукових джерел, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження, що дозволило визначити сутність, здійснити компонентно-структурний аналіз феномена соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, а також проаналізовано наукові пошуки щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Отримані шляхом теоретичного аналізу наукові здобутки становлять достатню методологічно-теоретичну базу для розробки технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури (Н. Алексеев [8], В. Беспалько [27], І. Вакарчук [40], В. Монахов [180], В. Юдін [314] та ін.) показав наявність неоднозначного тлумачення терміна «педагогічна технологія».

Так, В. Беспалько [27] визначає педагогічну технологію з описових позицій, розуміючи її як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці («діяльність, спрямована на створення умов для формування особистості; раціонально організована діяльність щодо забезпечення досягнення мети педагогічного процесу» [27, с. 31]). Сенс педагогічної технології В. Беспалько вбачає у відході від експромтів і переході до попереднього проектування; в розробці структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності студента; діагностичному цілепокладанні і об'єктивному контролю якості засвоєння студентами навчального матеріалу і розвитку особистості в цілому, а також в реалізації принципу цілісності структури і змістовності компонентів навчально-виховного процесу.

Н. Алексєєв [8] тлумачить феномен «педагогічна технологія» як спосіб раціонально організованої діяльності, що характеризується визначеною послідовністю операцій, які дозволяють отримати результат з найменшими витратами. Педагогічна технологія – специфічно індивідуальна діяльність з проектування навчальної діяльності та її практичної реалізації в рамках певної предметної області з орієнтацією на тип психічного розвитку учнів і урахування особистих можливостей педагога.

Визначальними для дослідження стали погляди В. Монахова, який, аналізуючи відмінність технології від методики, уточнює погляд на розуміння педагогічної технології. Якщо методика в переважній більшості випадків є сукупністю рекомендацій щодо організації та проведення освітнього процесу, то педагогічна технологія є продуманою у всіх деталях моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя та гарантує кінцевий запланований результат [180, с. 75].

За результатами аналізу різних підходів до сутності педагогічної технології зроблено висновок, що найбільш відповідає логіці нашого дослідження позиція Б. Лихачова, який розглядає педагогічну технологію як «сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний

набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, тобто організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу».

Значущим для нас став погляд Г. Селевка, який виокремив такі складові педагогічної технології: наукова (розробка мети, змісту, методів навчання та проектування педагогічних процесів); процесуально-описова (алгоритм досягнення запланованих результатів навчання); процесуально-дієва (дії всіх особистісних, інструментальних та методологічних педагогічних засобів) [244].

Підсумовуючи вищенаведене, зазначимо, що педагогічна технологія є способом організації діяльності для отримання певних, потенційно відтворюваних педагогічних результатів. Вона має містити: філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення визначених цілей; взаємопов'язані складові, які являють собою цілісність; можливість цілепокладання, планування, проектування освітнього процесу, поетапної діагностики; варіювання способів та методів корекції результатів; можливість повторної реалізації в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

Щодо складових та змісту технології навчання, то, на думку О. Набоки, їх можна визначити у такий спосіб: мета навчання, структурно поданий зміст; встановлена логіка реалізації методів, прийомів, засобів навчання в межах конкретної організаційної форми та способу взаємодії суб'єктів освітнього процесу; оцінка результатів засвоєння навчальної інформації з набором методичного інструментарію в межах конкретної форми контролю. Автор доходить висновку, що технологія навчання є «... системою форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей фахової підготовки ..., які максимально наближують її до умов професійної діяльності, забезпечуючи формування конкурентоспроможного на ринку праці фахівця» [184, с. 79].

У дослідженні під *технологією розвитку соціально-комунікативної*

компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки розуміємо сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і корекції, етапів (концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-корекційний), що послідовно впроваджуються в освітній процес ЗВО, забезпечують самореалізацію магістрантів у різних видах соціально-комунікативної діяльності та гарантують досягнення кінцевого результату.

Моделювання такої технології має враховувати принцип варіативно-особистісної організації навчання, який передбачає адаптацію технології до особистісних особливостей магістрантів, їхніх типологічних та індивідуальних властивостей, що істотно впливають на ефективність навчальної діяльності.

Беручи за основу ідеї Н. Волкової [71], у дослідженні встановлено алгоритм проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки. У зв'язку з цим виокремлено такі етапи технології: *концептуальний* (визначення цілей, завдань, методологічної основи, принципів навчання; здійснення діагностики наявного у магістрів рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності; розробка та проведення навчально-методичного семінару-практикуму для викладачів); *мотиваційно-стимулюючий* (передбачає формування в магістрантів особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності, ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе); *змістово-процесуальний* (моделювання змісту, форм та методів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів); *практичний* (передбачає залучення магістрантів до практичної соціально-комунікативної діяльності, яку здійснює викладач, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності, що забезпечує формування у магістрантів рефлексивної позиції); *діагностико-результативний* (передбачає контроль, самоаналіз, корекцію недоліків у

розвитку досліджуваної компетентності, діагностику кінцевого рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО).

З метою презентації технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки було використано моделювання.

У словниковій та психолого-педагогічній літературі феномен «модель» (від англ. *model*, франц. *modele*, лат. *modulus* – міра, зразок, норма) визначається: як аналог (схема, структура) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу [140, с. 224; 146, с. 115]; мисленнєво уявлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його у такий спосіб, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [309, с. 19]; предметна, знакова чи мисленнєва система, що, відповідно, відтворює, імітує чи відображає певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналу [119, с. 392]. Модель у наукових дослідженнях виконує теоретичну (дозволяє реалізувати специфічний образ дійсності відповідно до діалектичних закономірностей її розвитку) і практичну (описує модель як інструмент і засіб наукового пошуку) функції. Щодо «педагогічного моделювання», то воно відображає характеристики існуючої педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, який є педагогічною моделлю [174, с. 51].

Моделюючи технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, спиралися: на Галузеву концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджену Наказом Міністерства освіти і науки України № 1176 від 14.08.2013 р. [80]; Національну рамку кваліфікацій, затверджену Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11. 2011 р. № 1341 [220]; Кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних

та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України № 665 від 01.05.2013 р. [219]; Рекомендації щодо формування загальних і професійних компетентностей, напрацьованих європейськими експертами в рамках реалізації ідей Болонського процесу (зокрема Проекту налаштування освітніх структур в Європі (Tuning) [186]; освітньо-професійні програми підготовки фахівців за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки».

Модель технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки наведено на рис. 2.1. Зупинимо увагу на її основних складових.

Концептуальний етап. Загальною *метою* технології визначено розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки. Відповідно до мети визначено такі *завдання*: стимулювання пізнавальної й професійної мотивації магістрантів; оволодіння соціально-комунікативними знаннями; відпрацювання соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), необхідних для здійснення соціально-комунікативної діяльності; збагачення магістрантами власного досвіду продуктивної соціально-комунікативної діяльності; формування особистісно-ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності.

Розробка технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки базується на таких методологічних засадах.

Системний підхід (Ю. Шабанова [302]). Дозволяє методологічно доцільно вибудувати проблемне поле, визначити напрями дослідження; забезпечує вивчення процесу розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів через опис його системних

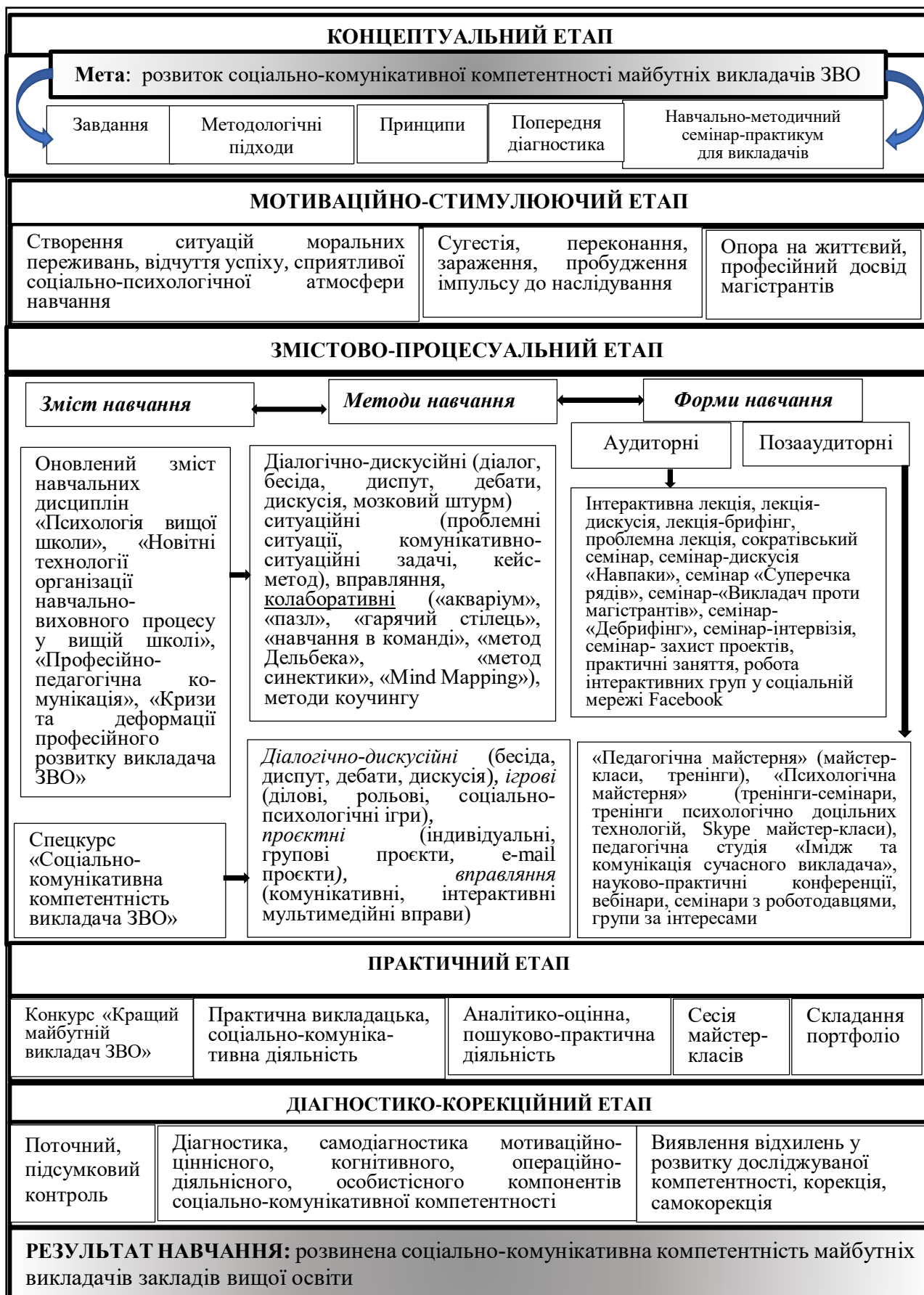


Рис. 2.1. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

характеристик в організаційному, педагогічному та професійному аспектах, пошук оптимальних поєднань педагогічних засобів, форм і методів навчання.

Діяльнісний підхід (К. Абульханова-Славська [2; 3], Л. Виготський [78], О. Леонтьєв [162] та ін.). Дозволяє перевести магістранта в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування, що неможливо: без безперервної систематизованої зміни різних видів діяльності всіх суб'єктів, їх продуктивної взаємодії; максимально повного розкриття соціально-комунікативного потенціалу майбутнього викладача ЗВО з його подальшим активним використанням в процесі професійної діяльності; урахування особистісної освітньої траєкторії магістрантів; використання знань, умінь як засобів, що сприяють формуванню алгоритмів дій, що є основою здійснення соціально-комунікативної діяльності.

Аналіз результатів дослідження дозволяє розглянути соціально-комунікативну діяльність як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини, що забезпечує можливість вивчення змісту, структури і сутності соціально-комунікативної компетентності.

Компетентнісний підхід (Н. Авшенюк [4], Н. Волкова [71], І. Зимня [116], В. Ільїн [123], Т. Левовицький [159], О. Овчарук [145; 195], Дж. Равен [225]). Орієнтує на встановлення зв'язку освітнього процесу у ЗВО та вимог зовнішнього середовища з метою управління професійною підготовкою в напрямі розвитку у майбутнього фахівця необхідного набору професійних компетентностей; передбачає актуалізацію знань та умінь і, як результат, мобільність студента у розв'язанні соціальних, комунікативних проблем, виконанні професійних завдань. У центр уваги цього підходу В. Ільїн ставить взаємозв'язок очікувань професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності [123, с. 124].

Андрагогічний підхід (Д. Бауд [323], Н. Гафурова [82], Д. Колб [340], С. Сисоєва [257] та ін.). Передбачає надання магістрантам свободи вибору

цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, терміну, часу, місця навчання, форм оцінювання результатів навчання; орієнтацію освітнього процесу на потреби і запити магістрантів, опору на наявний суб'єктивний досвід, а також використання технологій навчання з урахуванням їх варіативності й гнучкості, гармонійне поєднання навчальної та практичної діяльності через проекти, науково-дослідницьку діяльність; організацію тьюторського супроводу.

Контекстний підхід (А. Вербицький [46]). За такого підходу процес навчання майбутніх викладачів ЗВО має моделюватися як предметний, комунікативний й соціальний зміст педагогічної праці («перетворювати навчальну діяльність студента на професійну», «реалізуючи ... навчальну діяльність через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної діяльності» [46]), передбачати ситуаційно-імітаційне моделювання предметного й соціокультурного змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, особливостей соціально-комунікативної діяльності, професійної взаємодії; забезпечувати збагачення у магістрантів досвіду квазіпрофесійної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід (О. Савченко [239], В. Серіков [250] та ін.). Передбачає багатоваріативність методів, організацію навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації; створення найоптимальніших умов для всебічного розвитку особистості студента, враховуючи індивідуальні особливості його характеру, потреби та інтереси у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів; впливає на внутрішню організацію суб'єктів освітнього процесу і на побудову предметно-змістової області навчання [239; 250]. Дозволяє враховувати в змісті, методах навчання діапазон особистісних потреб і можливостей магістрів у процесі здобуття якісної освіти шляхом: виявлення індивідуальних особливостей магістрантів як суб'єктів пізнання та предметної діяльності; реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; створення умов для набуття особистісного соціально-

комунікативного досвіду як результату індивідуально-суб'єктного переживання змісту, що вивчається, надання йому особистісного сенсу; проектування викладачем (магістрами) індивідуальних досягнень в різновидах соціально-комунікативної діяльності викладача ЗВО; стимулювання процесів самопізнання, самоствердження та саморегуляції.

Партисипативний підхід (О. Сухомлинська [267] та ін.). Потребує створення умов для формування в студентів здатності до спільної діяльності і співпраці, забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активним і продуктивним шляхом; передбачає використання діалогічної взаємодії у процесі впровадження інтерактивних методів навчання; розвиток діалогічних відносин суб'єктів спілкування, здійснення педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі.

Синергетичний підхід (Л. Величко [45], В. Кремень, В. Ільїн [154; 155, 256] та ін.). Досліджує системи в їх мінливому розвитку, педагогічні явища як неоднозначні, суперечливі, варіативні. За даного підходу у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО необхідно: враховувати особливості, кризи, конфлікти, що виникають в соціально-комунікативній діяльності викладача; здійснювати аналіз (самоаналіз) комунікативних дій магістрантів особливо в ситуаціях невизначеності, конфліктності, збагачуючи професійну картину світу майбутніх викладачів.

Застосування синергетичного підходу в процесі професійної підготовки В. Виненко вбачає у створенні ситуації відкритого діалогу викладача й студента, «у результаті якого відбувається не тільки «народження» для студента (а може й не тільки для нього) знання, але відбувається відкриття себе й інших, ініціювання вибору власного шляху» [68, с. 24].

Спираючись на визначені методологічні підходи, наведемо **принципи навчання**, реалізація яких дозволить досягти очікуваних результатів.

Принцип суб'єктності. Полягає у визнанні й усвідомленні неповторної індивідуальності магістранта, його самоцінності, розвитку як індивіда з

унікальним суб'єктним соціально-комунікативним досвідом, сукупністю особистісних якостей. Самореалізація магістрів у різновидах соціально-комунікативної діяльності створює умови для постійного духовного, професійного збагачення, перетворюючи суб'єктний досвід на цінне джерело власного розвитку, засіб самоствердження у процесі професійно-комунікативної взаємодії.

Принцип комунікативної співпраці й діалогізації. Сформульований П. Грайсом як максими спілкування у праці «Логіка і мовленнєве спілкування» (Grice P. *Logic and conversation*). Загальний підхід презентовано у вислові: «Робіть Ваш внесок у розмову таким, як необхідно на певній стадії відповідно до прийнятої мети чи напрямку бесіди, в якій ви берете участь». Реалізується в рамках категорій: *кількості* (повідомляйте не більше інформації, ніж це потрібно в рамках певного контексту); *якості* (вимагає говорити те, у що Ви самі вірите); *релевантності* (вимагає говорити лише те, що релевантне обговорюваній проблемі) і *манери* (означає, що слід говорити зрозуміло і стисло, уникати двозначностей). Діалогізація передбачає організацію такого міжособистісного спілкування під час занять, яке забезпечує діалог, довіру учасників діалогу, різні позиції і ситуації, що сприяють формуванню поваги й здатності прийняти іншу думку.

Принцип збільшення кількості механізмів соціального розвитку. Передбачає розширення рольового репертуару, сфер спілкування, інститутів, засобів і механізмів соціалізації.

Принцип світоглядного плюралізму. Передбачає спрямованість процесу магістерської підготовки на розвиток у магістрантів соціального інтелекту, емпатії, взаєморозуміння, рефлексивності, надання можливості реалізувати своє право на вільний вибір поглядів.

Принцип диференціації. Потребує реалізації сучасних методів і засобів розвитку соціально-комунікативної компетентності відповідно до особливостей суб'єктів освітнього процесу, характеру міжособистісних контактів і зв'язків, характеру взаємодії викладачів і студентів.

Принцип саморозвитку й взаєморозвитку. Означає послугування відповідними методами, прийомами, формами навчання, що сприяють співпраці, діалогу, спільній творчій діяльності, забезпечуючи взаєморозвиток майбутніх викладачів ЗВО, розвиток соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні). Будучи «психологічною основою освітніх проєктів і програм професійного розвитку особистості» [175, с. 29; 34], забезпечує формування у магістрів потреби в самореалізації, саморозвитку, подальшому становленні як професіонала, здатного до конструювання та розвитку своєї професійної діяльності.

Принцип компетентнісного «апгрейдингу». Потребує надання можливості «наращувати» необхідні компетенції у процесі професійної підготовки магістрантів шляхом залучення їх до різних видів діяльності, форм навчальної, наукової, виховної роботи, а також освоєння різних інваріантних і варіативних дисциплін.

Принцип професійної мобільності. Передбачає спрямованість змісту, форм, методів навчання на розвиток у студентів здатностей швидко оволодівати знаннями, орієнтуватися в умовах швидкоплинних змін ринку освітніх послуг.

Визначений перелік принципів навчання сприяє доцільному відбору змісту, форм, методів навчання.

Важливим елементом концептуального етапу технології є попередня діагностика рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативної компетентності, яку можна ототожнити з констатувальною частиною педагогічного експерименту. Діагностика допомагає не лише вивчити результати навчальної діяльності, але й способи їх досягнення, причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню мети освітнього процесу.

Ефективним вважаємо проведення *установчого навчально-методичного семінару-практикуму для викладачів*, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів ЗВО за програмою 011 «Освітні, педагогічні науки» (мета –

оволодіння науково-педагогічними знаннями та навичками розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів; створення колективу педагогів-однодумців). На семінарі передбачено презентацію викладачам розроблених навчально-методичних матеріалів, розкриття теоретичних положень щодо соціально-комунікативної компетентності, її структури, технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Мотиваційно-стимулюючий етап. Передбачає формування в магістрантів: особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності; мотивів досягнення, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість: професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня компетентності, цінностей та цілей спілкування; емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе. Без такого потужного імпульсу до діяльності досягти зазначеної в технології мети не можливо.

«Мотив» походить від латинського «*movere*», що означає штовхати, приводити в рух. За твердженням А. Маслоу, мотив – прагнення людини реалізувати себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здатною, сукупність спонук до діяльності, що пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта і визначається спрямованою активністю індивіда. Мотивами можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності та потреби особистості. За твердженням К. Абульханової-Славської [2], мотиви є складовими активності особистості, чинниками вивчення зростання або спаду її активності. Одержуючи задоволення від діяльності, стверджує дослідниця, особистість завдяки активності використовує нові способи вирішення соціально-психологічних суперечностей, співвіднесення себе з іншими людьми, переконується в правильності власної позиції. У структурі комунікативної активності зазначену роль відіграють потреби у спілкуванні, рівень включеності кожного магістранта в комунікації. Враховуючи реальні результати комунікативної активності, ступінь отриманого задоволення,

магістрант підвищує активність, розвиває оновлені комунікативні мотиви, вдосконалює здатність саморегуляції в розмаїтті комунікацій.

Щодо поняття «стимул», то воно хоча і є аналогічним мотиву рушійною силою людини до діяльності, проте має певні відмінності. «Стимул» походить від давньогрецького «стимулус» та означає довгу загострену палицю, якою поганяли биків та мулів. Отже у перекладі означає «підштовхувати, поганяти» [230, с. 395]. Тобто стимул є зовнішнім спонуканням активності.

Мотивування спрямоване на актуалізацію наявних в людині потреб, інтересів, бажань, мотивів, що зумовлюють появу у людини мети діяльності й відповідних дій. Щодо стимулювання, то людина зразу ж підштовхується до виконання необхідних дій, що мають забезпечуватися необхідним мотивом.

Вияви активності магістрантів обумовлені співвідношенням *внутрішніх* (психологічні характеристики активності, готовність до активної участі у набутті практичного досвіду; здатність до рефлексії та осмислення цього досвіду, володіння навичками прийняття рішень, розв'язування проблем, використання нових ідей та набутого практичного досвіду) і *зовнішніх* чинників (формуються в умовах зв'язків людини із соціумом; діють на людину як стимул чи гальмо). Усвідомлюємо, що рушійною силою психічного розвитку особистості є суперечності, розв'язати які можна завдяки активній взаємодії людини та соціального середовища. Зважаючи на зазначене, виходимо з того, що зовнішній комунікативний простір, педагогічне спілкування, студентське спілкування, особливості організації навчально-виховного процесу зумовлюють формування комунікативної активності студентів під час навчальної, позанавчальної, практичної діяльності.

Реалізація технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки передбачає послугування такими методами і прийомами мотивування і стимулювання навчальної діяльності: *викликання зацікавленості* (включення у навчальний процес цікавого, захоплюючого матеріалу, який викликає емоції подиву); *створення ситуацій моральних переживань* (викликання емоційних

переживань магістрантів під час презентації навчального матеріалу за допомогою засобів художнього слова, яскравості, емоційності викладу); *опора на життєвий досвід магістрантів* (використання викладачем у навчальному процесі життєвого досвіду магістрантів, що викликає в них інтерес, бажання пізнати сутність спостережуваних явищ); *сугестія* (опосередковане формування думки про необхідність оволодіння соціально-комунікативною компетентністю через підсвідомість магістрантів); *створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери навчання* (сприяння прояву позитивних емоцій магістрантів, формування відчуття психологічного комфорту та безпеки); *переконання* (свідомий, аргументований вплив на іншу людину чи групу людей, що має за мету зміну їхніх суджень, ставлень, намірів чи рішень); *зараження* (передавання свого стану або ставлення іншій людині чи групі людей, які якимось чином переймають цей стан чи ставлення); *створення відчуття успіху в навчанні* (викликання в магістрантів переживань та радощів успіху, що зміцнює впевненість у власних силах, пробуджує почуття гідності, бажання вчитися); *взаємного впливу і допомоги* (створення умов для взаємного стимулювання магістрантами один одного); *пробудження імпульсу до наслідування* (викликання прагнення бути подібним собі).

Під час організації навчання передбачено створення умов для збагачення емоційного світу магістрантів моральними переживаннями й сприяння формуванню в них моральних почуттів (співрадість, співстраждання, співпереживання, розуміння поглядів іншого, вироблення особистісного ставлення до побачених і почутих подій, фактів) засобами перегляду відеофрагментів, читання педагогічної літератури, програвання рольових ситуацій, вирішення комунікативно-ситуаційних задач, в основі яких ціннісно-змістові проблеми, ситуації ціннісно-сміслових конфліктів, рефлексивні ситуації.

З урахуванням доробку прихильників емпіричного навчання впровадження цього етапу передбачає опору на життєвий досвід (накопичений суб'єктивний досвід) магістрантів, його переосмислення й трансформацію, а

також вибір магістрантами методів та форм навчання. За такого підходу викладач ЗВО стає координатором освітнього процесу, моделює нові форми, методи навчання, підходи до організації взаємодії з магістрантами, прогнозує можливості їхнього успішного професійного зростання.

Змістово-процесуальний етап. Спрямований на трансформацію змісту освітнього процесу в напрямі надання магістрантам соціально-комунікативних знань й умінь.

Під змістом освіти, спираючись на думку В. Бондаря, будемо розуміти визначені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду, громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання відповідно до перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури [35, с. 44]. При визначенні змісту освіти майбутніх викладачів ЗВО ураховували окреслені напрями його оновлення, а саме: деідеологізацію змісту (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість); встановлення міждисциплінарних зв'язків з метою посилення світоглядного компонента навчально-виховного процесу; забезпечення практичної та професійної спрямованості змісту освіти (проблемність навчального матеріалу); орієнтацію змісту освіти на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента [152], підвищення його відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності.

Результатом засвоєння змісту освіти мають стати соціально-комунікативні знання, які, за твердженням С. Рудишина, відповідатимуть чотирьом складовим: знати *що* – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; знати *чому* – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; знати *як* – здатність виконувати відповідні завдання; знати *хто* – усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як» [236].

У процесі моделюванні змісту навчання, реалізація якого сприятиме розвитку соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО,

враховано можливості інтеграції знань різних дисциплін фахової підготовки магістрів. З цією метою через впровадження новітніх компонентів було оновлено зміст навчальних дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО» (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Оновлений зміст навчальних дисциплін щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Навчальна дисципліна	Зміст нових компонентів і форм освітнього процесу
Психологія вищої школи	Прийоми побудови відносин з людьми в дусі терпимості і взаємної поваги Адаптація викладача до психологічного стану студентської групи Індивідуальні, вікові, поведінкові характеристики студентів Принципи відбору навчально-мовленнєвих стимулів з метою активізації мовленнєвої діяльності студентів та управління нею Мозковий штурм «Розмаїття функцій сучасного викладача ЗВО у суспільстві» Круглий стіл «Соціально-психологічний прогноз ситуації спілкування в системах «викладач – студент», «студент – студент»
Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі	Суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі спільної навчальної діяльності Організація взаємодії в системах «викладач – студент», «студент – студент» під час реалізації різних технологій навчання Медіатехнології в освіті Круглий стіл «Етика мережевого спілкування викладача»

Продовження таблиці 2.1

Професійно-педагогічна комунікація	Комунікативні дії та спілкування Комунікація викладача в швидкоплинному світі Методи та засоби соціальної та професійної взаємодії Особливості взаємодії викладача ЗВО в різних ситуаціях соціальної взаємодії Адекватні способи поведінки в різних ситуаціях взаємодії Механізми оптимізації педагогічного спілкування, шляхи виходу з конфліктних ситуацій Змістові бар'єри, що ускладнюють міжособистісне спілкування, перешкоджають встановленню і гармонізації міжособистісних відносин Корпоративна культура закладу вищої освіти Семінар-дебати «Моральні колізії в різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій» Круглий стіл «Соціально-комунікативні ролі викладача ЗВО»
Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО	Знання про себе як суб'єкта соціально-комунікативної діяльності Розвивати себе – перетворювати свою унікальність в педагогічний потенціал і привносити неповторні відтінки в систему педагогічних (рольових і міжособистісних) відносин Семінарські заняття «Допомогти і не заподіяти незручностей», «Дивись на стелю», «Геніальний карикатурист»

Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО передбачає реалізацію таких методів навчання: діалогічно-дискусійні (диспут, дебати, дискусія, мозковий штурм, круглий стіл, симпозіум); ситуаційні (проблемні ситуації, кейс-метод, комунікативно-ситуаційні задачі). Вагома роль відведена *стратегіям* («взаємне навчання» (Brown & Paliscar), «зигзаг», «зворотний зигзаг» (Т. Hedeem), «Письмовий круглий стіл», «Подумайте в парах») й *технологіям* («акваріум», «гарячий

стілець», «пазл», «пазл-2», «навчання в команді», мозковий штурм, «метод Дельбека», «метод синектики», «Mind Mapping») колаборативного навчання [570; 571; 572; 573] та ін. Реалізація різновидів професійно спрямованої діяльності, залучення магістрантів до активної комунікації й взаємодії дозволяє спочатку несвідомо, а потім і свідомо розвивати в них уявлення про норми, цінності професійної педагогічної діяльності, зокрема соціально-комунікативної діяльності, способи поведінки і власну участь у ній. Саме це дозволяє надати процесу професійної підготовки педагога комунікативного, діяльнісного, інтерактивного характеру.

Отже, під час реалізації кожного з методів навчання, викладач має залучати магістрантів до інтенсивної інтерактивної діяльності; організації різновидів міжособистісного спілкування, яке передбачає: діалог, довіру учасників діалогу, наявність різних позицій і ситуацій; співвіднесення навчальної ситуації з реальною професійною діяльністю майбутніх викладачів ЗВО та їхнім особистим досвідом; створення емоційно насиченого середовища співпраці, спільної творчої діяльності, що супроводжується відповідним розширенням сфери спілкування.

Також було передбачено гармонійне поєднання *лекційних* (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-брифінг, проблемна лекція), *семінарських* (сократівський семінар, семінар-інтерв'язія, семінар – захист проєктів, індивідуальних творчих завдань) і *практичних* занять (тренінги). Акцентовано увагу на методах коучингу: *методі конкретних ситуацій* (вдосконалення знань можливе тільки через всебічний розгляд, вивчення та обговорення конкретних педагогічних ситуацій); *методі емоційного стимулювання навчання* (в його основі – принцип формування та підвищення пізнавального інтересу магістрантів через створення позитивних емоцій до роботи викладача, мотивації до освітнього процесу та позитивної мотивації до майбутньої педагогічної діяльності викладача ЗВО); *методі створення ситуації пізнавальної дискусії* (активізація навчання через твердження «в дискусії народжується істина», а пошук істини завжди викликає інтерес);

методі «мозаїка» (метод розподілу обов'язків у групі магістрантів базується на їх самостійності у самому процесі розподілу та відповідальності за нього) [95; 231].

Важлива роль відводилася розробленому авторському спецкурсу **«Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти»**, який введено у навчальний план магістрів експериментальної групи у другому семестрі (див. додаток І).

Метою спецкурсу стало забезпечення загальної теоретичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвиток складових їхньої соціально-комунікативної компетентності.

При вивченні дисципліни вирішуються такі основні **завдання**:

- забезпечення магістрантів знаннями теоретичних положень щодо соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти;
- закріплення у свідомості магістрантів морально-етичних засад професійно-комунікативної міжособистісної взаємодії;
- формування мотивів, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в соціальній комунікації й міжособистісній взаємодії, а також мотивів самовдосконалення власного рівня соціально-комунікативної компетентності, цінностей та цілей спілкування;
- розвиток у магістрантів соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні);
- розвиток особистісних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії; рефлексія);
- практичне оволодіння технікою управління соціально-комунікативною діяльністю.

Програма спецкурсу розрахована на три кредити (90 год.), з яких: лекційних – 10 год., семінарських – 12, практичних занять – 14, індивідуальної

роботи – 8, самостійної роботи – 46 год.

Зміст спецкурсу включає два змістові модулі: «Соціально-комунікативна компетентність як основа професійної компетентності викладача закладу вищої освіти» та «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти: методи, засоби та технології формування».

Кожний модуль містить відповідні теми та питання, які мають бути висвітлені.

Так, тема *«Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу: сутність, структура, функції»* передбачає розкриття таких питань: сутність та соціальна значущість професії викладача закладу вищої освіти; соціальна комунікація як рух сенсів в соціальному часі і просторі; соціокультурні детермінанти розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача ЗВО; соціальні та комунікативні ролі викладача; характеристика, позиційно-рольові особливості безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами; соціально-комунікативна діяльність викладачів і студентів ЗВО.

Розкриття змісту теми *«Спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей»* передбачає акцентування уваги на таких питаннях: ефективна професійно-педагогічна комунікація – основа сприятливого соціально-психологічного клімату педагогічного колективу; соціально-професійні зв'язки викладача ЗВО; способи спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; соціально-комунікативні уміння викладача ЗВО; стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в оточуючій її мінливій соціальній реальності; комунікативні стратегії як способи організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму, інтенцій комунікантів.

Під час вивчення наступної теми *«Запобігання конфліктам та їх регулювання в освітньому середовищі»* увага магістрантів має акцентуватися

на таких питаннях: бар'єри навчальної взаємодії та стратегії їх запобігання; прогнозування і профілактика конфліктів в освітньому просторі викладача ЗВО: сутність, підходи та напрями; соціальне партнерство; соціально-трудові конфлікти: форми протікання та методи подолання; педагогічний конфлікт: сутність, структура, сфера, динаміка; конфлікт у взаємодії «викладач – студент», «викладач – викладач», «викладач – керівник ЗВО»; медіація в освітньому переговорному процесі; технології стратегій і тактик у переговорному процесі; підтримка та зміцнення співробітництва, відносин взаємовиручки як центральна проблема тактики запобігання конфлікту; метод згоди, доброзичливості, збереження репутації партнера, взаємного доповнення, недопущення дискримінації людей, психологічного заохочення.

Другий модуль «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти: методи, засоби та технології формування» містить дві теми.

Перша тема *«Методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності викладача»* передбачає розгляд таких питань: методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності; соціальна й професійна комунікація викладача на основі партнерських моделей взаємодії та співробітництва; залучення ресурсів соціального середовища до освітнього процесу; професійно-педагогічна мова й мовлення – основа комунікації педагога; індивідуальний стиль мовлення викладача; мовленнєвий етикет та моделі взаємодії «викладач-студент»; використання засобів комунікації з метою прищеплення майбутнім фахівцям духовно-моральних, загальнолюдських цінностей в оточуючому соціально-професійному просторі; методи проектування теоретичних моделей, що відображають принципи поведінки в сучасному соціумі; включення студента в соціально-комунікативну діяльність; створення у процесі навчання суб'єкт-суб'єктної взаємодії; самовизначення й самоорганізація викладача ЗВО з метою розвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності.

Значна роль має відводитися останній темі *«Можливості технологій інформаційного суспільства в соціальному та професійному житті викладача ЗВО»*, в якій висвітлюватимуться такі питання: застосування нових інформаційних технологій в освіті; комунікація в комп'ютерних мережах; сервіси Веб 2.0 – програмні середовища для організації спільної мережевої діяльності; прийоми роботи з технічними і програмними засобами; програмні засоби, що підвищують продуктивність комунікації в системах «викладач – студент», «викладач – викладач»; мобільне навчання як засіб інтерактивності в діяльності викладача ЗВО; використання електронної пошти, чата, форуму в навчальному процесі вищої школи; сучасні мережеві співтовариства; соціальні мережі як засіб набуття досвіду взаємодії з професійними партнерами; входження до соціальних, культурних, професійних спільнот та мереж; соціально-психологічні особливості спілкування в мережі Інтернет і виконання спільних проєктів; професійно орієнтоване спілкування у мережі Інтернет.

Програмою спецкурсу передбачено поєднання *лекційних* (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-брифінг, проблемна лекція), *семінарських* (інтерактивний семінар, семінар-дискусія, сократівський семінар, семінар-інтерв'язія, семінар – захист проєктів, індивідуальних творчих завдань) і *практичних* занять з використанням інтерактивних методів навчання: *діалогічно-дискусійних* (диспут, дебати, «мозковий штурм», круглий стіл, кейс-метод («Допомогти і не заподіяти незручностей», «Дивись на стелю», «Геніальний карикатурист»), «Вогонь по ведучому»), *ігрових* (ділові, рольові («Переговори», «Ділова бесіда»), соціально-психологічні ігри «Гелактіони», «Корабельна аварія»), *тренінгових* («Ефективна взаємодія як засіб запобігання конфліктам»). Значна увага надається *вправам* («Бути викладачем – це...», «Розуміння образу Я», «Карусель», «Самопрезентація», «Чим ми схожі?», «Вплив емоційних станів на взаємостосунки», «Заборона говорити «ні», «Збір фраз для контакту», «Конструктивний стиль поведінки в конфлікті» та ін.). Протягом навчання має бути організований тьюторський супровід магістрантів.

Провідними різновидами лекцій вважаємо інтерактивну, лекцію-дискусію, лекцію-брифінг, проблемну лекцію.

За твердженням Т. Головачук, *інтерактивна лекція* – заняття, що поєднує керівну роль викладача з високою активністю магістрантів на основі сучасних інтерактивних технологій. Головним завданням такої лекції визначено самостійне набуття магістрантами знань, їх самонавчання під керівництвом лектора з використанням розмаїття інтерактивних методів [88]. Послугування у навчальному процесі такими лекціями забезпечує співнавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), завдяки чому магістрант і викладач мають рівні права [144].

За доцільну вважаємо *лекцію-брифінг* (починається з короткого (15-20 хвилин) повідомлення викладача про основні аспекти теми та закінчується відповідями на запитання магістрантів (45-60 хвилин). Вона має таку структуру: повідомлення лектора – питання магістрантів – відповіді лектора.

У процесі вивчення спецкурсу різних видів нетрадиційних семінарських занять:

– *інтерактивний семінар*. Передбачає багатосторонню комунікацію магістрантів, за допомогою якої відбувається вільний обмін думками, ідеями, інформацією в системах «викладач – магістрант», «викладач – магістрант», «магістрант – магістрант», «магістрант – магістранти», «магістранти – магістранти», пошук прийомів ефективної взаємодії. Має враховувати два аспекти: соціально-психологічний (передбачає рефлексію магістрантів щодо власних потреб, побажань, симпатій, антипатій) і діловий (аналіз або отримання нового досвіду, розгляд різних теорій, робота з інформацією тощо свідчить про те, що діяльність учасників здійснюється на діловому рівні).

Основою організації інтерактивного семінару є схема циклу навчання за допомогою досвіду (належить американському досліднику Д. Колбу), яка містить чотири взаємопов'язані стадії: *конкретний досвід* (передбачає участь магістрантів в діалогах, диспутах, дебатах, рольових, імітаційних іграх, що дозволяє збагатити досвід взаємодії з іншими, висловлення власних думок

щодо обговорюваного питання, відстоювання власної позиції, знаходження консенсусних або компромісних рішень, отримання конструктивного зворотного зв'язку); *рефлексивне спостереження* (передбачає аналіз отриманого досвіду, його інтерпретацію з різних позицій завдяки індивідуальній, мікрогруповій роботі); *абстрактну концептуалізацію* (передбачає формулювання понять і уявлень, вибудовування магістрантами власних теоретичних позицій у процесі групової роботи, роботи зі статтями, під час дискусій) і *активне експериментування* (передбачає використання отриманих знань на практиці: під час вирішення проблем, прийняття групових рішень, досягнення певних цілей, що призводить до збагачення власного досвіду взаємодії). Набутий досвід є основою для нового циклу навчання;

– ***семінар-дискусія***. Є формою діалогічного спілкування магістрантів, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем. Передбачено дискусію «Бар'єри навчальної взаємодії та стратегії запобігання їм»;

– ***сократівський семінар***. Передбачає використання навідних запитань з метою підготовки магістрантів до активного осмислення знань, збагачення новими відомостями, знаннями свого освітнього досвіду;

– ***семінар-дебати***. Розглядаємо як систему структурних дискусій у формі інтелектуальної гри, в якій дві команди, дотримуючись певних правил (регламенту), висувають свої аргументи і контраргументи з приводу запропонованої тези, щоб переконати членів журі (суддів) у своїй правоті і досвіді переконливої комунікації. Дебатна технологія являє собою єдність п'яти послідовних етапів: орієнтація, підготовка до проведення дебатів, власне дебати, обговорення дебатів, післядія. Передбачає активне включення магістрантів в навчально-пізнавальну діяльність, організовану на основі внутрішньої мотивації; організацію спільної діяльності, партнерських відносин; забезпечення діалогічного спілкування не лише між педагогом і магістрантами, а й між магістрантами в процесі набуття нових знань.

Вважаємо, що ефективними є різні формати дебатів, які є

загальноновизнаними у всьому світі: *дебати Лінкольна-Дугласа*; *парламентські дебати*; *всесвітній формат шкільних дебатів* (використовують студенти або досвідчені дебатели; потребують застосування широкого кола загальних знань, сформовані комунікативні навички, мають обмежений час на підготовку); *ціннісні та політичні дебати (полісі-дебати) Карла Поппера* (є класичною формою ведення дебатів, використовується початківцям); *публічні дебати* та ін. [133].

Істотними для дослідження виявилися погляди Н. Волкової, С. Кожушко, які зазначають, що, незважаючи на відмінності, всі формати дебатів мають спільні ознаки: участь двох команд: твердження та заперечення щодо актуальності обговорюваної тем, яка сформульована у вигляді твердження; можливість для кожної сторони обґрунтувати свою позицію, обов'язково відповісти на аргументи опонентів та використати раунд «перехресних запитань» як для утвердження власної позиції, так і для виявлення слабких сторін в аргументації опонентів; встановлення певної послідовності виступів учасників та дотримання чітких часових меж; забезпечення зворотного зв'язку між учасниками дебатів та суддями та (або) іншими студентами, які спостерігають за процесом дебатування. Усі формати відрізняються кількістю учасників в командах та розподілом їх ролей, порядком виступів, визначенням часу для промов та наявністю чи відсутністю окремого раунду перехресних запитань;

– **семінар-інтервізія**. Розроблений Л. Даниленко, О. Зайченко, Н. Софій, Т. Шоутен, які трактують його як сучасний груповий метод кооперативного навчання (один від одного і за допомогою один одного у процесі обміну думками, досвідом, емоціями) [178]; є способом організації ефективного інтерактиву щодо професійних дій, визначення алгоритмів, пошуку альтернативних рішень та умов для здійснення цих рішень у майбутній педагогічній діяльності; реалізується за допомогою постановки особистих пізнавальних запитань (які можуть стосуватися й інших), у яких зосереджуються на уточненні ситуації, аналізі дій (мотивація, наміри,

поведінка), зворотному зв'язку, пошуку альтернативних рішень [178].

Під час проведення семінарів різних видів доцільним є використання таких прийомів: *приєднання на рівні розділення реальностей* (викладач повідомляє студентам, що він бачить, відчуває і думає те саме, що і вони: «ваші почуття мені зрозумілі», «я переживаю так само, як і ви ...» та ін.); *приєднання до емоцій* (якщо аудиторія налаштована скептично до викладача, поводить себе презирливо, розслаблено тощо, то доцільним є висловлення основної емоції: «мені приємно, що ви очікуєте ...», «я не розумію вашої розслабленості ... » та ін.); *приєднання на рівні поділяння цінностей*: («мене турбує те саме, що і всіх вас», «мені цікаво, що ви хочете подивитися цей фільм» та ін.). Ефективними є такі техніки: *допущення* (техніка переконання або навіювання, якою корисно користуватися і у взаємодії зі студентами, колегами); *згода за інерцією* (якщо необхідно схилити співрозмовника до тієї чи іншої точки зору, наприклад, «ви, звичайно ж, згодні з автором щодо І означає, наші погляди щодо ... збігаються») та ін.

Упровадження **ситуаційного навчання** [254]: сприяє відточенню магістрантами аргументації власної думки; апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування); винайденню лінії поведінки у комунікації; усвідомленню протиріч між невербальним виразом суб'єктів комунікації та його психологічним змістом; формуванню вміння надавати комунікативного сенсу невербальним проявам студентів і викладачів та ін.; забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації. Під час розв'язання кейса магістранти мають не лише використовувати здобуті знання, але й виявляти особистісні якості, зокрема вміння працювати в групі, демонструвати рівень бачення ситуації та рівень професійного мовлення.

Оволодіння комунікативними стратегіями й тактиками під час навчання в магістратурі дозволить майбутнім викладачам ЗВО здійснювати ефективну комунікацію й професійну взаємодію з різними суб'єктами (студенти, колеги, фахівці, роботодавці, працівники різних соціальних інститутів).

Під час розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО акцентовано увагу на необхідності активної участі магістрантів у різних формах **позааудиторної роботи**, мета якої: створення умов для творчого інтелектуального розвитку магістрантів у вільний від навчання час, їх самореалізації; підготовка магістрантів до взаємодії в соціальному й професійному середовищі; упровадження інноваційних форм і методів організації такої підготовки. Доведено, що позааудиторна робота повинна мати професійно спрямований характер, що дозволить магістрантам набути первинного практичного досвіду, сформувати навички самостійних дій, пошуку власного професійного стилю взаємодії.

У дослідженні перевага надавалася тренінгам, завдяки яким магістранти, навчаючись, отримують можливість відчувати себе повноцінним педагогом, бути більше зацікавленими у професійному зростанні і упевненими у тому, що за успішної діяльності вони можуть професійно зростати.

При проведенні тренінгу: створюються умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самоаналізу й рефлексії без руйнування вже існуючих конструкцій особистості; знімаються внутрішні обмеження, відкриваються нові можливості до самореалізації і розвитку творчого потенціалу особистості; виявляються різні й визначальні для особистості професійно-значущі якості; відбувається набуття навичок керування особистісними якостями, корекції і трансформації; здійснюється внутрішня інтеграція структурних компонентів соціально-комунікативної компетентності, з'ясовується ступінь їх прояву в конкретних умовах (реальних і модельованих).

Завдання тренінгів реалізуються за допомогою спеціальних *вправ*. Зазначимо, що цей процес має обов'язково включати уяву і чуттєвий досвід суб'єкта. Особливу роль відіграють вправи, пов'язані з прийняттям рішення, коли сигнали, що сприймаються, порівнюються з еталонами, що зберігаються в пам'яті. У результаті приймання тренувальної інформації здійснюється різними засобами, кожен з яких забезпечує пристосування до реальних умов і вимог. Отже, розвивається операційна сторона індивідуальних якостей [159, с.

102].

Для нас важливими є погляди Курта Левіна, який стверджував, що більшість ефективних змін в установках, поведінці, якостях людей відбуваються в груповому, а не в індивідуальному контексті. Тому, щоб виявити власні установки і особистісні характеристики, виробити нові форми поведінки, людина має подолати свою автентичність і навчитися бачити себе очима оточуючих.

У науковій літературі розроблено цікаві тренінги, якими доцільно було послуговуватися у дослідженні (Ф. Бурнард [39], М. Васильєв [42], І. Орлова [198], О. Семенова [246], О. Сидоренко [253], В. Федорчук [282], К. Фопель [286] та ін.). Такі наукові знахідки стали для нас вагомими під час розробки тренінгів.

З метою активізації розвитку в магістрантів соціально-комунікативної компетентності ефективними виявилися: тренінг *«Ефективна взаємодія як засіб попередження конфліктів»* (мета – розвиток навичок ефективної взаємодії магістрантів та сприяння їх адаптації до освітнього процесу завдяки розвитку соціально-комунікативних умінь), *«Тренінг розвитку соціально-комунікативної компетентності»*, метою якого є розвиток здатності будувати оптимальні міжособистісні відносини у професійній сфері; оволодівати технологією конструктивного діалогу; вироблення мовленнєвих, невербальних умінь; *тренінги на згуртованість*; тренінги *«Соціальні ролі, які ми граємо у житті»*, *«Соціальні ролі в мікросоціумі»*, *«Життя за власним вибором»*.

Практичний етап. Цей етап передбачає залучення магістрантів до практичної соціально-комунікативної діяльності викладача, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності, що забезпечує формування у магістрантів рефлексивної позиції; участь в конкурсі «Кращий майбутній викладач ЗВО», здійснення практичної викладацької діяльності; залучення до сесії майстер-класів; складання портфоліо.

Практичний етап реалізується під час асистентської практики

(3 кредити), яка є важливою складовою освітнього процесу та має на меті навчити магістрантів творчо застосовувати у педагогічній діяльності теоретичні знання та практичні навички, набуті при вивченні психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, сприяти розвитку у майбутніх викладачів ЗВО стійкого інтересу до педагогічної діяльності. Специфікою практичної діяльності магістрантів є те, що в ній більшою мірою здійснюється ідентифікація з педагогічною діяльністю викладача ЗВО, практика проводиться в умовах, адекватних умовам майбутньої самостійної педагогічної діяльності. Важливим є те, що діяльність магістранта в період практики характеризується тією ж різноманітністю функцій, що й робота викладача.

Під час проходження практики магістранти мають взяти участь у сесії майстер-класів. Їх реалізація забезпечує відпрацювання практичних навичок із застосування різних методів, прийомів і технологій навчання з метою підвищення рівня педагогічної майстерності, обміну педагогічним досвідом, залучення до новітніх галузей знань, розширення світогляду [95, с. 250]. Детально методичні рекомендації щодо проведення майстер-класів можна знайти у Н. Розіної [231]. Протягом практики магістранти складають портфоліо, яке повинні презентувати під час захисту звіту з практики.

Діагностико-результативний етап. Передбачає контроль, самоаналіз, корекцію недоліків у розвитку досліджуваної компетентності; діагностику кінцевого рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО (діагностичний інструментарій описано у підрозділі 2.3). Діагностика стає засобом включення магістрантів в корекційну роботу над собою, власними якостями й поведінкою та самодіагностику, яка дозволяє виявляти поведінкові й особистісні комплекси, більш конструктивно формулювати власні проблеми, сутність їх впливу на взаємодію в педагогічному процесі.

Важливими для нашого дослідження є ідеї М. Трофименко про необхідність звернення в процесі аналізу й самоаналізу професійно-

педагогічної діяльності до певної моделі, з якою зіставляються результати аналізованої та власної діяльності. Вони дозволяють визначити напрями вдосконалення педагогічної діяльності [275].

Кінцевим результатом упровадження презентованої технології має бути розвинена соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Отже, у підрозділі 2.1 було розроблено і теоретично обґрунтовано технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки. Її експериментальну перевірку буде здійснено у наступному підрозділі.

2.2. Реалізація технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки

Підрозділ 2.1 дисертаційного дослідження присвячено обґрунтуванню сутності технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки. У підрозділі 2.2 презентовано сутність етапів реалізації досліджуваної технології, яку було здійснено у процесі формувального етапу експерименту.

Перш за все зазначимо, що реалізація технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти потребувала застосування методологічних підходів (системний, компетентнісний, андрагогічний, контекстний, особистісно орієнтований, партисипативний, синергетичний), дотримання певних принципів (суб'єктності, комунікативної співпраці й діалогізації, збільшення кількості механізмів соціального розвитку, світоглядного плюралізму, диференціації, саморозвитку й взаєморозвитку, компетентнісного «апгрейдингу», професійної мобільності), а також здійснення попередньої діагностики рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативної компетентності

(констатувальний етап педагогічного експерименту). На даному етапі було проведено *установчий навчально-методичний семінар-практикум для викладачів*, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів вищого навчального закладу за програмою 011 «Освітні, педагогічні науки» (мета – оволодіння науково-педагогічними працівниками знаннями та навичками розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів; створення колективу педагогів-одномумців), де їм було надано розроблені навчально-методичні матеріали, розкрито теоретичні положення щодо соціально-комунікативної компетентності, її структури, технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Допомогу, консультації забезпечували науково-педагогічні працівники кафедри педагогіки та психології ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Кураторами формувального етапу експерименту стали доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Н.П. Волкова та аспірантка Л.С. Верченко.

Зупинимо свою увагу на особливостях реалізації кожного етапу досліджуваної технології.

Мотиваційно-стимулюючий етап. Його реалізація була спрямована на вирішення завдань формування в магістрантів: особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності; мотивів досягнення, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності; потреби в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня компетентності, цінностей та цілей спілкування; емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе.

Варто зазначити, що, на наше переконання, вже під час реалізації мотиваційно-стимулюючого етапу технології важливо не лише показати магістрантам вагомість розвитку соціально-комунікативної компетентності, а одразу ж стимулювати їх до активної участі в різновидах навчальної, позанавчальної, соціально-комунікативної діяльності, оскільки будь-які

наміри чи мотиви, не підкріплені конкретними діями, швидко зникають. З цією метою викладачі з перших днів навчання магістрантів під час організації освітнього процесу обирали найдоцільніші методи, прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності магістрантів, включаючи цікавий, емоційно насичений професійно спрямований матеріал, викликаючи у магістрантів моральні й емоційні переживання. Так, для магістрантів було організовано *зустрічі та круглі столи* («Соціально-психологічний прогноз ситуації спілкування в системах «викладач – студент», «студент – студент», «Етика мережевого спілкування викладача», «Соціально-комунікативні ролі викладача вишу») з провідними науково-педагогічними кадрами вишів м. Дніпро, які поділилися власним досвідом здійснення соціально-комунікативної діяльності, усвідомлення й контролю своєї соціальної поведінки, розуміння поведінки інших, усвідомлення причин виникнення того чи іншого емоційного стану, володіння механізмами комунікації, необхідними для успішного виконання професійної діяльності, а також бачення соціально-комунікативних проблем у своїй діяльності, формулювання й обирання шляхів їх адекватного вирішення.

З метою стимулювання до розвитку соціально-комунікативних умінь магістрантам пропонувалися вправи («Толерантність у спілкуванні», «Збір фраз для контакту», «Самопрезентація», «Карусель», «Зрозумій співрозмовника» та ін.), що наведено у дод. М.

Так, під час виконання вправи «Моя аргументація» майбутні викладачі мали розділитися на дві групи. Одна частина групи презентувала обрану тему з позицій «Я знаю, як», «Я хотів(ла) би...», «Я передбачаю...», «Я перетворюю...», розкриваючи позитивні аспекти явища. У той же час інша група обґрунтовано стверджувала протилежне. Проте кожна з груп мала дотримуватися правила: «говорити аргументовано, переконливо, коротко, оригінально». Приклади тем можуть бути різні: «Технології комунікації», «Техніка аргументування», «Індивід-соціум», «Стратегії комунікації» та ін. На завершальному етапі за круглим столом магістранти за допомогою рефлексії

визначали нові індивідуальні освітні результати. Під час групового обговорення увага акцентувалася на труднощах, що виникали під час навчальної взаємодії: рецензування відповідей або методичних матеріалів колег; відстоювання власної думки; зіставлення окреслених цілей і досягнутих результатів; загальна атмосфера та емоційний стан. Як післядія обов'язковими були корекція та захист програми індивідуального професійного самовдосконалення.

На цьому етапі ефективність виявив такий метод коучингу як *метод емоційного стимулювання навчання*, реалізація якого сприяла формуванню та підвищенню пізнавального інтересу магістрантів через створення позитивних емоцій щодо роботи викладача, мотивації до освітнього процесу та позитивної мотивації до майбутньої педагогічної діяльності викладача ЗВО.

Вагомого значення набули способи взаємодії викладачів та магістрантів, які мали бути «суб'єкт-суб'єктними», побудованими на основі фасилітації; вони характеризувалися емоційною готовністю до спільної діяльності, узгодженістю й координацією дій, проявом уваги до думок і пропозицій одне одного, бажанням і здатністю дійти згоди щодо суперечливих питань, емпатією, толерантністю.

Особливого значення для магістрантів набувала позиція викладача, який скеровував, радився зі слухачами, з повагою ставився до їх досвіду, радів, коли відчував особистісне зростання майбутніх колег під час проведення занять.

Під час реалізації **змістово-процесуального етапу** технології було враховано можливості інтеграції знань різних дисциплін фахової підготовки магістрів («Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО»).

Так, вивчення магістрантами дисципліни «Психологія вищої школи» передбачало акцентування уваги на засвоєнні таких питань: «Прийоми побудови відносин з людьми в дусі терпимості і взаємної поваги»; «Адаптація викладача до психологічного стану студентської групи»; «Індивідуальні, вікові,

поведінкові характеристики студентів»; «Принципи відбору навчально-мовленнєвих стимулів з метою активізації мовленнєвої діяльності студентів та управління нею». Викладачі реалізовували такі методи навчання: діалогічно-дискусійні (дебати, дискусія, мозковий штурм, симпозіум); ситуаційні (проблемні ситуації, комунікативно-ситуаційні задачі). Реалізація цих методів навчання забезпечувала безпосередній контакт викладача з аудиторією, вільний обмін думками, дозволяла акцентувати увагу на найактуальніших проблемах, спиратися й послуговуватися наявним у магістрантів суб'єктивним досвідом і знаннями.

З метою формування ціннісного ставлення магістрантів до розвитку соціально-комунікативної компетентності доцільними виявилися прийоми, розроблені Л. Кольбергом: *альтернативні наслідки* (магістрантам пропонують відповісти на запитання: «Що трапиться, якщо персонаж вчинить так або так, або так?»); *заміна ролей* (магістрантам пропонують уявити себе на місці певного персонажа ситуації: «Якби Ви були на місці ...? Як би Ви вчинили?»); *урахування почуттів діючих осіб* (вироблення суджень, що спиралися б на їхні власні почуття та переживання: «Як, на Вашу думку, персонаж відчуває себе в даному випадку? Як би Ви відчували себе в даній ситуації? Чи є відповідність між Вашими почуттями й почуттями діючої особи?»). Запитання про переживання учасників розвивають здатність розуміти почуття, позиції, інтереси інших людей); *використання особистого досвіду магістрантів* (урахування особистісного досвіду студента: «Чи траплялось щось подібне з Вами? Які були Ваші думки, почуття, дії? Оцінюючи подібну ситуацію, чи хотіли б Ви щось змінити у своїй поведінці?»). Доречними виявилися *прийом підтакування* (викладач супроводжує вислови магістрантів, вселяючи їм віру у власні сили, запобігаючи появі невпевненості («Так, так, цікаво...»; «Добре, що Ви замислилися над цим»; «Ви правильно підмітили» та ін.) і авансування (викликає віру магістрантів в успіх («Ви здатні з цим впоратися ...», «Ваш досвід зараз Вам допоможе», «Ви розумний, тому я впевнена у Ваших силах»,

«на минулому занятті Ви обрали цікавий підхід для вирішення..., впевнений, що сьогодні Ви перевершите себе» та ін.). Такі прийоми було використано під час проведення мозкового штурму «Розмаїття функцій сучасного викладача ЗВО в суспільстві».

Під час реалізації зазначених прийомів викладач спонукав магістрантів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення, висловлення здогадок і припущень, перевірки власної інтуїції, формування впевненості у своїх силах, віри у власну здатність вирішувати різноманітні завдання, демонструючи емоції радості, переживання успіху, здивування тощо.

Вивчення дисципліни «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі» було збагачене розглядом таких питань: «Суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі спільної навчальної діяльності»; «Організація взаємодії в системах «викладач – студент», «студент – студент» під час реалізації різних технологій навчання»; «Медіатехнології в освіті».

Особливу зацікавленість у магістрантів викликав круглий стіл «Етика мережевого спілкування викладача», проведений з провідними професорами ЗВО м. Дніпро, Кривий Ріг, Запоріжжя. Серед учасників круглого столу були доктор педагогічних наук, професор С.О. Семеріков, доктор педагогічних наук, проф. Г.В. Локарева, доктор педагогічних наук, професор Л.І. Зеленська. Магістранти набули досвіду роботи із соціальними мережами, з'ясувавши їх вагомість у набутті досвіду взаємодії з професійними партнерами, участі у різних соціальних та професійних проектах тощо.

Найбільш ефективними з погляду розвитку соціально-комунікативної компетентності, як показали наші дослідження, виявилися такі форми занять: *семінар-дискусія* (обговорення окремих питань спочатку організовується в малих проблемних групах, а потім його результати виносяться на загальне обговорення); *семінар-дискусія «навпаки»* (магістранти, добираючи аргументи, доводять викладачеві та однокурсникам значущість і необхідність вивчення фахових дисциплін); *семінар – мозковий штурм* (спочатку пропонуються декілька варіантів вирішення проблеми, а потім кожен варіант

аналізується, з урахуванням всіх «за» і «проти», проводиться ранжування варіантів кожним слухачем); *семінар «Суперечка рядів»* (передбачає доведення незалежним «суддям» правильності позиції своєї групи в розв'язанні тієї або іншої професійно спрямованої проблеми); *семінар-«Викладач проти магістрантів»* (магістранти мають аргументовано довести власний погляд, а викладач має доказово спростувати позицію опонентів); *семінар «Дебрифінг»* (обговорення проводиться у форматі дебрифінгу (запитання відповідь), під час якого важливо зрозуміти, які з обраних слів вже є в лексиконі магістрантів, а які потребують вивчення та обговорення). Під час проведення занять магістранти у процесі діалогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчилися: відстоювати власні позиції; реалізовувати основні різновиди мовлення у професійній комунікації; обирати найбільш ефективну стратегію мовної поведінки; використовувати невербальні засоби комунікації для адекватного передавання, сприйняття й усвідомлення прагматично й емоційно значущої інформації; встановлювати контакти з магістрантами, адаптуватися до їхньої думки зі збереженням власної професійно-педагогічної позиції; критикувати, не принижуючи гідність опонента.

Так, під час проведення семінару-дискусії «Бар'єри навчальної взаємодії та стратегії запобігання їм» (навчальна дисципліна «Професійно-педагогічна комунікація») увага магістрантів була акцентована на сутності педагогічного бар'єра як складного багатоаспектного педагогічного явища, яке зумовлене чинниками як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке не лише перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [72]. Під час обговорення було виокремлено мотиваційні, емоційні, пізнавальні, комунікативні бар'єри навчальної діяльності. Особлива увага була прикута до питання стратегії запобігання бар'єрам як організації конструктивного процесу, що виключає або зводить до мінімуму ймовірність їх виникнення; усвідомлення того факту, що запобігти бар'єрам значно легше, ніж конструктивно їх долати.

У межах вивчення дисципліни «Професійно-педагогічна комунікація», магістрантами було підготовлено й реалізовано проєкт «Електронні зустрічі фахівців» (передбачав використання електронної дошки оголошень, електронної пошти, телеконференції, чата), який спрямовувався на формування у них таких інформаційно-комунікаційних умінь: знаходити однодумців, партнерів у професійних соціальних мережах; володіти партнерськими моделями взаємодії та співпраці із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів; реалізовувати власні професійні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями. Під час виконання проєктного завдання магістранти використовували як безпосереднє, так і мережеве спілкування, підтримуючи різноманітні зв'язки та обговорюючи алгоритм виконання поставленого завдання. Після завершення вони мали зробити презентацію, розподіляючи матеріал за принципом рівності учасників. Протягом експерименту «гостями» магістрантів стали: доктор педагогічних наук, професор А.В. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор О.О. Павленко, доктор педагогічних наук, професор М.П. Васильєва та ін.

З метою подолання труднощів здійснення соціально-комунікативної діяльності у навчальному процесі застосовували метод аналізу ситуацій (кейс-метод), зокрема професійно спрямованими комунікативно-ситуаційними задачами (присвячені вирішенню ціннісно-змістових проблем, ціннісно-сміслових конфліктів), реалізація яких дозволяла магістрантам активно взаємодіяти, взаємонавчатися, співпрацювати на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Наведемо приблизну схему розв'язання комунікативно-ситуаційних задач, яку використовували магістранти:

- орієнтація в ситуації, аналіз даних з опорою на теорію та наявний досвід професійної діяльності та досвід комунікації;
- усвідомлення проблемності ситуації, виявлення існуючих протиріч,

формулювання завдань та вибір стилів поведінки у ситуації;

- прогнозування результатів, вибір можливого й бажаного розвитку подій;
- проектування можливих варіантів розв'язання проблеми, способів комунікації;
- конструювання методів і форм взаємодії;
- реалізація прийнятого рішення в ігровій формі;
- аналіз ефективності прийнятого рішення, його корекція.

Під час розв'язання комунікативно-ситуаційних задач магістранти залучалися до пошукової діяльності. З цією метою послуговувалися такими методичними прийомами: надання допомоги магістрантам у виявленні суперечностей і знаходженні способів їх вирішення; презентація різних поглядів на одне і те ж питання; розгляд магістрантами явищ реальної дійсності, фактів і подій з позицій рідної та іншої культури; використання порівнянь, узагальнень, на основі яких формулюються висновки із ситуацій професійно спрямованої й міжособистісної комунікації.

Упровадження ситуаційного навчання сприяло відточенню магістрантами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки у комунікації, усвідомленню протиріч між невербальним виразом суб'єктів комунікації та його психологічним змістом, формуванню вміння надавати комунікативного сенсу невербальним проявам студентів і викладачів та ін., а також забезпечувало вияв особистісної позиції майбутніх викладачів ЗВО у кожній конкретній ситуації. Під час розв'язання кожного кейса магістранти не лише використовували здобуті знання, але й виявляли особистісні якості, зокрема вміння працювати в групі, демонстрували рівень бачення ситуації та рівень професійного мовлення.

Зазначимо, що під час вивчення навчальних дисциплін «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі» використовували

різновиди кейсів: кейс-випадок (розповідає про окремий випадок або ілюструє певну ідею), кейс-завдання (формулює задачу чи завдання теоретичного, теоретико-практичного та міжпредметного характеру), кейс-вправа (передбачає опис конкретної ситуації, яку використовують як педагогічний інструмент) і кейс-ситуація (класичний кейс, що вимагає від студента аналізу ситуації).

Джерелами змісту кейсів (за Д. Маткарімовою [170, с. 435]) стали: практичні ситуації, що відображають реальні життєві ситуації; навчальні ситуації, провідним завданням яких є навчання; науково-дослідницькі ситуації, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності; навчальна й художня література, публіцистика, ЗМІ, що визначали сюжети ситуаційних задач; Інтернет з його ресурсами.

Найбільш ефективними виявилися кейси «Допомогти і не заподіяти незручностей», «Дивись на стелю», «Геніальний карикатурист» (див. додаток К).

Вважаємо за доцільне відзначити, що вивчення дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО» передбачало застосування стратегій і тактик колаборативного навчання («Взаємне навчання», «Зигзаг», «Зворотний зигзаг», «Письмовий круглий стіл», «Подумайте в парах») й технологій колаборативного навчання («акваріум», «гарячий стілець», «пазл», «пазл-2», «навчання в команді», мозковий штурм, «метод Дельбека»).

Майбутні викладачі під час реалізації групової, парної, індивідуальної роботи робили висновки, аналізували власну практику, здійснювали навчання на основі досвіду й допущених практик. Під час дослідження встановлено, що сформувати групи і дати їм відповідне завдання недостатньо. Варто було навчити магістрантів працювати разом, здобувати знання через активний спільний пошук інформації, обговорення і розуміння сенсів заданого матеріалу.

За умови організації соціальної взаємодії і навчання визначальними стали безпосередньо способи взаємодії, за яких у магістрантів відбувався не лише розвиток міжособистісних відносин, які супроводжувалися емоційними переживаннями, а й виникало відчуття «ми». Через створення психологічно комфортних умов у процесі навчання забезпечувалася більша легкість генерування творчих ідей, зняття напруги, що часто виникали під час взаємодії «тренер-магістрант».

Практика довела, що організація групової роботи забезпечує спільне набуття знань, співпрацю, врахування внеску кожного члена групи, який брав відповідальність за дії групи. Особливо продуктивним такий вид роботи виявився для магістрантів із заниженою самооцінкою. Адже основним принципом колаборативного навчання є *консенсус*, який можливий лише за умови співпраці членів групи. Для того, щоб отримати максимальні переваги від групової роботи, акцентували увагу на розвитку мовленнєвих, невербальних, інтерактивних умінь, вмінні самовиражатися й підтримувати інших, обстоювати та захищати власну думку.

Дотримання *принципу індивідуальних внесків* дозволило підвищити ефективність навчання за допомогою вирішення навчальних завдань на основі взаємодоповнення, взаємозбагачення, підсумовування, кооперації результатів роботи кожного магістранта. Реалізуючи *принцип позиційності* спільної діяльності, створювали ситуації, які змушували зіставляти різні погляди магістрантів на проблему. Психологічним механізмом даного типу взаємодії стає «конструктивний конфлікт», у процесі вирішення якого не тільки виробляється оптимальний спосіб вирішення освітньої завдання, але й формується вміння розуміти іншого, шанобливо ставитися до інших поглядів, знаходити шляхи узгодження своїх позицій. *Принцип розвиваючої кооперації* застосовували під час колективної розумової діяльності, розв'язання суперечностей між потребою вирішити виникаючі проблеми соціальної і професійної практики і недостатністю теоретичних знань, способів соціальної взаємодії, що забезпечують їх рішення.

У процесі спільного усвідомлення й постановки проблем, визначення мети, планування, реалізації та рефлексії кожного етапу виконання завдання, переходу до нових способів кооперації магістранти перебудовували структуру своїх відносин і діяльності, переводячи їх з одного якісного рівня на інший. У результаті побудована у такий спосіб спільна діяльність не лише розвивала творче, системне мислення, а й забезпечувала розвиток соціального інтелекту, педагогічної рефлексії.

Вважаємо за необхідне зазначити, що, реалізуючи технології колаборативного навчання, викладач змушений був займати позицію модератора (керівника групової роботи), організатора групової роботи й спрямовувати магістрантів на прийняття рішень за рахунок реалізації потенційних можливостей групи в цілому і кожного її учасника окремо.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що вивчення зазначених навчальних дисциплін допомогло магістрантам на практиці ознайомитися з різновидами соціально-комунікативної діяльності, навчитися працювати в малих групах, виявити й розвинути мовленнєві, невербальні, інтерактивні вміння, відстоювати власні думки й чути інших.

У другому семестрі увага магістрантів була зосереджена на авторському спецкурсі «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», метою якого стало забезпечення загальної теоретичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвиток складових їх соціально-комунікативної компетентності.

Зазначимо, що під час викладання спецкурсу використовували лише лекції-діалоги, лекції-дискусії, лекції-дебати, лекції-брифінг. Щодо лекцій-діалогів, то магістранти оволоділи різними типами діалогу (дод. Р), зокрема мотиваційним, критичним, блокуючим, сповідальним, нормативним, проблемним та ін. Такий підхід виявився доцільним через те, що на попередньому етапі магістранти вже набули досвіду активної участі в обговоренні питань, які розглядаються на лекції.

Так, вивчаючи тему «Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу: *сутність, структура, функції*», магістранти були залучені до дискусії «Позиційно-рольові особливості взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами». Кожен магістрант мав можливість відстоювати власну позицію, використовуючи вислови («Я вважаю, що...», «Що нового я зможу ...», «Ваш ідеал ...», «Які причини того, що...», «Яку роль відіграють...?», «Від чого залежить...?», «Завдяки чому...» тощо). Такий підхід до організації заняття дозволяв використовувати суб'єктний досвід магістрантів, надавати обговорюваним питанням особистісного сенсу.

Вивчення теми «Спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей» розпочалося з інтерактивної лекції, яка забезпечила різновиди співнавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), завдяки чому магістранти мали можливість самостійно набувати знань.

Зацікавленість магістрантів викликав семінар-дебати «Ідеальна комунікація – це реальність», в якій три команди «Прихильники Ю. Габермаса», «Прихильники Ф. Бацевича», «Молоді науковці Університету імені Альфреда Нобеля» мали висловити свої аргументи і контраргументи з приводу запропонованої тези, з метою переконання суддів у своїй правоті.

Під час вивчення наступної теми «Запобігання конфліктам в освітньому середовищі та їх регулювання» магістранти для обговорення презентували конкретні приклади індивідуальних і колективних трудових конфліктів в освітніх організаціях, використовуючи інформацію, опубліковану в засобах масової інформації останніми роками.

Магістрантам було запропоновано розігрування завдань-колізій, зокрема тих, які орієнтовані на руйнування непродуктивних стереотипів взаємодії, спілкування; провокацію помилок, їх виявлення та аналіз.

1. «Викладач» – ситуація, в ході якої магістранти по черзі виконують роль викладача, а решта має створювати перешкоди, заважаючи проведенню

«семінару»; допомагати в роботі; виявляти байдужість до того, що відбувається. Завдання магістрантів – віднайти оптимальний варіант взаємодії з аудиторією й гідно провести «семінар».

2. «*Фітбек*» – зворотна відповідь. Ситуація, в якій магістранти починають взаємодію один з одним з позитивних звернень (тематику обирає викладач або магістранти), спонукають слухати і розуміти один одного, але потім намагаються сформулювати, що справило на них негативне враження, що сприймалося як перешкода для подальшої взаємодії.

Під час вивчення теми «Методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності викладача» було проведено *семінар-інтерв'язію*, який базувався на методі кооперативного навчання, є ефективним способом організації ефективного інтерактиву щодо професійних дій, пошуку альтернативних рішень. До початку семінару магістранти були розподілені на три групи, кожна з яких мала опрацювати відповідне наукове джерело (Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.; Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації. – К.: Академія, 2010. – 312 с.; Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2009. – 376 с.). На семінарі кожна мікрогрупа презентувала погляд науковця на феномени «комунікативна тактика», «мовленнєва стратегія» і «мовленнєва тактика». Магістранти ознайомлювалися з різними позиціями дослідників і мали шляхом обговорення виробити власний альтернативний погляд на ці феномени.

Особливо слід відзначити, що під час вивчення теми «Можливості технологій інформаційного суспільства в соціальному та професійному житті викладача ЗВО» широко послуговувалися сервісом LearningApps.org, відеоматеріалами YouTube, доробками О. Нікітіної, Є. Патаракіна, А. Хайбулаєвої, методичними розробками І. Аман (<http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>).

Так, магістранти, об'єднані в п'ять мікрогруп, мали розробити 5 різновидів інтерактивних мультимедійних вправ за такими темами:

«Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти: сутність, структура, функції», «Спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей», «Запобігання конфліктам та їх регулювання в освітньому середовищі», «Методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності викладача», «Можливості технологій інформаційного суспільства в соціальному та професійному житті викладача вишу». Кожна команда мала розв'язати інтерактивні вправи, розроблені іншими магістрантами (надати правильні відповіді швидше, ніж інші). Змагання закінчилися рефлексією власної діяльності, обговоренням набутого досвіду. Наведемо приклад одного із завдань за шаблоном пазлів, розроблених магістрантами (рис. 2.2).

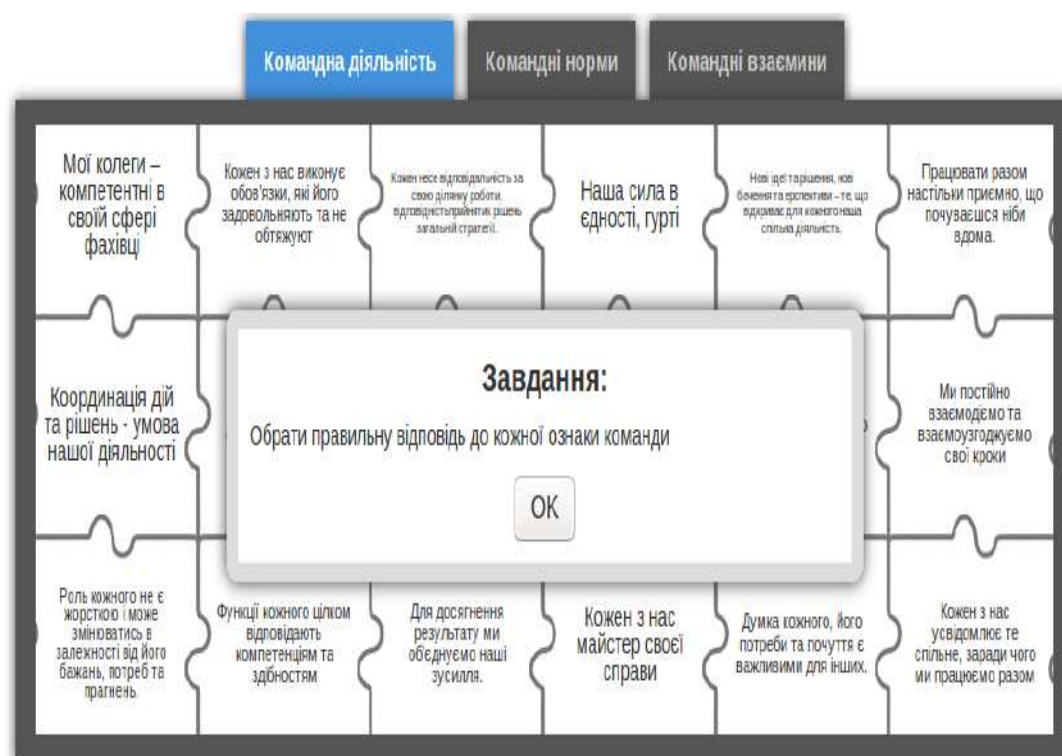


Рис. 2.2. Приклад інтерактивної мультимедійної вправи «Експертна оцінка команди»

Вагоме значення надавалося виконанню проєктів. Так, магістранти отримали індивідуальні міні-проєкти, для виконання яких вони мали розробити інтерактивні мультимедійні вправи з таких питань: методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності; соціальна й

професійна комунікація викладача на основі партнерських моделей взаємодії та співробітництва; залучення ресурсів соціального середовища до освітнього процесу; професійно-педагогічна мова й мовлення – основа комунікації педагога; індивідуальний стиль мовлення викладача; мовленнєвий етикет та моделі взаємодії «викладач-студент»; використання засобів комунікації з метою прищеплення майбутнім фахівцям духовно-моральних, загальнолюдських цінностей в оточуючому соціально-професійному просторі; методи проектування теоретичних моделей, що відображають принципи поведінки в сучасному соціумі; включення студента в соціально-комунікативну діяльність; створення у процесі навчання суб'єкт-суб'єктної взаємодії; самовизначення й самоорганізація викладача вишу з метою розвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності. Усі матеріали були обговорені. Магістранти отримали доступ до матеріалів кожного одногрупника.

Практика показала, що використання інтерактивних мультимедійних вправ є доцільним: з метою активізації пізнавальної мотивації магістрантів; залучення магістрантів до вирішення обговорюваних проблем, перенесення способів діяльності в нові ситуації; більш гнучкого і гуманного контролю за засвоєними знаннями і вміннями; розвитку спрямованості на взаємодію, особистісної рефлексії магістрантів. Під час роботи було з'ясовано, що вправи можна використовувати як вид самостійної проектної діяльності – магістранти можуть підготувати інтерактивну гру або цикл ігор (індивідуально або мікрогрупами), як інструмент формуючого оцінювання навчальних досягнень магістрантів.

У процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів широко використовували *електронну пошту* як засіб реалізації пролонгованого проекту (має подовжений термін виконання), спрямованого на збір даних та необхідної інформації щодо встановлення професійно спрямованих контактів з магістрантами – майбутніми викладачами ЗВО, студентами-психологами, які навчаються у вишах Польщі (Вища школа

управління охороною праці (WSZOP) м. Катовіце; Жешувський університет; Університет «Хуманітас» м. Сосновець). Спілкування, опосередковане електронним листуванням, допомагало магістрантам отримати інформацію: про соціокультурні детермінанти розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача вишу; соціальні та комунікативні ролі викладача; позиційно-рольові особливості безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством; способи спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; прогнозування і профілактику конфліктів в освітньому просторі викладача вишу тощо. У магістрантів значно підвищувався інтерес до нової інформації, зростало бажання осмислити її, поділитися новим знанням з оточуючими, застосувати знання і уміння у конкретній ситуації.

Особлива роль у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів відводилася *організації проєктної діяльності в середовищі соціальних мереж*, яка передбачала поділ магістрантів на мікрогрупи, їх узгоджену діяльність, демонстрацію навичок командної роботи, інформаційно-комунікаційних умінь для вирішення професійних та соціальних проблем. Виконання проєктів було поетапним: підготовка (визначення теми й мети проєкту); планування (визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів подання результатів; встановлення критеріїв оцінки результату й процесу); збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент); аналіз (аналіз результатів, формулювання висновків); подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт, оцінка результатів і процесу дослідження) [211, с. 154–155].

Виконання магістрантами *e-mail проєктів* дозволяло здійснювати комунікацію іноземною мовою з реальними партнерами у письмовій формі, що забезпечувало удосконалення навичок професійно спрямованої писемної мови, навчало правильно оформляти листи, редагувати їхній зміст. При проведенні e-mail проєктів значну роль відіграла фаза планування, оскільки потрібно було знайти партнерів і обговорити з ними тему, визначити часові

рамки проєкту, домовитися про частоту обміну листами, вирішити питання про кінцевий продукт проєкту. Цікавими виявилися проєкти з Вольфгангом Крігером (доктор філософії, професор педагогіки Університету прикладних наук Людвігсхафен-на-Рейні, Німеччина; <http://www.hs-lu.de/fachbereiche/fachbereich-sozial-und-gesundheitswesen/team/professorinnen-und-professoren-lehrkraefte-fuer-besondere-aufgaben/prof-dr-wolfgang-krieger.html>); Амелією Лопес (доктор філософії PhD и Habilitation в освітніх науках, професор. Порту, Португалія; <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/researchers/am%C3%A9lia-lopes-0>); Валерієм Окулич-Козариним (хабілітований доктор у сфері економічних наук, Інститут права, адміністрації та економіки у складі педагогічного університету ім. Комісії Національної освіти в Кракові, Польща; <http://prawo.up.krakow.pl/okulicz-kozaryn-walery/>).

Усе вищезазначене активізувало діяльність магістрантів, і вони із задоволенням долучилися до роботи інтерактивних груп у соціальній мережі Facebook. Найбільшу активність майбутні викладачі виявили в роботі таких груп:

– «Навчання для майбутнього», спрямованої на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з ІКТ та новітніх педагогічних технологій <https://www.facebook.com/groups/intelteach/?ref=browser>;

– «Хмарні сервіси в освіті» <https://www.facebook.com/groups/eLearningUkraine/?ref=ts&fref=ts> та ін.

Крім зазначеного, магістрантам було запропоновано підготувати проєкт «Створення тематичного веб-сайту професійно-педагогічної спрямованості», орієнтований на збір та структурування необхідної інформації, генерування ідей щодо структури та змісту тематичного веб-сайту. Результатом виконання проєкту стали: конкурс презентацій соціально-комунікативної педагогічної тематики; глосарій викладача вишу на основі гіперпосилань; інтерактивний кросворд; вікторина. Під час виконання проєктів магістранти створювали лепбуки (папки з вкладеними міні-книжками, віконечками, малюнками, іграми

[348, с. 7]), які надавали їхній навчальній діяльності дослідницького, ігрового характеру.

Результати дослідження показали, що забезпечення розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО засобами веб-орієнтованих технологій уможливорюється низкою таких *педагогічних умов*: створення атмосфери шанобливого ставлення до on-line взаємодії в системах «викладач – магістрант», «магістрант – магістрант», «магістрант – магістранти» в освітньому середовищі вишу; внутрішній бенчмаркінг (процес виявлення, вивчення та адаптації кращої практики й досвіду інших організацій та їх працівників для вдосконалення діяльності власної організації та її працівників) діяльності кафедр закладу освіти; високий рівень компетентності викладачів вишу у здійсненні on-line комунікації та взаємодії; забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності магістрантів.

Практика довела, що використання веб-технологій під час реалізації технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі проведення аудиторних та позааудиторних занять дозволило магістрантам: набути знань щодо соціально-комунікативної компетентності викладача вищої школи, морально-етичних засад професійно-комунікативної міжособистісної взаємодії; розвинути соціально-комунікативні уміння (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), особистісні якості (соціальний інтелект, здатність до емпатії; рефлексія); оволодіти технікою управління соціально-комунікативною діяльністю.

Під час вивчення спецкурсу вагоме місце було відведене виконанню спеціальних *вправ* («Бути викладачем – це...», «Розуміння образу Я», «Толерантність у спілкуванні», «Карусель», «Взаємозв'язок у взаємодії», «Самопрезентація», «Як стати своїм», «Чим ми схожі?», «Вплив емоційних станів на взаємостосунки», «Розповідь про себе», «Заборона говорити „ні”», «Збір фраз для контакту», «Конструктивний стиль поведінки в конфлікті» та ін.), якими послуговувалися під час вивчення кожної теми спецкурсу залежно від

поставлених цілей (дод. М). Зазначимо, що даний процес мав обов'язково включати уяву і чуттєвий досвід магістрантів. Особлива роль була відведена вправам, пов'язаним із прийняттям рішення, коли сигнали, що сприймаються, порівнюються з еталонами, що зберігаються в пам'яті. У результаті прийом тренувальної інформації реалізувався різними засобами, кожен з яких забезпечував пристосування до реальних умов і вимог. Отже, відбувався розвиток операційної складової індивідуальних якостей [73, с. 102].

Виявлено, що особлива цінність вправ полягає в тому, що до них неможливо підготуватися і заздалегідь їх навчитися. Вони не мають єдино правильного рішення – кожного разу магістрантам доводилося шукати його наново, і завжди це рішення було власним. Таким чином, майбутні викладачі набували безцінного досвіду розкріпачення і спонтанності, переживали радість творчості, неповторність і різноманітність емоцій. Результатом такої роботи ставало більш глибоке розуміння власних дій, розвиток гнучкості і терпимості у відношенні до себе і оточуючих, усвідомлення особистісних характеристик, їх прийняття та осмислення можливих наслідків їх прояву в педагогічній взаємодії; гармонізація і збалансованість особистості, взаємокомпенсація і взаємозамінність професійно важливих особистісних характеристик. На наш погляд, саме це і слід розцінювати як особистісне зростання майбутнього педагога, підвищення рівня його соціально-комунікативної компетентності.

Спільно вирішуючи конкретне завдання, учасники вправ прагнули до узгодженості і взаєморозуміння, ставали ближче один до одного, починали розуміти: якими їх сприймають оточуючі, як виявляються їхні особистісні якості (соціальний інтелект, емпатійність, толерантність, рефлексивність та ін.), як реагують партнери на їхню поведінку.

Рефлексія була завершальним етапом виконання кожної вправи. Магістранти відповідали на запитання: Що відбулося? На що Ви звернули увагу? Які у Вас виникли почуття? На скільки дана вправа виявилася корисною для Вас? Яким чином Ви зможете використати отримане в

професійній діяльності?. Відповіді магістрантів розпочиналися фразою: «Чесно кажучи ...». За такого підходу викладач мав можливість зіставити власні враження з «об'єктивними» враженнями магістрантів, здійснити за необхідності корекцію власної діяльності, змодельовати наступне заняття.

Значна увага під час вивчення спецкурсу була приділена організації ігрової діяльності магістрантів за допомогою *ділових* («Фрагменти професійного спілкування викладача», «Політ на Місяць», «Деструктивна поведінка», *рольових* («Переговори», «Ділова бесіда»), *соціально-психологічних* («Гелактїони», «Корабельна аварія») ігор (провідна форма квазіпрофесійної діяльності за А. Вербицьким), що передбачало поділ на команди, які виконували різні функції: дві команди проводять дискусію; одна команда висуває для обговорення певну думку; друга шляхом презентації вагомих аргументів намагається її спростувати (дод. Л).

Важливою для дослідження стала участь магістрантів у різних формах *позааудиторної роботи* з метою розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Перш за все зазначимо, що в Університеті імені Альфреда Нобеля постійно працює «Педагогічна майстерня». З метою стимулювання суб'єктного включення магістрантів у професійну комунікацію, сприяння розширенню їхніх особистих контактів, пов'язаних із професійною комунікацією, викладачі – майстри своєї справи проводять майстер-класи. Магістранти стали учасниками майстер-класів, які були проведені С.М. Амеліною (доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів та природокористування України), О.О. Резван (доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова), С.П. Кожушко (доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Альфреда Нобеля), А.П. Самодриним (доктор педагогічних наук, Кременчуцький інститут Університету імені Альфреда Нобеля), С.Я. Харченко (доктор педагогічних наук, професор, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка)

Магістранти мали можливість оволодіти інтерактивними технологіями навчання, набути комунікативного досвіду під час обговорень з майстрами тонкощів організації комунікативного сценарію лекції або практичного, семінарського заняття. Обговорення, як правило, проводилося в педагогічній вітальні, де панувала атмосфера відкритості, дискусійності, сприятливих навчальних міжособистісних відносин. Магістранти набували досвіду комунікації з колегами різного віку, фаху, статусу, формували здатність встановлювати й розвивати професійні зв'язки, привносити особисті контакти у професійну сферу, а також усвідомлювали, що реформувати свою діяльність можливо шляхом шанобливого ставлення до її технологічності, освоєння інноваційних педагогічних технологій, які виховують, вчать демократичності й гуманізму, розвивають й вправляють в технологічності праці як навчальної, так і професійної.

Підвищенню активності магістрантів в соціальному й культурно-освітньому середовищі сприяла їх участь в роботі «Психологічної майстерні», де провідні психологи-практики Дніпропетровщини й України двічі на місяць проводили Skype майстер-класи («Соціальні та комунікативні ролі викладача», «Комунікативні стратегії як способи організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму, інтенцій комунікантів», «Запобігання і конфліктам та їх регулювання в освітньому середовищі»), вебіари («Моральні колізії в різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій», «Механізми оптимізації педагогічного спілкування, шляхи виходу з конфліктних ситуацій»). Такі види діяльності забезпечували розвиток мовленнєвих, інтерактивних умінь, соціального інтелекту, емпатії, рефлексії.

Крім майстер-класів, у майстерні проводилися тренінги («Модель комунікативної поведінки викладача», «Комунікативна поведінка викладача вишу», «Сильні та слабкі сторони мого професійного мовлення», «Бути викладачем – це...», «Як завоювати увагу аудиторії», «Стратегії і тактики впливу викладача під час проведення лекції» та ін.). Під час проведення тренінгів його учасники пропонували свої варіанти складних педагогічних

ситуацій, використовували прийоми, що провокують, наприклад, конфлікт (введення до складу групи, яка виконує конкретне завдання, учасника (ів), небажаного (них) для більшості; нерівномірний розподіл ділянок роботи; раптова відстрочка очікуваної всіма події; незаслужена оцінка виконаної роботи та ін.).

Розглянемо зміст тренінгу *«Розвиток соціально-комунікативної компетентності»*.

Метою тренінгу є сприяння розвитку загальної і професійної культури майбутніх викладачів вишу, підвищення їхньої соціально-комунікативної компетентності, стимулювання професійно-особистісного самовдосконалення.

Завдання тренінгу:

- сформулювати уявлення магістрантів про соціально-комунікативну компетентність як системоутворюючий компонент професійної компетентності;
- організувати спостереження учасників за проявом власної соціально-комунікативної компетентності в тренінгових ситуаціях;
- створити умови для адекватної оцінки ступеня розвиненості рефлексивності, емпатійності, гнучкості, здатності до співробітництва, емоційної привабливості, а також власних можливостей і здібностей до професійної взаємодії;
- відпрацювати навички взаємодії через демонстрацію, прояв соціально-комунікативної компетентності;
- сформулювати потребу в розвитку рефлексивності, емпатійності, психологічної гнучкості, здатності до співпраці, емоційної привабливості;
- сформулювати уявлення про способи й прийоми професійно-особистісного саморозвитку, забезпечити оволодіння деякими з них.

Тренінг розрахований на три заняття. Тривалість кожного – 6 годин.

Завданнями першого заняття стали: створення сприятливих умов для роботи тренінгової групи, атмосфери довіри та прийняття один одного,

адекватної оцінки сформованості соціально-комунікативної компетентності учасників; розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей; засвоєння активного стилю спілкування; пошук різних способів встановлення контакту.

Для вирішення поставлених завдань магістранти мали оволодіти знаннями щодо структурних компонентів соціально-комунікативної компетентності викладача ЗВО, які забезпечують успіх професійної взаємодії; виявлення поведінкових характеристик, що свідчать про розвиненість здатності до рефлексії, емпатії, психологічної гнучкості, співпраці; готовності до саморозвитку, самовдосконалення. Під час тренінгового заняття передбачено вправи, спрямовані на згуртування групи («Знайомство-уявлення», «Подаруй посмішку», «Вироблення правил групи», «Очі в очі», «Міняються місцями ...»), вияв рефлексії, емпатії, здатності до співпраці («Місток», «Гра без правил», «Знайди собі пару», «Установи контакт»). Заняття закінчувалося обміном думками з приводу власних переживань, відчуттів під час тренінгу та презентацією домашнього завдання (міні-твір «Випадок, який запам'ятався мені надовго» або (і) «Згадую з болем ...»).

Завданнями другого заняття стали: продовження вивчення своїх особистісних якостей та їх впливу на успішність взаємодії; вироблення власної позиції у відношенні до сформованості соціально-комунікативної компетентності; розвиток навичок сприйняття партнера по спілкуванню і прийняття зворотного зв'язку; пошук нових способів поведінки в контактах з людьми.

Для вирішення поставлених завдань магістранти мали оволодіти знаннями щодо рефлексії, емпатії, психологічної гнучкості, здатності до співпраці, їх впливу на стиль міжособистісної взаємодії. Під час тренінгового заняття передбачено вправи, спрямовані на розвиток рефлексії («Червоний олівець», «За що ми любимо ...» та ін.), емпатії («Парна тварина», «Контакт руками», «Передай свій емоційний стан»), здатності до співпраці, гнучкості поведінки («Прохання», «Сліпий і поводитир», «Спільні стрибки»), обговорення реальних ситуацій на множинність варіантів поведінки («Ламання

стереотипів», «Торбинка асоціацій»), обмін думками з приводу своїх переживань в ході заняття. Домашнє завдання: підготуватися до відеозйомки (продумати текст виступу перед учасниками на будь-яку тему). Термін виступу – 2 хвилини.

Третє заняття було спрямоване на вирішення таких завдань: формування здатності до ефективної взаємодії; оволодіння способами і прийомами професійно-особистісного розвитку; закріплення навичок самовираження і прийняття зворотного зв'язку. Під час заняття магістранти виконували відеозавдання «Реклама», «Публічний виступ», розігрували реальні ситуації, обговорювали відеозаписи, розбирали проблемні питання, які виникли під час тренінгу, фіксували власні емоції й переживання. Було проведено вправи «Чемодан в дорогу», «Подарунок на пам'ять», а також надано необхідну психологічну підтримку на майбутнє.

Реалізуючи тренінг розвитку соціально-комунікативної компетентності, послуговувалися емпіричною моделлю Д. Колба [340], структуруючи його за такими етапами: *конкретний досвід* (оголошення теми і стимулювання мотивації); *рефлексивне спостереження* (вивчення типових реакцій учасників тренінгу на змодельовані ситуації); *інтеграція в особисту систему понять* (аналіз «помилки», за потреби – повтор); *активне експериментування* (ініціюють самі учасники, імпровізація); *дебріфінг* (відповіді на уточнюючі запитання учасників, оцінювання роботи учасників, доброзичливі рекомендації та подяка за спільну роботу); *закріплення*. Також було враховано доробки С. Ковальнової [138]. Магістранти мали постійно відчувати, що особисто їм передають щось цінне (знання, інструментарій, модель тощо).

Під час проведення тренінгів використовувалися відеозаписи реальних ситуацій у професійній діяльності викладача ЗВО (лекції, семінари, конференції, екскурсії, виставки, наради, презентації, бесіди тощо) і було проаналізовано фрагменти практичної соціально-комунікативної діяльності викладача.

Зазначимо, що можливість подивитися на себе з боку сприяла більш

точній самодіагностиці, формуванню адекватної оцінки обраних способів діяльності, стимулювала до пошуку більш адекватних зовнішніх засобів (поглядів, жестів, міміки, поз, посмішок та ін.), розвитку рефлексії. Працюючи з відеокамерою, учасники тренінгу мали можливість переконатися, що професійно грамотна поведінка потребує не лише наявності теоретичних знань і певної етичної позиції, але й володіння вміннями саморегуляції емоційних і вольових станів. Програвання ситуацій допомагало майбутнім викладачам ЗВО розвинути вміння швидко змінювати способи дій відповідно до різних умов.

Під час проведення тренінгів було організовано роботу з відеосюжетами «Встановлення професійних контактів», «Переговори». Їх обговорення передбачало визначення магістрантами змісту та основних компонентів взаємодії під час наради або переговорів, пошук ініціаторів взаємодії, їх ролі та позиції, яку вони займають, їх емоційних станів; винайдення допущених помилок; виокремлення ефективних прийомів ділового спілкування за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів.

Під час занять необхідно було довести магістрантам, що викладачу ЗВО неможливо зробити всю роботу одному, тому час від часу доводиться вдаватися до допомоги іншої людини. У згуртованому колективі взаємодопомога є запорукою успіху кожного його учасника. Навіщо потрібна згуртованість: можливість зануритися ..., можливість побачити ..., можливість почути ..., можливість відчувати ..., можливість випробувати ..., можливість стати ..., стати одним колективом, який відчуває, підтримує і надихає на нові дії і вчинки. Для того, щоб магістранти отримали можливість відчувати себе командою, було розроблено й апробовано тренінги на згуртованість (дод. О).

Результати аналізу практики засвідчили, що тренінги є ефективним засобом осмислення кожним магістрантом цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки та їх впливу на процес взаємодії з іншими людьми, а також формування компонентів соціально-комунікативної компетентності, прогнозування можливих варіантів розвитку подій (явищ)

тощо.

Протягом формувального етапу експерименту майбутні викладачі мали можливість брати участь у міжнародних навчально-професійних проектах, зокрема таких: стажування у Польщі; підготовка з польської мови у межах українсько-польського культурно-освітнього центру. Слід зазначити, що магістранти проходили навчання з носієм польської мови.

Зв'язки магістрантів з представниками професійної спільноти народжувалися завдяки їхній активності як організованої університетом (науково-практичні конференції, вебінари, семінари, семінари з роботодавцями, участь у засіданнях громадської ради університету, міжуніверситетські конкурси), так і ініційованої магістрантами участі у групах за інтересами, що доповнюють професійні знання (навчання на різного роду курсах за профілем підготовки, участь у професійних тренінгах тощо), організації взаємодії із зовнішніми соціокультурними об'єктами освітнього середовища (установи культури, освіти та ін.), досягненню синергії всіх учасників освітнього процесу – студентів – магістрантів – аспірантів – викладачів – представників громадськості – роботодавців, об'єднаної єдиною, значущою для всіх учасників, метою.

Під час реалізації **практичного етапу** технології магістранти були залучені до практичної соціально-комунікативної діяльності викладача, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності під час проходження асистентської практики (3 кредити).

Напередодні практики серед магістрантів було проведено конкурс *«Кращий майбутній викладач ЗВО»*, метою якого стало виявлення креативної молоді, залучення її до активної соціально-педагогічної та науково-дослідної діяльності. Завданнями конкурсу стали: піднесення ролі викладача у суспільстві; підвищення престижності викладацької професії; сприяння професійним та науковим пошукам магістрантів. На конкурс магістранти мали подати портфоліо, де, крім особистої інформації, розміщують власні професійно-педагогічні доробки, есе на тему «Компетентність викладача у

здійсненні соціально-комунікативної діяльності» (500 слів), методичну розробку інтерактивного заняття. Під час проведення конкурсу кожен учасник мав презентувати візитівку викладача та провести фрагмент інтерактивного заняття.

Значну увагу було приділено ступеню розвиненості у магістрантів таких вмінь: реалізовувати основні різновиди мовлення у професійній комунікації; обирати найбільш ефективну стратегію мовної поведінки; володіти технікою мовлення й добирати в усному й писемному професійному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету; використовувати невербальні засоби комунікації для адекватного передавання, сприйняття й усвідомлення прагматично й емоційно значущої інформації; розуміти поведінку інших через зовнішні її прояви; розуміти причини виникнення емоційних станів людини, здійснювати психологічний вплив на підставі адекватного сприйняття й розуміння своєрідності особистості; використовувати механізми вирішення конфліктів інтересів окремих соціальних груп; прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій, інтерпретувати інформацію, поведінку; виявляти готовність до соціальної взаємодії й прийняття рішень, роботи в професійній команді. Переможці конкурсу визначалися за допомогою рейтингу і набраних балів.

Під час проходження педагогічної практики магістранти отримали можливість творчо застосовувати у педагогічній діяльності теоретичні знання та практичні навички, набуті при вивченні психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. Кожному магістранту було призначено *педагога-тьютора*, який вирішував такі завдання: надання допомоги магістранту в подоланні труднощів, що виникають в процесі підготовки й проведенні лекцій, семінарських занять, використанні інтерактивних методів навчання, освоєння необхідних програмних продуктів; створення атмосфери психологічного комфорту, яка ґрунтується на толерантності та емпатії, визнанні безумовної цінності особистості того, хто навчається; постійне надання підтримки в діагностиці та прогнозуванні, плануванні, аналізі, саморефлексії, самооцінці,

самоорганізації власної навчальної діяльності; надання допомоги в реалізації ефективного спілкування з усіма суб'єктами навчання, колегами, викладачами, завідувачами кафедр тощо.

У рамках педагогічної практики магістранти мали можливість взяти участь у сесії майстер-класів з метою підвищення рівня педагогічної майстерності, обміну педагогічним досвідом, залучення до новітніх галузей знань, розширення світогляду.

З метою аналізу та надання значущих результатів професійного та особистісного становлення, забезпечення моніторингу розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутнім викладачам було запропоновано протягом проходження практики скласти *портфоліо*, яке є важливим елементом самооцінки магістрантом власної успішності, перебігу та результатів дослідження, що дозволяє контролювати якість та рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності. Портфоліо являє собою комплект документів, що містить форму обліку магістранта та презентацію його освітніх, науково-дослідницьких та педагогічних досягнень.

Використання технології портфоліо дозволило вирішити низку таких педагогічних завдань: формування та підтримка внутрішньої процесуальної мотивації до навчання, науково-дослідницької діяльності, особистісного та професійного розвитку; підвищення рівня самостійного пошуку, самонавчання та самовдосконалення; розвиток професійної рефлексії; формування адекватного сприйняття себе як педагога, науковця, дослідника.

Контент-аналіз самохарактеристик магістрантів після проходження педагогічної практики та відповідей на запропоновану анкету дозволив виділити такі складові предмета рефлексування: «Я – майбутній викладач. Який я викладач?», «Я – особистість. Яка я особистість?», «Я – майбутній вихователь. Який я вихователь?».

Діагностико-результативний етап технології було реалізовано наприкінці формувального етапу експерименту. З цією метою здійснено діагностику рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності

майбутніх викладачів ЗВО (діагностичний інструментарій описано у підрозділі 2.3) і виявлено недоліки в рівні розвитку досліджуваної компетентності з метою включення магістрантів у самодіагностику, корекційну роботу над собою, власними якостями й поведінкою. Отримані результати наведено у підрозділі 2.3.

2.3. Хід, аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження

Експериментальне дослідження потребувало послугування певною сукупністю таких методів: вивчення і аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури, результатів діяльності магістрантів, викладачів; педагогічний експеримент, анкетування, опитування, спостереження, самоаналіз, експертна оцінка, кількісний та якісний аналіз оцінок та самооцінок; методи математичної статистики. Під час вибору й обґрунтування сукупності методів експериментального дослідження враховували наукові здобутки фахівців з методології та методики проведення педагогічних досліджень (І. Аносов [201], О. Карпаш, П. Райтер, М. Карпаш [128], Р. Нємов [189], М. Остапчук [202], Д. Райгородський [218], Н. Фетіскін [283], В. Ядов [316]), методів математичної статистики в педагогіці (О. Сидоренко [252]).

Базою для проведення цього дослідження стали заклади вищої освіти: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського, Донбаський державний педагогічний університет.

Експериментальне дослідження відбувалося за такими етапами: констатувальний, формувальний і контрольний.

Констатувальний етап експерименту було спрямовано: на вивчення та аналіз стану проблеми дослідження; формулювання гіпотези, мети і завдань; встановлення кількісного і якісного складу учасників експерименту (науково-

педагогічні працівники, куратори академічних груп, магістранти, які навчаються за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»); проведення первинної діагностики з метою отримання вихідних даних щодо рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності магістрантів.

Формувальний етап експерименту передбачав здійснення експериментальної перевірки гіпотези, практичне впровадження розробленої і теоретично обґрунтованої технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Тривалість формувального етапу експерименту становила два роки (2017/2019 н. р.). До експерименту було залучено 194 магістранти, які є здобувачами другого (магістерського) рівня за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Вони були поділені на дві групи: експериментальна – 98 осіб; контрольна – 96 осіб (працювала за традиційною навчальною програмою), а також 17 викладачів вказаних закладів вищої освіти. Зазвичай у практиці педагогічних досліджень зазначені групи навчаються паралельно, а наприкінці експерименту дослідник здійснює порівняльний аналіз отриманих результатів. Другий шлях організації експериментальної роботи передбачає, що експериментальна група у процесі навчання йде за контрольною, що не порушує природного ходу експерименту, оскільки він передбачає організацію освітнього процесу в групах здобувачів вищої освіти, яких поділяти на контрольну й експериментальну групи не виявилось можливим через незначний кількісний склад обох груп. Під час проведення експерименту встановлено, що загальна кількість магістрантів у потоці становить 25 осіб (одна група). Тому було вирішено вважати контрольною групою весь курс, на якому навчання магістрантів здійснювалося традиційно, а експериментальною групою – курс, наступний за роком навчання, проте з уведенням запропонованих нами інновацій.

Контрольний етап експерименту передбачав: моніторинг результатів

експериментального дослідження; опис ходу і результатів дослідження; математичну і статистичну обробку даних; експертні оцінювання; оформлення результатів наукового пошуку, визначення перспектив подальших досліджень.

Вірогідність результатів дослідження: забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю основних положень дисертаційного дослідження; відповідністю методів дослідження його меті й завданням; упровадженням у педагогічну практику основних результатів дослідження; кількісним і якісним аналізом теоретичних та емпіричних здобутків; обговоренням отриманих результатів на засіданнях кафедри педагогіки та психології ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», міжнародних, міжвузівських та всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Розкриємо сутність розробленої методики діагностики рівня розвитку у магістрантів соціально-комунікативної компетентності.

Діагностика складових соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів відбувалася за допомогою впроваджуваних методик діагностування.

Так, рівень розвитку **мотиваційно-ціннісного критерію** соціально-комунікативної компетентності визначався за такими показниками: рівень мотивації досягнення; спрямованість на взаємодію; потреба у спілкуванні; самоактуалізації; самоствердженні.

Рівень мотивації досягнення виявляли за допомогою методики «Оцінка потреби в досягненні» [218], що наводиться у дод. А. Відповіді магістрантів на презентовані 22 судження, які збігалися з ключем, оцінювалися одним балом. За результатами виокремлено три рівні розвиненості мотивації досягнення: високий – межі значення $16 < K_{\text{МД}} \leq 19$ (16 – 19 балів), достатній – межі значення $12 < K_{\text{МД}} \leq 15$ (12 – 15 балів), низький – межі значення $2 \leq K_{\text{МД}} \leq 11$ (2 – 11 балів).

Рівень спрямованості було виявлено за допомогою методики «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс), наведеної у дод. Б.

Опитувальник складається з 27 пунктів, за кожним з яких можливі три варіанти відповідей: А, Б, В. Магістрант мав обрати той, що найкраще відображає його погляди. Ця методика дозволяє виявити: *спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряму винагороду й задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність; *спрямованість на спілкування (С)* – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність, що перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах із людьми; *спрямованість на справу (Д)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети. За результатами виокремлено три рівні розвиненості спрямованості на спілкування: високий – межі значення $18 < K_{\text{МД}} \leq 27$ (18 – 27 балів), достатній – межі значення $12 < K_{\text{МД}} \leq 17$ (12 – 17 балів), низький – межі значення $2 \leq K_{\text{МД}} \leq 11$ (2 – 11 балів).

Для з'ясування рівня потреби особистості у взаємодії використано методику Ю. Орлова «Потреба у спілкуванні» (дод. В). Магістранти мали відповісти на запитання «так» або «ні»; за кожний бал, який збігався з ключем, вони отримували 1 бал. Результати діагностування диференціювалися за рівнями: висока потреба (23 – 33 бали), достатня потреба (12 – 22 бали), низька потреба (1 – 11 балів).

Ціннісні орієнтири детермінують і регулюють поведінку людини. Оцінювання здійснювалося за допомогою методики шкали цінностей «Самоактуалізаційний тест (САТ)» – автори: Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Заника, М. Кроз (дод. Г). Високий бал за шкалою цінностей свідчить про те, що людина поділяє цінності особистості, яка самоактуалізується. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття та здорових відносин з людьми.

Результати діагностики за методикою САТ вираховувалися за кількістю відповідей, що збігалися з дешифратором «шкала цінностей». Усього оцінювалося 15 відповідей. Визначено такі рівні: високий (10–15 балів); достатній (5–9 балів); низький (менше 5 балів).

Загальний рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника даного критерію.

Визначення **когнітивного критерію** здійснювалося завдяки виявленню у магістрантів рівня знань щодо соціально-комунікативної компетентності викладача ЗВО як середнє арифметичне значення коефіцієнтів обсягу, повноти й глибини засвоєння знань.

Повнота знань характеризується її обсягом, якістю окремих одиниць, а глибина – кількістю усвідомлених магістрантами причинно-наслідкових зв'язків між знаннями. З метою перевірки повноти відповідних знань послуговувалися такою формулою [182]:

$$K_n = \frac{N + N_1 0,8}{N_0}, \quad K_n < 1 \quad 2.1$$

де

K_n – коефіцієнт засвоєння знань;

N_0 – можлива кількість повних і правильних відповідей магістрантів;

N – кількість правильних і повних відповідей;

N_1 – кількість правильних і неповних відповідей.

Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі, то $K_n=1$. За умови відсутності результату $K_n = 0$.

Глибина засвоєння змісту знань щодо соціально-комунікативної компетентності викладача вишу визначалася на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків (установлені повністю, частково, не встановлені) за формулою 2.2:

$$R_n = \frac{R + R_1 0,8}{R_0}, \quad R_n < 1 \quad 2.2$$

де

R_n – глибина засвоєння змісту;

R_0 – можлива кількість правильно виділених причинно-наслідкових зв'язків;

R_1 – кількість правильних і неповно виділених причинно-наслідкових зв'язків.

Під час проведення дослідження діагностовано рівень осмислення відповідних знань і встановлення зв'язку між знаннями та вміннями здійснення певної діяльності. Із цією метою послуговувалися такою формулою:

$$K_{\text{порівняння}} = \frac{N_1}{N_2}, \quad 2.3$$

де $K_{\text{порівняння}}$ – коефіцієнт ступеня порівняння (знаходження ознак подібності або відмінності);

N_1 – кількість виділених подібних ознак відмінності;

N_2 – загальна кількість ознак.

Загальний рівень когнітивного критерію визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного з вищезазначених показників. Було виокремлено три рівні: низький ($K_1 < 0,7$); достатній ($0,7 < K_2 \leq 0,9$); високий ($0,9 < K_3 \leq 1$).

Операційно-діяльнісний критерій визначався за рівнем розвитку у магістрантів соціально-комунікативних умінь.

Діагностика рівня розвитку соціально-комунікативних умінь у магістрантів здійснювалася експертами, якими були викладачі ЗВО (група експертів – 5 викладачів кафедри педагогіки та психології), які протягом навчального року спостерігали за магістрантами, здійснювали опитування, заповнювали аналітичні карти рівня розвитку соціально-комунікативних умінь; підсумовували самооцінки студентів щодо розвитку зазначених умінь.

Завдяки спостереженню зафіксовано, що за показниками *інтенсивності* та *систематичності* критерії вияву соціально-комунікативних умінь студентів оцінювалися за допомогою такої шкали: 0 – магістрант не володіє

умінням або відчуває значні труднощі; 1 – магістрант володіє умінням, але інколи відчуває труднощі; 3 – магістрант володіє умінням досконало.

Коефіцієнт самооцінки рівня розвитку соціально-комунікативних умінь вираховувався за формулою середньоарифметичного значення показників (2.4)

$$N_{cp} = \frac{Y_1 + Y_2 + \dots + Y_N}{N}, \quad 2.4$$

де

N_{cp} – середньоарифметичне значення рівня володіння умінням;

$Y_1 (Y_2; Y_3; \dots; Y_N)$ – рівні володіння уміннями кожним магістрантом;

N – кількість магістрантів, які брали участь в діагностуванні.

На підставі зазначених критеріїв визначалися рівні розвиненості перелічених умінь. Високому рівню відповідає середній бал від 3,0 до 2,5; достатньому – від 2,4 до 2,0; низькому – від 1,9 до 1,0 бала.

Оцінювання рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативних умінь здійснювалося шляхом заповнення аналітичної карти. Якщо сума оцінок п'ятих експертів складала 23–25 балів, то це високий рівень (В) прояву соціально-комунікативних умінь, інші варіанти – відповідно 13–22 – середній (С); 5–12 – низький (Н).

Особистісний критерій діагностували за такими показниками: рівень розвиненості рефлексивності, соціального інтелекту, емпатії.

Для діагностики *рефлексивності* було використано «Методику визначення рівня рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарьова) – дод. Д. За даною методикою результати, що дорівнюють 7 стеном або більші за 7, свідчили про високу рефлексивність. Фахівець з такими балами переважно схильний звертатися до аналізу власної діяльності й вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і сьогодні і в майбутньому. Йому властива рефлексія власної діяльності у найдрібніших деталях, ретельне її планування й прогнозування можливих наслідків. Результати в межах від чотирьох до семи стеном – індикатори достатнього

рівня рефлексивності. Низькі результати – менше чотирьох стенів – засвідчують низький рівень розвитку рефлексивності. Це виявляється в тому, що магістранту складно поставити себе на місце іншого, регулювати власну поведінку.

З метою діагностування *соціального інтелекту* було використано методику Н. Холла [283], призначену для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Рівень соціального інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначався за такими показниками: 70 і більше – високий; 40–69 – достатній; 39 і менше – низький.

Для визначення рівня *емпатії* послуговувалися методикою діагностики рівня емпатії В. Бойка [174], яка призначена для оцінки уміння співпереживати та розуміти думки й почуття інших людей. Рівень розвитку емпатії визначався за такими показниками: 30 і більше балів – високий рівень розвитку емпатії; 22–29 балів – достатній рівень; 21 і менше балів – низький рівень розвитку емпатії.

Наведемо результати діагностики рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів, отримані під час констатувального й контрольного етапів експерименту з метою з'ясування ефективності реалізації на практиці технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Щодо констатувального етапу, то діагностика *мотиваційно-ціннісного* критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів потребувала дослідження низки показників: рівень мотивації досягнення; рівень спрямованості особистості; рівень потреби у спілкуванні; наявність загальнолюдських та професійних цінностей.

Результати діагностики рівнів розвитку складових мотиваційно-ціннісного критерію наведено у табл. 2.2. Аналізуючи дані, зазначимо, що на констатувальному етапі експерименту за результатами методики «Оцінка

потреби в досягненні» виявлено, що лише 19 магістрантів (19,8%) контрольної групи та 20 (20,4%) експериментальної групи мають високий рівень потреби в досягненні.

Таблиця 2.2

Рівень розвитку складових мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Мотивація досягнення				
Високий	19	19,8	20	20,4
Достатній	35	36,5	42	42,9
Низький	42	43,7	36	36,7
Спрямованість особистості				
Високий	18	18,8	17	17,3
Достатній	37	38,5	44	44,9
Низький	41	42,7	37	37,8
Потреба у спілкуванні				
Високий	22	22,9	21	21,4
Достатній	40	41,7	43	43,9
Низький	34	35,4	34	34,7
Загальнолюдські та професійні цінності				
Високий	23	23,9	24	24,5
Достатній	37	38,5	39	39,8
Низький	36	37,6	35	35,7

Для них характерне глибоке усвідомлення залежності власного професійного успіху від сили волі, відповідальності за власні дії, самопізнання, самовдосконалення та усвідомлення потреб, пов'язаних з особистісним зростанням, що забезпечує їх успіх під час вирішення пізнавальних завдань. Достатній рівень зазначеної потреби виявлено у 35 (36,5%) магістрантів КГ та 42 (42,9%) ЕГ відповідно. Такі магістранти, як правило, досить активні, ініціативні, прагнуть опановувати нові знання,

вміють працювати організовано і докладають зусиль для досягнення бажаного результату. Низький рівень переважає у 42 (43,7%) магістрантів КГ та 36 (36,7%) у ЕГ. Для таких магістрантів головним мотивом є усвідомлення слова «треба», що переважно пов'язано із зовнішнім аспектом процесу професійного зростання, а саме досягнення оцінного результату.

За результатами дослідження рівня спрямованості (методика «Визначення спрямованості особистості») виявлено, що високий рівень спрямованості на спілкування (прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність, що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах із людьми) має незначна кількість магістрантів контрольної та експериментальної груп, відповідно 18 (18,8%) та 17 (17,3%), достатній рівень мають 37 (38,5%) магістрантів КГ та 44 (44,9%) ЕГ, низький – 41 (42,7%) КГ та 37 (37,8%) ЕГ.

Для з'ясування рівня потреби особистості у взаємодії використано методику «Потреба у спілкуванні». За результатами аналізу виявлено лише 22,9% студентів контрольної групи та 21,4% студентів експериментальної групи, що продемонстрували високий рівень потреби у спілкуванні. Достатній рівень зазначеної потреби виявлено у 40 (41,7%) магістрантів КГ та 43 (43,9%) – ЕГ відповідно. Низький рівень переважає у 34 (35,4%) магістрантів КГ та 34 (34,7%) – ЕГ.

Діагностування ціннісних орієнтацій здійснювалося за допомогою методики «Самоактуалізаційний тест (САТ)». Нас цікавила шкала цінностей. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного життя та здорових відносин з людьми. На підставі аналізу отриманих результатів встановлено, що 23 (23,9%) магістранти КГ та 24 (24,5%) ЕГ виявили високий рівень цінностей особистості, що самоактуалізуються. До переліку цих цінностей А. Маслоу відносив істину, добро, красу, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простоту, легкість без

зусиль, гру, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття та здорових відносин з людьми. Достатній рівень продемонстрували 37 (38,5%) магістрантів КГ та 39 (39,8%) ЕГ. Низький рівень виявлено у 36 (37,6%) магістрантів КГ та 35 (35,7%) ЕГ.

Узагальнені результати рівня розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів, виявленого під час проведення констатувального етапу експерименту, наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	20	20,8	20	20,4
Достатній	37	38,5	42	42,9
Низький	39	40,7	36	36,7

Окремо відзначимо, що високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності виявлено лише у 20,8% магістрантів КГ та у 20,4% – магістрантів ЕГ. Щодо достатнього рівня, то його продемонстрували 38,5% магістрантів КГ та 42,9% – в експериментальній групі. Низький рівень виявлено у 40,7 та 36,7% магістрантів відповідно.

Наступним завданням констатувального етапу експерименту стало виявлення рівня розвитку когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів (визначається як середнє арифметичне значення коефіцієнтів обсягу, повноти й глибини засвоєння знань). Вихідні дані щодо показників когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп наведено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Вихідні дані щодо показників когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Група	Рівень розвитку складових когнітивного критерію					
	Високий		Достатній		Низький	
	К	%	К	%	К	%
<i>Повнота засвоєння знань</i>						
Контрольна	25	26,0	27	28,1	44	45,9
Експериментальна	26	26,5	28	28,6	44	44,9
<i>Міцність засвоєння знань</i>						
Контрольна	27	28,1	29	30,2	40	41,7
Експериментальна	28	28,6	31	31,6	39	39,8
<i>Коефіцієнт ступеня порівняння</i>						
Контрольна	20	20,8	28	29,2	48	50,0
Експериментальна	18	18,4	30	30,6	50	51,0

Аналізуючи дані, наведені в табл. 2.4, зазначимо, що 25 (26,0%) магістрантів КГ та 26 (26,5%) ЕГ на підставі аналізу контрольних робіт, бесід продемонструвати повні знання соціально-комунікативної компетентності викладача ЗВО, її сутності, структури, функцій; особливостей спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; тактик і стратегій запобігання конфліктам та їх регулювання в освітньому середовищі; методів, засобів і технології розвитку соціально-комунікативної компетентності. Достатній рівень виявлено у 27 (28,1%) магістрантів КГ та 28 (28,6%) – ЕГ. Низький рівень за показником «повнота засвоєння знань» показали 44 (45,9%) магістрантів КГ та 44 (44,9%) – ЕГ.

Щодо міцності засвоєння знань, то виявлено такі результати: високий

рівень показали 27 (28,1%) магістрантів КГ та 28 (28,6%) – ЕГ; достатній – 29 (30,2%) магістрантів КГ та 31 (31,6%) – ЕГ; низький – 40 (41,7%) магістрантів КГ та 39 (39,8%) – ЕГ.

Діагностика рівня осмислення знань магістрантів і встановлення зв'язку між знаннями та вміннями здійснення соціально-комунікативної діяльності дозволила виявити такі значення коефіцієнта ступеня порівняння: високий рівень – 20 (20,8%) магістрантів КГ та 18 (18,4%) – ЕГ; достатній – 28 (29,2%) магістрантів КГ та 30 (30,6%) – ЕГ; низький – 48 (50,0%) магістрантів КГ та 50 (51,0%) – ЕГ. Отримані результати ще раз продемонстрували необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Узагальнені результати наведено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні розвитку когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	24	25,0	22	22,4
Достатній	28	29,2	29	29,6
Низький	44	45,8	47	48,0

Аналіз даних табл. 2.5 показав, що на початку експерименту магістранти показали досить низькі результати діагностики когнітивного критерію. Майже половина респондентів виявили низький рівень знань соціально-комунікативної компетентності викладача, методів, засобів та технології її розвитку.

Оснoву **операційно-діяльнісного критерію** становила сукупність соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні). Діагностика рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативних умінь здійснювалася викладачами

ВНЗ (група експертів – 5 викладачів кафедри педагогіки та психології), які протягом навчального року спостерігали за магістрантами, здійснювали опитування, заповнювали аналітичні карти рівня розвитку соціально-комунікативних умінь; підсумовували самооцінки магістрантів щодо розвитку зазначених умінь. Отримані результати наведено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Вихідні дані щодо розвитку соціально-комунікативних умінь
магістрантів контрольної та експериментальної груп**

Група	Рівень					
	Високий		Достатній		Низький	
	К	%	К	%	К	%
<i>Мовленнєві уміння</i>						
Контрольна	22	22,9	36	37,5	38	39,6
Експериментальна	23	23,5	38	38,8	37	37,7
<i>Невербальні уміння</i>						
Контрольна	20	20,8	32	33,3	44	45,9
Експериментальна	19	19,4	31	31,6	48	49,0
<i>Інтерактивні уміння</i>						
Контрольна	20	20,8	28	29,2	48	50,0
Експериментальна	18	18,4	30	30,6	50	51,0
<i>Соціальні уміння</i>						
Контрольна	24	25,0	39	40,6	33	34,4
Експериментальна	21	21,9	41	41,8	36	36,3
<i>Інформаційно-комунікаційні уміння</i>						
Контрольна	23	24,0	37	38,5	36	37,5
Експериментальна	24	24,5	39	39,8	35	35,7

Аналізуючи дані табл. 2.6, можемо відзначити, що рівень розвитку досліджуваних груп соціально-комунікативних умінь – різний. Найбільш розвинутими у магістрантів виявилися мовленнєві, соціальні й інформаційно-комунікаційні уміння. Низький рівень встановлено у 38 (39,6%) магістрантів КГ та 37 (37,7%) – ЕГ (мовленнєві уміння), 33 (34,4%) магістрантів КГ та 36 (36,3%) – ЕГ (соціальні уміння), 36 (37,5%) магістрантів КГ та 35 (35,7%) – ЕГ (інформаційно-комунікаційні уміння). Натомість більшість магістрантів продемонстрували достатній і високий рівень розвитку зазначених умінь: 60,4% магістрантів КГ та 62,3% – ЕГ (мовленнєві уміння); 65,6% магістрантів КГ та 63,7% – ЕГ (соціальні уміння); 62,5% магістрантів КГ та 64,3% – ЕГ (інформаційно-комунікаційні уміння).

Щодо невербальних умінь, то виявлено, що лише 20 (20,8%) магістрантів КГ та 19 (19,4%) – ЕГ володіють на високому рівні даними уміннями, демонструють високий рівень їх сформованості під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Відзначено той факт, що 45,9% магістрантів КГ та 49% ЕГ показали низький рівень сформованості невербальних умінь, тому майже не виявляють їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Аналогічну ситуацію спостерігали під час діагностики інтерактивних умінь (обирати адекватні способи спілкування у процесі виконання різних соціальних ролей, встановлювати контакти зі студентами, оточуючими людьми, адаптуватися до їхньої думки зі збереженням власної професійно-педагогічної позиції, критикувати, не принижуючи гідність і не ставлячи студентів в позицію «вічно неправого» лише за віковим і посадовим принципами; гнучко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (професійно-комунікативне середовище) і широкого (соціальні норми й умови) контексту). Половина досліджуваних магістрантів мають низький рівень розвитку даних умінь (50,0% – КГ; 51,0% – ЕГ). 28 (29,2%) магістрантів КГ та 30 (30,6%) ЕГ володіють окремими інтерактивними уміннями, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Високий рівень

інтерактивних умінь виявлено лише у 20,8% магістрантів КГ та 18 – ЕГ.

Узагальнені результати діагностики операційно-діяльнісного критерію наведено у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні розвитку операційно-діяльнісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	21	21,9	19	19,4
Достатній	34	35,4	38	38,8
Низький	41	42,7	41	41,8

Узагальнюючи отримані результати, можемо констатувати, що високий рівень розвиненості соціально-комунікативних умінь виявлено у 21,9% магістрантів КГ та 19,4% – ЕГ. Магістранти продемонстрували володіння соціально-комунікативними вміннями (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), високий рівень їх розвитку під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Досить значні показники низького рівня розвитку соціально-комунікативних умінь виявлено у магістрантів як контрольної (42,7%), так і експериментальної (41,8%) груп. Отримані результати підтвердили необхідність упровадження технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Важливим для дослідження було виявлення рівня розвитку **особистісного критерію**, який діагностували за показниками рівнів розвиненості рефлексивності, соціального інтелекту та емпатії (табл. 2.8). Результати діагностики рефлексивності [245] дозволили встановити, що високий рівень розвитку досліджуваного феномена показали 22 (22,9%) магістрантів КГ та 23 (23,5%) – ЕГ. Магістранти з таким балом більшою мірою

схильні звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій у минулому, сьогодні і в майбутньому.

Таблиця 2.8

Вихідні дані щодо розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Група	Рівень розвитку складових особистісного критерію					
	Високий		Достатній		Низький	
	К	%	К	%	К	%
<i>Рефлексивність</i>						
Контрольна	22	22,9	36	37,5	38	39,6
Експериментальна	23	23,5	38	38,8	37	37,7
<i>Соціальний інтелект</i>						
Контрольна	20	20,8	32	33,3	44	45,9
Експериментальна	19	19,4	31	31,6	48	49,0
<i>Емпатійність</i>						
Контрольна	20	20,8	28	29,2	48	50,0
Експериментальна	18	18,4	30	30,6	50	51,0

Їм притаманне обдумування своєї діяльності у найдрібніших деталях, ретельне планування і прогнозування всіх можливих наслідків. Достатній рівень виявили 36 (37,5%) магістрантів КГ та 38 (38,8%) – ЕГ, низький рівень показали 38 (39,6%) респондентів КГ та 37 (37,7%) – ЕГ, що виявляється в тому, що їм складно поставити себе на місце іншого і регулювати власну поведінку.

Здатність розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень показали

20 (20,8%) магістрантів КГ та 19 (19,4%) – ЕГ, які виявили високий рівень емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, розпізнавання емоцій інших людей. Низький рівень соціального інтелекту виявлено у 44 (45,9%) магістрантів КГ та 48 (49,0%) – ЕГ.

Діагностика емпатійності, тобто здатності співпереживати і розуміти думки та відчуття інших людей, показала, що її високий рівень виявлено у 20 (20,8%) магістрантів КГ та 18 (18,4%) – ЕГ, достатній – у 28 (29,2%) магістрантів КГ та 30 (30,6%) – ЕГ; низький – у 48 (50,0%) магістрантів КГ та 50 (51,0%) – ЕГ.

Узагальнені результати діагностики особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів наведено у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	21	21,9	19	19,4
Достатній	30	31,3	33	33,7
Низький	45	46,8	46	46,9

Аналізуючи дані табл. 2.9, можна констатувати, що на початку експерименту майбутні викладачі виявили дуже низькі рівні розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності. Так, високий рівень встановлено лише у 21 (21,9%) майбутніх викладачів КГ та 19 (19,4%) – ЕГ. Достатній рівень продемонстрували 31,3 та 33,4% магістрантів контрольної та експериментальної груп. Низький рівень розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності виявлено у 45 (46,8%) магістрантів КГ та 46 (46,9%) – ЕГ.

Узагальнені результати щодо ступеня розвиненості соціально-

комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап експерименту) наведено в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Вихідні дані щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності
магістрантів контрольної та експериментальної груп**

Група	Рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності					
	Високий		Достатній		Низький	
	К	%	К	%	К	%
Контрольна	18	18,8	30	31,2	48	50,0
Експериментальна	19	19,4	33	33,7	46	46,9

Результати констатувального етапу експерименту мали важливе мотиваційне значення для дослідження. Слід зазначити, що отримані дані свідчать про те, що викладачі ЗВО здійснюють значний обсяг робіт з розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів, оскільки певна кількість магістрантів продемонструвала високий рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності. Проте значна частка майбутніх викладачів ЗВО виявила низький і достатній рівні досліджуваного феномена, що зумовлює необхідність подальшої роботи з цілеспрямованого розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився у 2016 – 2019 рр. серед магістрантів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

На формувальному етапі в експериментальній групі (98 осіб) реалізовувалася теоретично обґрунтована технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. У контрольній групі (96 осіб) навчальна діяльність магістрантів відбувалася за допомогою традиційних для ЗВО методів і форм,

окреме завдання щодо забезпечення розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи не ставилося.

Результати щодо динаміки зміни показників рівнів розвитку складових соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп наведено у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Динаміка показників рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
<i>Критерій соціально-комунікативної компетентності</i>				
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>				
Високий	20,8	22,9	20,4	38,8
Достатній	38,5	42,7	42,9	51,0
Низький	40,7	34,4	36,7	10,2
<i>Когнітивний</i>				
Високий	25,0	25,9	22,4	38,8
Достатній	29,2	33,4	29,6	46,9
Низький	45,8	40,7	48,0	14,3
<i>Операційно-діяльнісний</i>				
Високий	21,9	22,9	19,4	39,8
Достатній	35,4	38,5	38,8	46,9
Низький	42,7	38,6	41,8	13,3
<i>Особистісний</i>				
Високий	21,9	22,9	19,4	36,7
Достатній	31,3	33,4	33,7	52,1
Низький	46,8	43,7	46,9	11,2

Зіставлення даних щодо рівня розвитку складових соціально-комунікативної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп свідчить про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що

відбулися під час формувального етапу експерименту.

Аналізуючи дані рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів (див. табл. 2.11), слід відзначити, що за два роки в контрольній групі відбулися певні зміни. Проте динаміка була незначною (+2,0%). Деякі позитивні зміни виявлено у магістрантів, які мали низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності (з 40,7 до 34,4%). Зазначені результати щодо незначних змін в контрольній групі свідчать про відсутність цілеспрямованої роботи з розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів. За результатами, встановленими в експериментальній групі, можемо зазначити, що після формувального етапу експерименту в рівні розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності спостерігаються значні позитивні зрушення. Показники мотиваційно-ціннісного критерію становили: для високого рівня – (+ 18,4%), достатнього рівня – (+ 8,1%), низького рівня – (– 26,5%). Вважаємо, що доведено ефективність обраних нами методів і прийомів мотивування і стимулювання навчальної діяльності магістрантів, які передбачали включення емоційно насиченого професійно спрямованого матеріалу, зустрічі та круглі столи з провідними науково-педагогічними кадрами ЗВО. Доцільними стали розроблені й апробовані вправи, методи коучингу, реалізація яких забезпечила зростання у магістрантів пізнавального інтересу до роботи викладача, позитивної мотивації до майбутньої педагогічної діяльності.

Щодо динаміки рівнів розвитку когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів, то отримані результати свідчать про стрімкі позитивні зрушення. Так, після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі стрибкоподібно зросла кількість магістрантів, показники яких віднесено до високого рівня (з 22,4 до 38,8%). Приріст становив + 16,4. Якісний аналіз результатів показав, що ці магістранти мають стійкі погляди на соціально-комунікативну діяльність викладача ЗВО, яка потребує постійного самовдосконалення. Вони мають міцні, глибокі й

дієві знання: щодо сутності соціально-комунікативної компетентності викладача, його структури; стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій; методів запобігання конфліктам та їх регулювання в освітньому середовищі; методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача та здійснення безпосередньої і опосередкованої соціально-комунікативної діяльності. Зазначимо, що суттєво зменшилася кількість магістрантів з низьким рівнем (з 48,0 до 14,3%). Приріст склав – 33,7.

Щодо даних контрольної групи, можна констатувати, що відбулися певні зміни, проте незначні: високий рівень – з 25,0 до 25,9%, достатній – з 29,2 до 33,4%, низький – з 45,8 до 40,7%. Виявлений приріст становив: +0,9; – 4,2; – 5,1. Такі результати свідчать про те, що було обрано ефективну технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Суттєві зміни відбулися у рівні розвитку операційно-діяльнісного критерію. Діагностика показала, що якщо в контрольній групі кількість магістрантів з високим рівнем становить 22,9% (порівняно з 21,9%), то в експериментальній – 39,8% (порівняно з 19,4%). Приріст становив відповідно (+1 та +20,4). Суттєво впали показники низького рівня розвитку операційно-діяльнісного критерію. В експериментальній групі приріст становив – 28,5 (в контрольній – (– 4,1). Зрушення відбулися і у достатньому рівні: в експериментальній групі (+20,4), в контрольній – (+3,1). Вважаємо, що доцільним виявилось впровадження в освітній процес авторського спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», інтерактивних семінарів, семінарів-дискусій, сократівського семінару, семінарів – захистів проектів, семінарів «Дебрифінг», семінару «Викладач проти магістрантів», семінару «Суперечка рядів», практичних занять з використанням вправ, інтерактивних методів навчання: діалогічно-дискусійних, ігрових, тренінгових, ситуаційних (кейс-метод); стратегій і тактик колаборативного навчання, різновидів групової, парної, індивідуальної роботи; різних форм позааудиторної роботи.

Окремо зазначимо, що показники особистісного критерію також набули суттєвих змін. В експериментальній групі помітні позитивні зміни відбулися на всіх рівнях: високий рівень – з 19,4 до 36,7% (приріст +17,3); достатній рівень – з 33,7 до 52,1% (приріст +18,4); низький рівень – з 46,9 до 11,2% (приріст – 35,7). У контрольній групі зміни виявилися незначними: високий рівень – з 21,9 до 22,9% (приріст +1,0); достатній рівень – з 31,3 до 33,4% (приріст +2,41); низький рівень – з 46,8 до 43,7% (приріст – 3,1).

Обґрунтування зроблених висновків та перевірка статистичних відмінностей магістрантів контрольних та експериментальних груп здійснювалися за допомогою критерію Пірсона (χ^2). У нашій вибірці дотримано вимоги щодо застосування критерію для опрацювання результатів педагогічного експерименту [252].

З метою з'ясування вірогідності результатів педагогічного експерименту було сформульовано таке:

- група нульових гіпотез ($H_{01}, H_{02}, H_{03}, H_{04}$) про те, що різниця в даних експериментальної і контрольної вибірок за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним та особистісним критеріями спричинена помилками репрезентативності. $H_{01}, H_{02}, H_{03}, H_{04}$ – рівні розвитку складових соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО ЕГ та КГ не мають істотних відмінностей;

- група альтернативних гіпотеза ($H_{11}, H_{12}, H_{13}, H_{14}$) про те, що різниця отриманих даних ЕГ та КГ зумовлена впровадженням експериментального фактора (реалізацією технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО). $H_{11}, H_{12}, H_{13}, H_{14}$ – рівні розвитку складових соціально-комунікативної компетентності магістрантів ЕГ та КГ істотно відрізняються. Для перевірки вищезазначених гіпотез застосовували критерій Пірсона χ^2 , оскільки вибірки груп магістрантів випадкові та незалежні, члени кожної вибірки також незалежні між собою, властивості (рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи) виміряні за шкалою порядку, що має категорії:

високий, достатній, низький рівні ($c = 3$). Значення статистики $T_{\text{експ.}}$ обчислювалося за формулою:

$$\chi^2_{\text{експ.}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де N_1 – кількість магістрантів експериментальної групи;

N_2 – кількість магістрантів контрольної групи;

Q_{1i} і Q_{2i} – кількість магістрантів, які були на певному рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності (низькому $i = 1$, достатньому $i = 2$, високому $i = 3$) в експериментальній і контрольній групах відповідно.

Для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і кількості ступенів свободи $\nu = c - 1 = 2$ критичне значення статистики $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,99$. Згідно з правилом прийняття рішення, якщо розраховане значення $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$, то нульова гіпотеза H_0 відхиляється та приймається альтернативна H_1 : відмінності в розподілах магістрантів ЕГ та КГ за рівнями розвитку соціально-комунікативної компетентності є статистично значущими з імовірністю $P = 0,95 \%$.

Приклад результатів обчислення $\chi^2_{\text{експ.}}$ для досліджуваних рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності на констатувальному та контрольному етапах дослідження наведено в табл. 2.12 – 2.13. Результати обчислення $\chi^2_{\text{експ.}}$ для усіх критеріїв соціально-комунікативної компетентності магістрантів наведено в табл. 2.14.

Таблиця 2.12

Обчислення досліджуваних рівнів мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів ЕГ та КГ на констатувальному етапі

	i = 1	i = 2	i = 3	N_1	N_2	$1/N_1 N_2$
1	2	3	4	5	6	7
$EG(Q_{1i})$	20	41	35	98	96	0,00010629
$KG(Q_{2i})$	20	38	40			
$Q_{1i} + Q_{2i}$	42	82	79			

Продовження таблиці 2.12

$N_1 Q_{2i}$	1960	3724	3920			
$N_2 Q_{1i}$	1920	3936	3360			
$N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i}$	40	-212	560			
$(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2$	1600	44944	313600			
$\frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	38,0952381	548,1	3969,6			
$T_{\text{експ.}(i)}$	0,00404924	0,0583	0,4219			
$T_{\text{експ.}}$	0,48424884	$T_{\text{кр}}$	5,99			

Згідно з наведеними результатами отримані значення на контрольному етапі значно перевищують критичне значення $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$. Це дає підстави зробити висновок, що між результатами контрольної та експериментальної груп існує істотна відмінність, яка забезпечена реалізацією системи підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії.

Підсумовуючи, зазначимо, що нами прийнято альтернативну гіпотезу: відмінності в розподілах магістрантах експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку соціально-комунікативної компетентності є статистично значущими з імовірністю 95%.

Таблиця 2.13

Обчислення досліджуваних рівнів мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів ЕГ та КГ на контрольному етапі

	i = 1	i = 2	i = 3	N_1	N_2	$1 / N_1 N_2$
1	2	3	4	5	6	7
$EG(Q_{1i})$	37	49	10	98	96	0,0001
$KG(Q_{2i})$	22	42	34			
$Q_{1i} + Q_{2i}$	61	94	48			
$N_1 Q_{2i}$	2156	4116	3332			
$N_2 Q_{1i}$	3552	4704	960			

Продовження таблиці 2.13

$N_1Q_{2i} - N_2Q_{1i}$	-1396	-588	2372			
$(N_1Q_{2i} - N_2Q_{1i})^2$	2E+06	345744	6E+06			
$\frac{(N_1Q_{2i} - N_2Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	31948	3678,1	117216			
$T_{\text{експ.}(i)}$	3,3958	0,391	12,459			
$T_{\text{експ.}}$	16,246	$T_{\text{кр}}$	5,99			

Таблиця 2.14

Результати обчислення $\chi^2_{\text{експ.}}$ та $\chi^2_{\text{кр}}$ для критеріїв соціально-комунікативної компетентності магістрантів ЕГ та КГ на констатувальному та контрольному етапах

Критерій	Етап експерименту			
	Констатувальний		Контрольний	
	$\chi^2_{\text{експ.}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$	$\chi^2_{\text{експ.}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$
Мотиваційно-ціннісний	0,4842488	5,99	16,245989	5,99
Когнітивний	0,2898763		15,725493	
Операційно-діяльнісний	0,2538196		16,1032839	
Особистісний	0,1799821		23,9193437	

На завершення формувального етапу експерименту було проведено дослідження, спрямоване на визначення динаміки рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів досліджуваних груп (табл. 2.15, рис. 2.3).

Таблиця 2.15

Динаміка показників рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Високий	18,8	22,9	19,4	39,8
Достатній	31,2	32,3	33,7	49,0
Низький	50,0	44,8	46,9	11,2

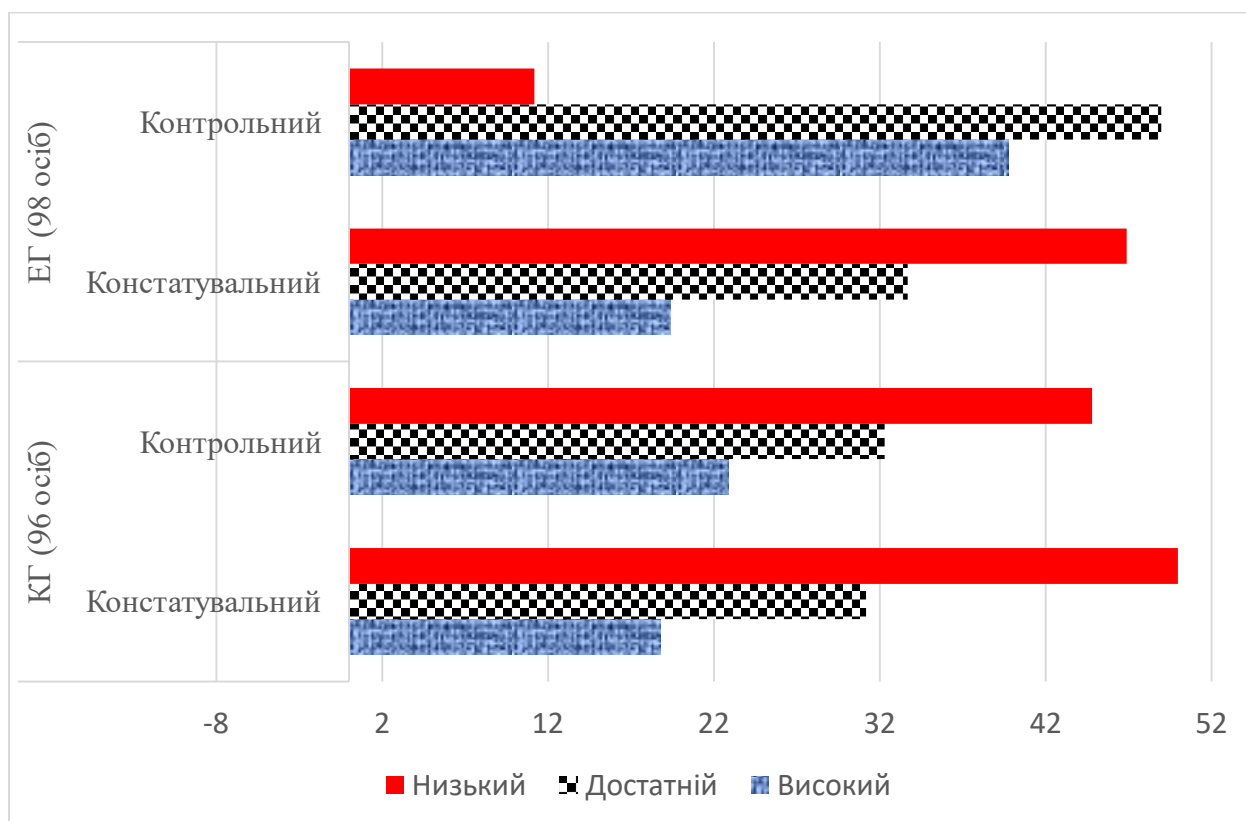


Рис. 2.3. Динаміка показників рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів (%)

Зіставляючи отримані на контрольному етапі експерименту результати, відзначаємо, що після проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі спостерігаємо стрибкоподібне збільшення кількості магістрантів, що віднесено до високого рівня: відсоток магістрантів експериментальної групи з високим рівнем змінився від 19,4 до 39,8%. Значно зменшилася кількість майбутніх викладачів вищого навчального закладу, які продемонстрували низький рівень (з 46,9 до 11,2%). У магістрантів контрольній групі позитивні зміни відбулися, проте незначні: високий рівень – з 18,8 до 22,9%, достатній – з 31,2 до 32,3%, низький рівень – з 50,0 до 44,8%.

З метою з'ясування вірогідності кінцевих результатів педагогічного експерименту було сформульовано такі групи гіпотез:

1. Для перевірки відсутності відмінностей між *експериментальною* та *контрольною* групами на констатувальному етапі експерименту:

– H_{01} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності

магістрантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі не мають істотних відмінностей;

- H_{11} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі істотно відрізняються.

2. Для перевірки відсутності відмінностей між *експериментальною* та *контрольною* групами на контрольному етапі експерименту:

- H_{02} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі не мають істотних відмінностей;

- H_{12} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі істотно відрізняються.

3. Для перевірки відсутності відмінностей між результатами *контрольної* групи на констатувальному та контрольному етапах експерименту:

- H_{03} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів *контрольної* групи на констатувальному та контрольному етапах не мають істотних відмінностей;

- H_{13} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів *контрольної* групи на констатувальному та контрольному етапах істотно відрізняються.

4. Для перевірки відсутності відмінностей між результатами *експериментальної* групи на констатувальному та контрольному етапах експерименту:

- H_{04} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів *експериментальної* групи на констатувальному та контрольному етапах не мають істотних відмінностей;

- H_{14} – рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів *експериментальної* групи на констатувальному та контрольному

етапах істотно відрізняються.

Для перевірки запропонованих гіпотез також було доцільним застосування критерію Пірсона χ^2 .

Порівняння гіпотез H_{01} и H_{11} показало $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{критич.}}$ ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,1364513 < \chi^2_{\text{критич.}} = 5,99$), що свідчить про підтвердження нульової гіпотези про відсутність відмінностей між *експериментальною* та *контрольною* групами на *констатувальному* етапі експерименту. Зіставлення гіпотез H_{02} и H_{12} продемонструвало $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{критич.}}$ ($\chi^2_{\text{емп}} = 256,674587 > \chi^2_{\text{критич.}} = 5,99$). Це свідчить про *суттєву статично значущу різницю* між показниками ЕГ та КГ після експерименту і суттєві позитивні зміни у рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів ЕГ завдяки реалізації у навчальному процесі технології розвитку соціально-комунікативної компетентності. Відмінності у ЕГ до та після експерименту виявилися статистично значущими ($\chi^2_{\text{емп}} = 375,3546547 > \chi^2_{\text{критич.}} = 5,99$) на відміну від КГ, де різниця була незначущою ($\chi^2_{\text{емп}} = 3,3564356 < \chi^2_{\text{критич.}} = 5,99$). Отримані результати дозволяють зробити висновок, що між результатами контрольної та експериментальної груп має місце істотна відмінність (з імовірністю 95%).

Якісний аналіз отриманих у дослідженні результатів демонструє, що реалізація у навчальному процесі технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки призвела до істотних позитивних зрушень досліджуваного феномена. Це дозволяє констатувати, що процес розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відбувся, а задекларована мета дослідження досягнута.

Висновки до розділу 2

Теоретичне обґрунтування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, презентація процесу її впровадження в практику ЗВО та аналіз результатів проведеного педагогічного дослідження дозволяє зробити такі висновки.

У розділі 2 технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки презентовано як сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і корекції, що поетапно (концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-корекційний етапи) упроваджуються в освітній процес ЗВО, забезпечують самореалізацію магістрантів у різних видах соціально-комунікативної діяльності та гарантують досягнення кінцевого результату.

Розкрито сутність концептуального етапу технології. Визначено мету технології, а саме розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки і окреслено такі завдання: стимулювання пізнавальної й професійної мотивації магістрантів; оволодіння магістрантами соціально-комунікативними знаннями; відпрацювання соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), необхідних для здійснення соціально-комунікативної діяльності; збагачення магістрантами власного досвіду продуктивної соціально-комунікативної діяльності, а також формування особистісно-ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності.

Обґрунтовано основні методологічні підходи: системний, діяльнісний, компетентнісний, андрагогічний, контекстний, особистісно орієнтований, партисипативний, синергетичний). Визначено принципи навчання, реалізація яких дозволить досягти очікуваних результатів (суб'єктності, комунікативної

співпраці й діалогізації, збільшення кількості механізмів соціального розвитку, світоглядного плюралізму, диференціації, саморозвитку й взаєморозвитку, компетентнісного «апгрейдингу», професійної мобільності); розкрито необхідність попередньої діагностики рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативної компетентності (констатувальний етап дослідження); охарактеризовано доцільність установчого навчально-методичного семінару-практикуму для викладачів, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів ЗВО за програмою 011 «Освітні, педагогічні науки».

Показано сутність мотиваційно-стимулюючого етапу технології, що передбачає формування в магістрантів: особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності; мотивів досягнення, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня компетентності, цінностей та цілей спілкування; емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе.

Викладено сутність змістово-процесуального етапу технології, який спрямовано на трансформацію змісту освітнього процесу в напрямі оволодіння магістрантами соціально-комунікативними знаннями й уміннями. Основу даного етапу становили оновлений зміст дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО»; упровадження таких методів навчання: діалогічно-дискусійні (диспут, дебати, дискусія, мозковий штурм, круглий стіл, симпозіум); ситуаційні (проблемні ситуації, кейс-метод, комунікативно-ситуаційні задачі). Вагома роль відведена *стратегіям* («Взаємне навчання» (Brown & Paliscar), «Зигзаг», «Зворотний зигзаг» (Т. Hedeem), «Письмовий круглий стіл», «Подумайте в парах») й *технологіям* («акваріум», «гарячий стілець», «пазл», «пазл – 2», «навчання в команді», мозковий штурм, «метод Дельбека», «метод синектики», «Mind Mapping») колаборативного навчання і методам коучингу.

Технологією передбачено впровадження в освітній процес авторського спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», метою якого є забезпечення загальної теоретичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвиток складових їхньої соціально-комунікативної компетентності. Викладання спецкурсу передбачає послугування такими методами навчання: *діалогічно-дискусійні* (бесіда, диспут, дебати, дискусія); *ігрові* (ділові, рольові, соціально-психологічні ігри); *проектні* (індивідуальні, групові проекти, E-mail-проекти); *вправляння* (комунікативні, інтерактивні мультимедійні вправи).

Передбачено гармонійне поєднання *лекційних* (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-брифінг, проблемна лекція), *семінарських* (сократівський семінар, семінар-інтерв'язія, семінар – захист проектів, індивідуальних творчих завдань) і *практичних* занять (тренінги).

У розділі 2 констатується, що розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки має здійснюватися через гармонійне поєднання навчальної та позанавчальної роботи, яка представлена «Педагогічною майстернею» (майстер-класи, тренінги), «Психологічною майстернею» (тренінги-семінари, тренінги психологічно доцільних технологій, Skype майстер-класи), педагогічною студією «Імідж та комунікація сучасного викладача», науково-практичними конференціями, вебінарами, семінарами з роботодавцями, групами за інтересами.

Обґрунтовано сутність практичного етапу технології, який передбачає: залучення магістрантів до практичної соціально-комунікативної діяльності викладача, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності, що забезпечує формування у магістрантів рефлексивної позиції; участь в конкурсі «Кращий майбутній викладач ЗВО», здійснення практичної викладацької діяльності; залучення до сесії майстер-класів; складання портфоліо.

Показано сутність діагностико-результативного етапу, який передбачає

контроль, самоаналіз, корекцію недоліків у розвитку досліджуваної компетентності; діагностику кінцевого рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Кінцевим результатом упровадження презентованої технології має бути розвинена соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Також у розділі 2 розкрито сутність проведення констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту.

Розкрито сутність констатувального етапу експерименту, який було спрямовано: на вивчення та аналіз стану проблеми дослідження; формулювання гіпотези, мети і завдань; встановлення кількісного і якісного складу учасників експерименту (науково-педагогічні працівники, куратори академічних груп, магістранти, які навчаються за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»); проведення первинної діагностики з метою отримання вихідних даних щодо рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності магістрантів.

Подано опис формувального етапу експерименту, який передбачав дослідно-експериментальну перевірку ефективності технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

На основі зіставлення отриманих результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що практична реалізація технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки призвела до суттєвих статистично значущих змін у рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів експериментальної групи. Відмінності в експериментальній групі до та після експерименту виявилися статистично значущими ($\chi^2_{\text{емп}} = 375,3546547 > \chi^2_{\text{критич}} = 5,99$) на відміну від контрольної групи, де різниця виявилась незначущою ($\chi^2_{\text{емп}} = 3,3564356 < \chi^2_{\text{критич}} = 5,99$).

Узагальнення результатів педагогічного експерименту дозволило

стверджувати, що мета дисертаційного дослідження досягнута, а виконані завдання та підтверджена гіпотеза дозволяють сформулювати загальні висновки.

Матеріали, які увійшли до розділу 2, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [47; 48; 50; 54; 56; 57; 59; 61; 64; 65; 66; 67; 365].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі досліджено проблему розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та запропоновано новий підхід до її розв'язання, що полягає в запровадженні технології розвитку соціально-комунікативної компетентності зазначених фахівців у процесі магістерської підготовки. Результати наукового дослідження уможливили ґрунтовно викласти такі висновки:

1. На підставі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури розкрито методологічні і теоретичні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, основу яких становлять: європейські та вітчизняні державні нормативні документи стосовно підготовки викладачів закладів вищої освіти, в яких окреслено основні вимоги до зазначених фахівців; фундаментальні наукові джерела, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження, такі як «компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність», «соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти», «педагогічна технологія»); наукові розробки щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти у процесі магістерської підготовки; здобутки сучасних вчених і результати дисертаційних досліджень, в яких обґрунтовано методи навчання, що оптимізують процес розвитку соціально-комунікативної компетентності викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

2. У дисертації соціально-комунікативну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти розуміємо як стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, що дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, здійснювати соціально-комунікативну діяльність завдяки набуттю соціально-комунікативних знань і вмінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні),

професійно важливих комунікативних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність). Обґрунтовано структурні компоненти досліджуваної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, а також сукупність критеріїв та їх показників: *мотиваційний* (наявність мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації); *когнітивний* (повнота та міцність засвоєння соціально-комунікативних знань); *діяльнісний* (рівень володіння уміннями: мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні); *особистісний* (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність), які корелюють з виокремленими компонентами соціально-комунікативної компетентності викладачів ЗВО. Визначено рівні розвиненості досліджуваної компетентності (*низький, достатній, високий*) та розкрито їх зміст.

3. Теоретично обґрунтовано технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, яка містить такі етапи: концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-корекційний.

Концептуальний етап передбачає визначення мети технології, а саме розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки і окреслення таких завдань: стимулювання пізнавальної й професійної мотивації магістрантів; оволодіння магістрантами соціально-комунікативними знаннями; відпрацювання соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), необхідних для здійснення соціально-комунікативної діяльності; збагачення магістрантами власного досвіду продуктивної соціально-комунікативної діяльності, а також формування особистісно-ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності; обґрунтування методологічних підходів (системний, діяльнісний, компетентнісний, андрагогічний,

контекстний, особистісно орієнтований, партисипативний, синергетичний); визначення принципів навчання (суб'єктності, комунікативної співпраці й діалогізації, збільшення кількості механізмів соціального розвитку, світоглядного плюралізму, диференціації, саморозвитку й взаєморозвитку, компетентнісного «апгрейдингу», професійної мобільності); проведення первинної діагностики рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативної компетентності та установчого навчально-методичного семінару-практикуму для викладачів, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів ЗВО за програмою 011 «Освітні, педагогічні науки».

Мотиваційно-стимулюючий етап технології орієнтовано: на формування в магістрантів особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності; мотивів досягнення, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня компетентності, цінностей та цілей спілкування; емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе.

Змістово-процесуальний етап передбачає засвоєння магістрантами комплексу знань з оновлених за змістом дисциплін («Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО»), впровадження авторського спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», а також розвиток складових соціально-комунікативної компетентності завдяки використанню діалогічно-дискусійних, ігрових, проектних, ситуаційних методів навчання, вправління, тренінгів.

Практичний етап технології спрямовано на залучення магістрантів під час асистентської практики до різновидів соціально-комунікативної діяльності викладача, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності, участі в конкурсах, майстер-класах, здійснення практичної викладацької діяльності; складання портфоліо.

Діагностико-результативний етап передбачає контроль, аналіз отриманих результатів, виявлення недоліків у здійсненні процесу розвитку досліджуваної компетентності, внесення уточнень, визначення перспектив подальшої діяльності як викладачів, так і магістрантів.

4. Узагальнення результатів експериментальної роботи, їх кількісний і якісний аналіз свідчать про ефективність упровадженої технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки.

Виявлено позитивну динаміку розвитку соціально-комунікативної компетентності, а саме: відсоток магістрантів експериментальної групи з високим рівнем змінився від 19,4 до 39,8%. Значно зменшилася кількість майбутніх викладачів ЗВО, які продемонстрували низький рівень (з 46,9 до 11,2%). У магістрантів контрольній групі позитивні зміни відбулися, проте незначні: високий рівень – з 18,8 до 22,9%, достатній – з 31,2 до 32,3%, низький рівень – з 50,0 до 44,8%.

Аналіз результатів вказав на статистично значущу різницю отриманих результатів, підтверджену за допомогою критерію Пірсона χ^2 , що свідчить про безумовну ефективність та достовірність обґрунтованої й експериментально перевіреної технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

5. Розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів для викладачів ЗВО щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки, який містить банк теоретичних і практичних занять, навчальних кейсів, проектів, вправ, тренінгів, рольових та ділових ігор; дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО; розроблено програму спеціального курсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти».

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в аналізі шляхів професійної самореалізації випускників магістерської освітньо-професійної програми у закладах вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 335 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 300 с.
4. Авшенюк Н.М. Розвиток глобальної компетентності сучасних педагогів в університетах США. *Проблеми освіти : зб. наук. пр. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. К., 2013. Випуск № 74. Частина 1. С. 293–298.
5. Авшенюк Н.М. та ін. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград : Імекс, 2014. 279 с.
6. Айзенбарт М.М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2016. 274 с.
7. Александрова С.А. Професійно-комунікативна компетентність. Харків : ХНАКМГ, 2008. 40 с.
8. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы. *Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. Ин-т педагогич. инноваций РАО*. Москва, 1994. 326 с.
9. Алексенко Т.Ф., Аніщенко В.М., Бал Г.О. та ін. Інноваційна спрямованість змісту і технологій освіти. Біла книга національної освіти. За заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
10. Амеліна С.М. Розвиток умінь і навичок активного слухання у навчальному діалозі [Електронний ресурс]. URL : http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Pedagogica/19986.doc.htm

11. Ананева О. Образовательная программа как средство формирования социально-коммуникативной компетентности у бакалавров в условиях студенческого театра. *General and Professional Education*. Вип. 1. 2015. С. 3–7.
12. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л. : ЛГУ, 1974. 328 с.
13. Ананьева Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году [Электронный ресурс]. URL : <http://www.tananyeva.com/single-post/> (Дата обращения: 11.02.2019).
14. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2004. 365 с.
15. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособ. для студ. высших пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
16. Анфалова Л.В., Калугина Е.В. Формирование социально-коммуникативной компетентности у иностранных студентов. *Научное обозрение. Педагогические науки*. № 1. 2015. С. 50–51 URL : <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=573>.
17. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. Психология зрелых возрастов : хрестоматия. сост. И.В. Шаповаленко. Москва : АНО ПЭБ, 2008. С. 196–208.
18. Астахова В.И. Вузовский педагог XXI столетия: некоторые методологические подходы к проблемам подготовки и переподготовки. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків : Вид-во НУА, 2006. С. 7.
19. Афанасьева Н.А. Роль ситуативных задач в процессе обучения студентов высшей школы. *Вестник БГУ им. ак. И.Г. Петровского*. Брянск : РИО БГУ, 2010. № 1. С. 38–40.
20. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности

специалиста в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля: дисс. канд. пед. наук. Казань : Центр инновац. технологий, 2004. 147 с.

21.Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. 2-ге видан., доп. К. : ВЦ “Академія”, 2009. 376 с.

22. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2006. 26 с.

23.Белл Р.Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы. Москва : Международные отношения, 1980. 50 с.

24.Бельмаз Я. Професійні стандарти викладачів вищої школи у Великій Британії та США. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Вип. 5. Ч. I. Слов’янськ, 2010. С. 9–17.

25.Бельмаз Я.М. Підготовка викладачів ВНЗ у Великій Британії через магістратуру. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки*. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 62–67.

26.Беляева Е.В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Самара, 2005. 28 с.

27.Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.

28.Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. СПб., 1921. 123 с.

29.Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–50.

30.Богданова Е.Е. Динамика личностных ограничений социально-коммуникативной компетентности на начальном этапе профессионального становления: на примере профессии медицинской сестры: автореф. дис. ... канд. психологических наук: 19.00.01: Краснодар, 2007. 268 с.

<http://dlib.rsl.ru/rsl01003000000/rsl01003316000/rsl01003316235/rsl01003316235.pdf>

31.Бодалев А.А. Основы социально-психологической теории. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. 421 с.

32.Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. 209 с.

33.Бойко І.З. Особливості та проблеми наукової діяльності викладача університету. *Зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 3. С. 44–52.

34.Большая психологическая энциклопедия: более 5000 психологических терминов и понятий. Москва: ЭКСМО, 2007. 544 с.

35.Бондар В.І. Дидактика : підруч. К. : Либідь, 2005. 264 с.

36.Бондаренко В.І. Особливості діяльності викладача вищого навчального закладу в умовах модернізації вищої освіти в Україні. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, № 2 (61), 2014, С. 31–44.

37.Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика. Москва : УРСС Эдиториал, 2007. 320 с.

38.Боровець О.В. Комунікативна компетентність як умова ефективної професійної діяльності учителя початкової школи. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон : Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. 1. С. 203–208.

39.Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия : пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.

40.Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Вища школа*. 2008. № 6. С. 3–18.

41.Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.

42.Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 283 с.

43.Вдовина С.А., Цветкова А.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа. *Концепт*. 2013. № 05.ART 13113. [Електронний ресурс]. URL : <http://e-koncept.ru/2013/13113.htm>.

44.Великий тлумачний словник сучасної української мови; уклад і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

45.Величко Л. Синергетичні характеристики навчального процесу. *Біологія і хімія в школі*. 2006. № 3. С. 8–10.

46.Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва : Логос, 2009. 334 с.

47.Верченко Л.С. Дебатна технологія як засіб комунікативної підготовки майбутніх викладачів вишу в умовах магістратури. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє : зб. тез Міжнар. наук-практ. конф.* Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 50–53.

48.Верченко Л.С. Технології колаборативного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матер. Міжнар. наук.-практ. конференції*. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 25–28.

49.Верченко Л.С. Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність соціально-комунікативної діяльності викладача вишу. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспектив: матер. Всеукр. наук.-практ. конференції*. Запоріжжя, 2016. С. 68–71.

50.Верченко Л.С. Тренінги у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2016. № 6 (303). С. 228–234.

51.Верченко Л.С. Підходи науковців до визначення феномену

«соціально-комунікативна компетентність». *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej Práce: medzinárodná vedecko-praktická konferencia*. Sládkovičovo, Slovenská republika: Vysoká škola Danubius, 2016. С. 91–93.

52.Верченко Л.С. Зарубіжний досвід формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 29. С. 141–143.

53.Верченко Л.С. Загальноєвропейські вимоги до фахових компетентностей викладачів вищих навчальних закладів. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф.* Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 50–53.

54.Верченко Л.С. Використання методу аналізу ситуацій у формуванні соціально-комунікативної компетентності магістрантів. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук: зб. наук. робіт учасників наук.-практ. конф.* Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 79–82.

55.Верченко Л.С. Комунікативні стратегії й тактики в діяльності викладача вишу. *Вища освіта: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук-практ. конф.* Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. С. 28–31.

56.Верченко Л.С. Проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: концептуальний етап. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. Дніпро : ТОВ «Роял Принт», 2017. С. 155–160.

57.Верченко Л.С. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: мотиваційно-стимулюючий етап. *Ідеї академіка В.І. Вернадського та проблеми сталого розвитку освіти і науки : матер. Міжнар. наук-практ.*

конф. Кременчук : КрНУ, 2017. С. 18.

58.Верченко Л.С. Щодо диверсифікації освітніх послуг вишу у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution o Poland and Ukraine : international scientific and practical conference proceedings*. Sandomiers, Poland, 2017. С. 91–94.

59.Верченко Л.С. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : змістово-процесуальний компонент. *Forming of modern educational environment : benefits, risks, implementation mechanisms: international scientific and practical conference proceedings*. Tbilisi : Baltija Publishing. 2017. С. 147–149.

60.Верченко Л.С. Компонентно-структурний аналіз феномену «соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищого навчального закладу». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя. 2017. Вип. 54 (107). С. 363–375.

61.Верченко Л.С. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: змістово-процесуальна складова. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2 (14). С. 131–136.

62.Верченко Л.С. Підходи науковців до тлумачення соціальної та комунікативної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Вип. 55 (108). 2017. С. 125–132.

63.Верченко Л.С. Погляди науковців на методи навчання, доцільні для розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вища освіта: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* Дніпро : Університет імені Альфреда

Нобеля, 2018. С. 30–33.

64.Верченко Л.С. Реализация технологии развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки. *East European Scientific Journal*. Warsaw, Poland. no. (31). part 5. 2018. С. 11–16.

65. Верченко Л.С. Діагностика рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (16). С. 160–169.

66.Верченко Л.С. Методологічні орієнтири розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *International scientific and practical conference “Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage” : Conference proceedings (21–22 December 2018)*. BaiaMare : Izdevnieciba “BaltijaPublishing”. 2018. pp. 24–28.

67.Верченко Л.С. Рольові позиції сучасного викладача закладу вищої освіти. *Вища освіта: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 46–49.

68.Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : дис. ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.08. Саратов, 2001. 322 с.

69.Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.04. Житомир, 2011. 42 с.

70.Власенко О.О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3. С. 73–78.

71.Волкова Н.П. Теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.

72.Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

73.Волкова Н.П., Верченко Л.С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веб-орієнтованих технологій *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Том 70. № 2. С. 194-204.

74.Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

75.Володарская И.А., Смирнов С.Д. Функции и компетентности преподавателя высшей школы. *Вестн. Моск. ун-та. Педагогическое образование*. 2007. № 2. С. 27–43.

76.Волченкова К.Н. Комплексный подход к развитию готовности будущих педагогов к профессионально ориентированной устной речи. *Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. Образование, здравоохранение, физическая культура*. 2008. № 29. Вып. 17. С. 110–122.

77.Вундерер Р., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции со-предпринимательства. *Проблемы теории и практики управления: международный журнал*. 2003. №5. С.105–110.

78.Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

79.Гайдаржи А.А., Двинянинова Е.А. LearningApps – сервис для создания интерактивных заданий-тренажеров [Электронный ресурс]. URL : http://it-pedagog.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=385.

80.Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. URL : https://docs.google.com/viewer?url=http://mon.gov.ua/files/normative/20130815/1691/nmon_+1176_14082013.doc&embedded=false.

81.Ганжа А.О., Зотов А.А. Гуманистическая социология Флориана Знанецкого. *Социологические исследования*. 2002. № 3. С. 112–120.

82.Гафурова Н.В., Твердохлебова Т.В. Магистерская подготовка в реализации андрагогического подхода. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 8. С. 36–49.

83.Герасименко Т.Л., Грубин И.В. Smart – технологии (вебинары и социальные сети в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО*. 2012. № 5. С. 9–12.

84.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.

85.Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2014. 75 с.

86.Гнатышина Е.А. Построение модели профессиональной компетентности будущего педагога. *Профессиональное образование*. 2008. № 3. С. 30–31.

87.Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис... канд. пед. наук; спец. : 13.00.05. К., 2007. 287 с.

88.Головачук Т.І. Інноваційний підхід при проведення лекційного заняття [Електронний ресурс] URL : http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2011/v2/NV-2011-V2_68.pdf

89.Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи (Андрагогіка) : підруч. [для студ. вищ. техн. навч. зал]. Київ : НТУУ «КПІ», 2009. 405 с.

90.Гордеева Н.Н. Организация индивидуальной учебно-познавательной деятельности : метод. пособ. [для студ. пед. вузов и учителей школ]. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. 374 с.

91.Гордеева Т.О. Мотивация достижения : теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации*. М. : Смысл, 2002. С.47–102.

92.Гриньова В. М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця. *Наука і освіта*. 2009. № 1–2. С. 147-150.

93.Громкова М.Т. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. *Высшее образование в России*. 2014. № 4. С.105–108.

94.Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-

педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук; спец.: 13.00.04. К., 2008. 36 с.

95. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навч. посіб. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.

96. Давыдова М.Л., Серегина О.Л. Преподаватель высшей школы: качества, необходимые в профессиональном общении. *Изв. Волгоградского гос. техн. ун-та*. 2009. Т. 10, № 6. С. 39–42.

97. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

98. Демчук А.А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.01. Ставрополь, 2010. 171 с.

99. Денищич Т.А. Комунікативні вміння як компонент професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Херсонський держ. ун-т, 2010. Вип. 55. С. 252–255.

100. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 350 с.

101. Долинина И.Г., Бороненкова Л.С. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19579>.

102. Драч І.І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ: Гнозис, 2012. Вип. 27. Т. II (35). С. 94–102.

103. Дубаков А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.08. Магнитогорск, 2009. 24 с.

104. Євсюков О.Ф. та ін. Педагогіка і психологія вищої школи: навч.

посіб. для магістрантів та аспірантів аграр. ВНЗ : навч. посіб. [для підгот. фахівців ОКР "магістр" спец. 8.08010103 "Землеустрій та кадастр" у ВНЗ II–IV рівнів акредитації]. Харків : ХНАУ. 2014. 263 с.

105. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1985. 168 с.

106. Еремина В.М. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования: на примере изучения иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук; спец : 13.00.08. Чита, 2005. 230 с.

107. Єрмакова З.І. Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04. Державний вищий навчальний заклад Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2015. 336 с.

108. Живодьор В.Ф. та ін. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія; за заг. ред. проф. А.А. Сбруєвої, проф. О.Г. Козлової. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2014. 437 с.

109. Закон України «Про вищу освіту». Харків : Право, 2014. 104 с.

110. Занина Л.В. Качество непрерывной профессиональной подготовки как социальный феномен. *Качество образования как социальная проблема: мат. рег. науч.-практ. конф.* Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. С. 44–46.

111. Занковский А.Н. Психология деловых отношений. Москва : Изд. центр ЕОАИ, 2008. 384 с.

112. Згурская М.П. Педагогическая культура : информационно-коммуникативный аспект компетенции преподавателя высшей школы. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр.* Харків, 2009. Вип. 22 (26). С. 34–43.

113. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва : Моск.психол.-соц. институт, 2005. 216 с.

114. Зернецька О.В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і

міжнародні відносини. Київ : Освіта, 1999. 351 с.

115. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 12–19.

116. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

117. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб для вузов. Москва : Логос, 2000. 383 с.

118. Зінченко А.Г., Саприкіна М.А. Навички для України 2030: погляд бізнесу. Київ : ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2016. 36 с.

119. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.

120. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підруч. За ред.. І.А. Зязюна. К. : Вища школа. 2004. 422 с.

121. Иванова И.Р. Развитие социально-коммуникативной компетентности будущих психологов в образовательной среде вуза. Электронная библиотека МГУ им. А.А. Кулешова [Электронный ресурс] URL : <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/8539/1/2066s.pdf>.

122. Івашко Л.М. Вебінари як ефективна інформаційна технологія внутрішньо вузівської та міжнародної освіти. *Молодь у світі сучасних технологій : мат. Міжнар наук.-практ. конф.* Херсон : ХНТУ, 2013. С. 78–83.

123. Ильин В.В. Философская антропология : учеб. пособ. [для вузов]. Москва : Книжный дом «Университет», 2006. 232 с.

124. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.

125. Ищенко В. Компетентностный подход к подготовке преподавателей. *Высшее образование в России*. 2007. № 6. С. 166–171.

126. Кайдина М.С. Социальный интеллект и эмоциональное выгорание преподавателей средних специальных учебных заведений. *Вестник МГУ*.

2012. № 2. С. 45–51.

127. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения : Учителю о педагогической технике. Москва : Педагогика, 1987. С.48–62.

128. Карпаш О.М., Райтер П.М. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2014. 253 с.

129. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее определения. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–56.

130. Касаткіна О.В. Модель розвитку комунікативної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. За ред. С.Д. Максименка. Київ, 2006. Т. 8. Вип. 8. С. 100–106.

131. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автор. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2011. 22 с.

132. Киричук В.О., Лук'янчук Н.В., Климова Н.А. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посіб. Київ : . Ін-т обдаров. дитини, 2014. 130 с.

133. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Арена, 1994. 225 с.

134. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» : публикация в рамках проекта Tuning TEMPUS. Бильбао : Університет Деусто, 2013. 81 с.

135. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук; спец. : 19.00.05. СПб., 2015. 210 с.

136. Ковальова О.А. Обґрунтування структури та змісту соціально-комунікативної компетентності. *Scientific Journal «Science Rise»*. № 11/5(16). 2015. С. 12–18.

137. Ковальова О.А. Психологічні особливості розвитку соціально-

комунікативної компетентності вчителів: дис. канд. психол. наук; спец. : 19.00.07. Інститут обдарованої дитини НАПН України, Київ, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, 2018. 203 с.

138. Ковальова С.В. До питання про сутність поняття «дисемінація» у контексті освоєння педагогічного досвіду. [Електронний ресурс] URL : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/13/statti/kovalova.htm>.

139. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 176 с.

140. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.

141. Кожушко С.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії : дис. ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2014. 475 с.

142. Козлов Д.О. Формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2015. 20 с.

143. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб. : КАРО, 2002. 368 с.

144. Комар О.А. Інтерактивні технології у ВНЗ [Електронний ресурс] URL : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf

145. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. За заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

146. Кондрашин И.И. Глоссарий философских терминов [Електронний ресурс] URL : <http://www.psyoffice.ru/slovar-s308.htm>.

147. Коренева А.В. Коммуникативно-ситуативные задачи как средство

обучения речевой деятельности : монография. Мурманск : МОИПКРО, 2005. 118 с.

148. Коробкова О.М. Развитие готовности будущих педагогов к личностно-ориентированному профессиональному взаимодействию: дис. ... канд. психол. наук; спец. : 19.00.13. Москва : Московский институт открытого образования, 2006. 223 с.

149. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. Киев : Рад. шк., 1989. 608 с.

150. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): дис... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.04. Київ, 2002. 589 с.

151. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладі : дис. ... канд. психол наук; спец. : 19.00.07. Дрогобич : Дрогоб держ. пед. н-т ім. І. Франка, 2009. 186 с.

152. Краевский В.В. Предметное и общепредметное образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.

153. Краткий психологический словарь. Ред. сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 512 с.

154. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2012. № 2 (75). С. 5–11.

155. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

156. Кристопчук Т.Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір. *Наук. Вісник Мелітопол. держ. пед. ун-ту. Серія Педагогіка*. 2016. С. 33–41.

157. Крюкова Є.С. Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04. Київ: Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. 2015. 20 с.

158. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа. 1990. 119 с.
159. Левовицький Т. та ін. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 367 с.
160. Левус Н.І. Чинники соціально-комунікативної компетентності молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 27 (30). С. 180–189.
161. Леонардо да Винчи Притчи великого мастера Под ред. И.М. Себелевой. Ярославль, 2004. 21 с.
162. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Смысл. Москва : Академия. 2005. 352 с.
163. Лещенко М.П. Діяльність викладача вищого навчального закладу в управлінському дискурсі. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр.* 2011. Вип. 8 (2). С. 6–12.
164. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матер. міжвуз. наук.-практ. конф.* Харків : ОВС. 2002. С. 3–8.
165. Лук'янчук Н.В. Психолого-педагогічна модель формування соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 4 (47). С. 24–28.
166. Лук'янчук Н.В., Климова Н.А., Ковальова О.А., Савченко Ю.Ю. та ін. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посіб. За заг. ред. Н.В. Лук'янчук і Н.А. Климової. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2014. 132 с.
167. Мазур Н.І. Формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кіровоград. 2010. 20 с.
168. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М. : ИТДГК «Гнозис». 2003. 280 с.

169. Максименко С.Д. Психологія особистості : підруч. С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. Київ : ТОВ «КММ». 2007. 296 с.
170. Маткаримова Д.Ш. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения. *Молодой ученый*. 2012. № 4. С. 434–437.
171. Махутова Г.М., Трофименко М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов в процессе иноязычного общения. *Вестник НВГУ*. 2016. №1. С. 51-56.
172. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія; за ред. д-ра пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С.О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС. 2013. 416 с.
173. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 р. № 3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.
174. Методологія наукових досліджень : навч.-метод. посіб. [для студ. екон. ф-ту]; уклад. Олійник Н.Ю. Кам'янець-Подільський : Сисин Я.І. 2015. 110 с.
175. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.
176. Мірошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості. *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. праць*. 2011. Вип. 2. С. 47–56.
177. Михайлова (Алёшина) Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Руководство пользователя. СПб. : ГП Иматон”. 2001. 51 с.

178. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / [Шоутен Т., Даниленко Л. І., Зайченко О. І., Софій Н. З.]; за заг. ред. Л. Даниленко. – К.: СПД ФО Парашин К.С., 2009. – 112 с. – (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

179. Момот О.В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.0.04. Полтава: Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. 2016. 311 с.

180. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена. 1995. 152 с.

181. Моргун А. В. Формирование социально-коммуникативной компетенции в процессе социализации личности студента. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 2. С. 193-196. [Електронний ресурс] URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_58.

182. Москаленко П.Г. Основи теорії навчання. П.Г. Москаленко, М.В. Гадецький. Х. : ХДПІ. 1992. 144 с.

183. Муниц Е.С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Калининград. 2009. 287 с.

184. Набока О.Г. Теорія і методика застосування професійно орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.04. Луганськ : Луганський нац. Ун-т імені Тараса Шевченка. 2013. 41 с.

185. Наказ міністерства освіти та науки України № 99 від 10.02.2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» [Електронний ресурс]. URL: <http://document.ua/pro-konceptsiyu-organizaciyi-pidgotovki-magistriv-v-ukrayini-doc11887.html>

186. Налаштування освітніх структур в Європі (Tuning) [Електронний

ресурс]. URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>;
<http://www.tuningrussia.org/>.

187. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

188. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>

189. Немов Р.С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. зав.]: в 3-х кн. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. М. 1998. Кн. 3. С. 112–125.

190. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: дис. ... канд. психол. наук; спец. : 19.00.07. Санкт-Петербург. 2007. 169 с.

191. Никитина Е.В. Применение сервиса LearningApps.org при обучении бакалавров педагогического образования. *Молодой ученый*. № 18. 2018. [Электронный ресурс]. URL : <https://moluch.ru/archive/204/49974/>.

192. Никитина С.В. Подходы к определению сущности понятия «социальная компетентность». Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. СПб. 2002. С. 111–113.

193. Нікітіна І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування / І. В. Нікітіна, В. В. Мартич // Вісник Національного технічного ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка, 2010. – № 1 (28). – С. 206–211.

194. Новохатько И.М., Багрова К.Н. О формировании социальных компетенций студентов и аспирантов исследовательского университета. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 2. [Електронний

ресурс]. URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26240>.

195. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики. За заг. ред. О.В. Овчарук. К. 2004. С. 5–15.

196. Овчинникова Ю.С., Забродина А.В. Формирование икт-компетенций на примере использования веб-сервиса learningapps.org (конструктор интерактивных упражнений). *Современные информационные технологии: теория и практика*. Череповец : Череповецкий государственный университет. 2016. С. 45–58.

197. Онопрієнко О.В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя. *Вісник Черкаського університету. Серія „Педагогічні науки”*. Черкаси. 2007. Вип. 113. С. 38–44.

198. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб. : Речь. 2006. 128 с.

199. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл]. Київ : Центр учбової літератури. 2009. 472 с.

200. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів»: галузевий стандарт вищої освіти України; офіційне видання] / роб. група МОНУ: Г.В. Красильникова, К.М. Левківський, І.М. Науменко та ін. Київ : МОНУ. 2005. 24 с.

201. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. / І.П. Аносов та ін.; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь : Вид. будинок ММД. 2015. 216 с.

202. Остапчук М.В., Рибак А.І, Ванюшків О.С. Методологія та організація наукових досліджень : підруч. Міжнар. гуманітар. ун-т. Одеса : Фенікс, 2014. 375 с.

203. Оськіна Н.О. Підготовка магістрантів педагогічних університетів до

організації кредитно-модульного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. спец. : 13.00.04. Одеса. 2011. 20 с.

204. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999. 592 с.

205. Патаракін Є.Д. Створення учнівських, студентських і викладацьких спільнот на базі мережевих сервісів Веб 2.0. Київ : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні». 2007.

206. Педагогика профессионального образования / Под ред. Сластенина В.А. – 4-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия». 2008. 368 с.

207. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. Франкфурт. 2013. Сайт «Ассоциация ректоров педагогический университетов Европы» URL : <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskayakonstitutsiyaevropy/141pedahohichnakonstytutsiiayevropy>.

208. Петров Л.В. Массовая коммуникация и культура. Введение в теорию и историю. СПб. : СПбГАК. 1999. 211 с.

209. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М. : Изд-во МГУ. 1989. 216 с.

210. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. Москва; Екатеринбург. 2000. 215 с.

211. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К. 2001. 256с.

212. Печеранський І.П. Викладач та студент в системі вищої школи: філософсько-освітні рефлексії : монографія. Київ : Леся. 2014. 167 с.

213. Пичугина И.В. К вопросу о формировании социально-коммуникативной и социально-информационной компетентности в процессе изучения дисциплины «Психология». *Вестник Югорского государственного университета*. 2016. Т. 12. №1. С. 144-151. [Електронний ресурс]. URL : <https://journals.eco-vector.com/byusu/article/view/7369>.

214. Помилуймо В. Діагностика розвитку соціально-комунікативної

компетентності дорослих. Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. 2017. Вип. 22 (1). С. 175–186.

215. Помиткін Е.О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. К. : «Внутрішній світ». 2015. 144 с.

216. Попова Е.А., Белоновская И.Д. Теория и практика развития социально-коммуникативной компетентности сотрудников полиции в условиях среднего профессионального образования: монография. Оренбург : ООО ИПК «Университет». 2015. 197 с.

217. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Київ : Ваклер; М. : Рефл-бук. 2001. 656 с.

218. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Бахрах. 1998. 668 с.

219. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН від 01.05.2013 р. № 665 [Електронний ресурс]. Сайт: «Osvita.ua»: Розділ «Законодавство». URL : <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>.

220. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМ України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. Сайт Кабінету Міністрів України. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/13412011%D0%BF>.

221. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики. *Социологические исследования*. 2009. № 7. С. 126–132.

222. Психологический словарь. Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова [и др.]. Москва : Педагогика. 1983. 247 с.

223. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ : «Академвидав». 2006. 424 с.

224. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності: монографія. Київ : Вища школа. 1997. 180 с.

225. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление,

развитие и реализация. Пер. с англ. Москва : Когито-Центр. 2002. 396 с.

226. Рагулина Л.В. Формирование коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.01. Воронеж.2010. 180 с.

227. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. Москва : Когито-Центр. 2002. 158 с.

228. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма освіти: Монографія. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

229. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: дис. ... д-ра пед .наук; спец. : 13.00.04. Кіровоград. 2008. 501 с.

230. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. Общ. предисл. Е.И. Есениной. Москва : Изд. группа Прогресс : Универс. 1994. 480 с.

231. Розіна Н.В. Майстер-клас як форма діяльності віртуальної школи професійного становлення молодого педагога: метод. реком. Черкаси : Вид-во ЧОПОПП. 2013. 20 с.

232. Романовська О.О. Самовдосконалення особистості викладача як основний шлях становлення його професійної компетентності. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2007. № 3. С. 94–101.

233. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект. *Журнал практического психолога*. 1999. № 9. С. 10.

234. Рубин К.Х. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей: межличностное общение. СПб : Знак. 2001. 264 с.

235. Руденко С.В. Соціальний інтелект як чинник психологічної готовності керівників до управління закладами освіти. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка*

НАПН України. За ред. С.Д. Максименка. Т. XII. Ч.6. 2010. 508 с.

236. Рудишин С.Д. Стан екологічної освіти в практиці школи зарубіжних країн [Електронний ресурс]. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/2404>.

237. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха. *Вестник практической психологии образования. Методологический семинар*. 2006. № 1 (6). С. 30–38.

238. Саволайнен Г.С. Социокультурная компетентность преподавателя высшей школы: к постановке проблемы. *Вестник КрасГАУ*. 2006. № 11. С. 45–52.

239. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблемитеорії і практики*. К. : НПУ. 1997. С. 134–148.

240. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.05. Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. 2004. 455 с.

241. Садовская Е.А. Формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей-исследователей университета: дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.08. Оренбург. 2005. 225 с.

242. Секрет І.В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13) [Електронний ресурс]. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

243. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. М. : Нар. Образование. 1998. 256 с.

244. Селевко Г.К. Энциклопедия общеобразовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий. 2006. Т. 1. 816 с.

245. Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. №3. С. 31–40.

246. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога :

учеб. пособ. М. : Институт Психотерапии. 2000. 224 с.

247. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія 1» ТОВ. 2005. 404 с.

248. Семиченко В.А. Психология деятельности. Київ : Издатель Эшке А.Н. 2002. 248 с.

249. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. СПб. : Питер. 2004. 316 с.

250. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос. 1999. 272 с.

251. Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студ. пед. спец. вузов. Под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. Минск : Экоперспектива. 2009. 212 с.

252. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Спб. : Речь. 2001. 350 с.

253. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб : Речь. 2002. 208 с.

254. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. К. : Центр інновацій та розвитку. 2001. 256 с.

255. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Таксон. 2006. 88 с.

256. Синергетика і освіта : монографія. В.Г. Кремень та ін. За ред. В.Г. Кременя. Київ : Ін-т обдаров. дитини. 2014. 347 с.

257. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО». 2011. 324 с.

258. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса Абрикос Компани. 2013. 290 с.

259. Словарь иностранных слов. 12-е изд., стереотип. М. Рус. яз. 1985. 608 с.

260. Словник іншомовних слів. Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ : Наукова думка. 2000. 680 с.
261. Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации. СПб. : ЛОПИ. 1996. 228 с.
262. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.01. Одеса. 2009. 20 с.
263. Сорокопуд Ю.В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук; спец. : 13.00.08. Москва. 2012. 583 с.
264. Стернберг Р.Дж., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж. Хорвард Дж.А. Практический интеллект. СПб. : Питер. 2002. 272 с.
265. Субіна О.О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. /Оксана Олександрівна Субіна. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 248 с.
266. Супрун М.В. Можливості магістратури у формуванні основ професіоналізму майбутніх викладачів ВНЗ: світовий і вітчизняний досвід. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. ст. Ялта : РВВ КГУ. 2011. Вип. 32. Ч. 2. С. 181–187.
267. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : АПН. 2003. 68 с.
268. Сущенко А.В. Важные тенденции в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. Харків : НТУ «ХП». 2013. С.70–77.
269. Сущенко Т.І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. № 1 (1). С. 46–51.
270. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи : монографія / [В. Ф. Живодьор та ін.] ; за заг. ред. проф. А. А.

Сбруєвої, проф. О. Г. Козлової ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. 437 с.

271. Тітаренко Н.Ю. Формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. :13.00.04. К. 2011. 20 с.

272. Тимофєєва О.Я. Умови формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв при вивченні гуманітарних дисциплін. *International Scientific Journal* [Електронний ресурс]. URL : <http://www.inter-nauka.com/>

273. Томенко Т.Ю. Формирование социально-коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.08. Саратов. 2006. 22 с.

274. Тронь О.С. Развитие социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.08. Оренбург. 2014. 25 с.

275. Трофименко М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: автор. дис. ... канд пед. наук; спец. : 13.00.08. М. : Московский гос. гуман. ун-т имени М.А. Шолохова. 2013. 30 с.

276. Трофименко М.П. Описание методической системы формирования социально-коммуникативной компетентности студентов. *Дискуссия*. 2011. № 7. С. 96–100.

277. Уматалиева К.Т. Коммуникативность как составная часть методической компетентности педагога профессионального колледжа. *Актуальные вопросы современной педагогики*. Уфа : Лето. 2013. С. 176–177.

278. Усанова О.Г. Процесс формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза. *Известия Сочинского государственного университета*. 2014. № 2 (30). С. 227–229.

279. Усанова О.Г. Теоретико-методологическая основа построения концепции формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза. Сибир. педагогич. жур. 2011. №11. С. 54–66.

280. Усанова О.Г. Диалоговая программа «Речевые коммуникации»: лингвистическая востребованность современного общества. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3 [Электронный ресурс]. URL : www.science-education.ru/103-6429.

281. Федірчик Т.Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія. Чернівці : Рута. 2015. 447 с.

282. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка. 2003. 240 с.

283. Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. М. : Изд-во Інституту Психотерапії. 2002. 490 с.

284. Філософський словник. За ред. В.І. Шинкарука. 2.вид., перероб. і доп. К. : Голов. Ред. УРЕ. 1986. 800 с.

285. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.]. М. : Издательский центр «Академия». 2002. 260 с.

286. Фопель К. Технология ведения тренинга: пер. с нем. 2-е изд. М. : Генезис. 2004. 267 с.

287. Фрейре П. Педагогіка пригноблених : пер. з англ. К. : Юніверс. 2003. 168 с.

288. Фруктова Я.С. Тренінг як засіб формування соціально-комунікативної компетентності фахівця. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. К. : ТОВ «Вид. підприємство «Едельвейс». 2013. С. 184 –194. [Электронный ресурс]. URL : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pptp/2013_1/frukтова.pdf

289. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: монография. Майкоп. 2011. 384 с.

290. Хазова С.А. Показатели конкурентоспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорте [Электронный ресурс]. URL : <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Hazova.htm>.

291. Хайбулаева А.М. Использование технологий web 2.0 в преподавании английского языка. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. № 24. 2013. С. 105–109.

292. Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 8 (Ч. 2). 2013. С. 201–207.

293. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО [Электронный ресурс]. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

294. Царенко В.О. Вебінар як технологія навчального співробітництва учнів і вчителів середніх шкіл. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. пр. Херсон: ХДУ. 2011. Вип. 9. С. 89–93.

295. Цветкова Г.Г. Теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ. 2015. 44 с.

296. Цехановська Н.В. Викладач та інноваційні методи і технології навчання. *Європейський вектор української освіти*: зб. наук. праць. Полтава : АСМІ, 2008. С. 534–541.

297. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автор. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.0.04. О. : Ун-т імені К.Д. Ушинського. 2004.

18 с.

298. Чапрак А.А. Инструментарий по формированию социально-коммуникативных умений и навыков у курсантов вуза МВД России. *Экономика и социум*. 2014. № 1. С.1–12.

299. Черкасова И.И., Яркова Т.А. Современные инновационные технологии образования в высшей школе : учеб. пособ. Тобольск : Полиграфист. 2016. 188 с.

300. Чернишова Є.Р. та ін. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті: колектив. монографія. Луцьк : Вежа-Друк. 2015. 295 с.

301. Чорна С.С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04. Запоріжжя. 2008. 20 с.

302. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : підруч. [для студ. магістратури за спец. "Педагогіка вищої школи"]. Дніпропетровськ : НГУ. 2014. 118 с.

303. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Психология*. № 1. 2006. С. 15 –21.

304. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М. : Юрайт. 2013. 576 с.

305. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высш. образование сегодня*. 2010. № 1. С. 72–77.

306. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театального мистецтва: дис. ... д-ра пед. наук. спец. : 13.00.05/13.00.07. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ. 2016. 540 с.

307. Шашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма освіти : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки. 2014. 168 с.

308. Шоутен Т., Даниленко Л.І., Зайченко О.І., Софій Н.З.; за заг. ред. Л. Даниленко. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти. К. : СПД ФО Парашин К.С. 2009. 112 с.

309. Штофф В.А. Роль модели в познании. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.

310. Шумилова Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе. Челябинск : Дитрих. 2011. 258 с.

311. Шумилова Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук; спец : 13.00.08. Челябинск. 2011. 391 с.

312. Шумилова Е.А. Условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. *Вестник Челябин. гос. пед. ун-та*. №7. 2010. С. 354–262.

313. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. М. : Флинта, МПСИ, Прогресс. 2006. 352 с.

314. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография. Москва : Университетская книга. 2008. 300 с.

315. Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Київ. 1998. С. 111–123.

316. Ядов В.А. Социологическое исследование : методология, программа, методы. Самара : Самар. ун-т. 1995. 331 с.

317. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2008. 568 с.

318. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04. Харків. 2010. 178 с.

319. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. К. :

Видав. центр “Академія”. 2010. 312 с.

320. Allport G.W. Personality : A psychological interpretation. NY, 1937. 516 p.

321. Australian Professional Standards for Teachers. URL : <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>.

322. Beard, Colin & John, Wilson. (2006). Experiential Learning: A Best Practices Handbook for Educators and Trainers. Philadelphia: Kogan Page

323. Boud, D. (1994). Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation. In Hyams, M., Armstrong, J., & Anderson, E. (Eds.). (1994). the 35th Adult Education Research Conference Proceedings (49-54): Knoxville, TN: University of Tennessee.

324. Burnard, P. (1989). Teaching interpersonal skills: A handbook of experiential learning for health professionals. London: Chapman & Hall.

325. Crosby O. Librarians: information experts in the digital age. *Occupational Outlook Quarterly*. 2000. № 1. P. 3 – 15.

326. Darling-Hammond L. Preparing school leaders for a changing world : Lessons from exemplary leadership development programs [Electronic resource] / [L. Darling-Hammond, M. LaPointe, D. Meyerson, M. T. Orr, C. Cohen. Stanford, CA : Stanford Educational Leadership Institute, 2007. URL : http://seli.stanford.edu/research/documents/sls_tech_report.pdf.

327. Davidson C. The future of thinking : learning institutions in a digital age / C. N. Davidson and D. T. Goldberg ; with the assistance of Z. M. Jones. Cambridge, Mass. : MIT Press. 2010. 342 с.

328. Dean, G. J. (1993). Developing experiential learning activities for adult learners. American Association for Adult and Continuing Education National Conference, Dallas, TX.

329. Devaney K. The lead teacher : Ways to begin. N. Y.: Carnegie Forum on Education and the Economy, 2007. 27 p.

330. Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age:

the Imperative for Change. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. 40 p.

331. Elevating Teaching. Empowering Teachers. URL: <http://www.nbpts.org>.

332. European Commission (2007). Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European Parliament. Brussels: European Commission. [Електронний ресурс]. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>.

333. Gehrke N. Developing Teachers' Leadership Skills [Electronic resource] / N. Gehrke // ERIC Digest. Washington DC, 1991. URL: <http://www.ericdigests.org/pre-9219/skills.htm>.

334. Gilles R.M., & Adrian, F. Collaborative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups. London: Farmer Press, 2003.

335. Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education / Miguel Carvalho da Silva (Ed.). The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008.

336. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics / ed by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin. 1972. P. 269-293.

337. Itin, Christian Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st century. Journal of Experiential Learning, 22(2), 1999. P. 91-98.

338. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning. Needham Heights, MA: Prentice-Hall, 1994.

339. Joplin, L. On defining experiential education. The Journal of Experiential Education, 1981. 4(1), P. 17-20.

340. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

341. Kovalczuk W. Badania nad systemami oświatowo-wychowawczymi / W. Kovalczuk // Paradygmaty oświatowej edukacji nauczycieli / pod redakcją: b. Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej: Wszechnica Polska, 2008.

Pedagogiczna ZNP Uniwersytet Pedagogicznyim. KEN: Warszawa-Kraków, 2010. 374 c.

342. Lieberman A. Teacher leadership : Ideology and practice / A. Lieberman, E. Saxl, M. Miles // Building a Professional Culture in Schools / A. Lieberman (Ed.). N. Y.: Teachers College Press, 1999. P. 148-166.

343. Massy W. Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education. Penn State University, 2003. 27 p.

344. Mitnik, R., Recabarren, M., Nussbaum, M., & Soto, A. (2009). Collaborative Robotic Instruction: A Graph Teaching Experience. Computers & Education, 53(2), 330-342.

345. Morey A.I. Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World. *Higher Education in Europe*. 2000. Vol. XXV. № 1. P. 25 – 39.

346. Partnership for 21st Century Skills. Beyond the Tree Rs: Voters Attitude Towards 21st Century Skills. – Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills, 2007. 33 p.

347. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/269-reference-points-for-the-design-and-delivery-of-degree-programmes-in-education.html>, p. 45- 47.

348. Platsok A. O., Olijnyk V. V. *Using the technology of "lapbook" in working with preschoolers: a teaching manual*. Vinnitsa, Ukraine: MMK, 2017. [Електронний ресурс]. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/2043>.

349. Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (Eds.). (1969-1985). A handbook of structured experiences for human relations training (Vols. I-X). San Diego, CA: Pfeiffer & Company.

350. Platsok A. O., Olijnyk V. V. *Using the technology of "lapbook" in working with preschoolers: a teaching manual*. Vinnitsa, Ukraine: MMK, 2017. [Електронний ресурс]. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/2043>.

351. Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (Eds.). (1969-1985). A handbook of structured experiences for human relations training (Vols. I-X). San Diego, CA: Pfeiffer & Company.

352. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Berlin, 1969. 268 s.
353. Santiago, P., et al. (2013), Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.
354. School Education in France. [Электронный ресурс]. URL: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013_School_Education_in_France_244073.pdf.
355. Schwier R. A., Balbar S. The Interplay of Content and Continuity in Synchronous and Asynchronous Virtual Communication in a Graduate Seminar / R. A. Schwier, S. Balbar // Canadian Journal of Learning and Technology. 2002. V. 28, №. 2. P. 21–30.
356. Smith, B. L., & MacGregor, J. T. "What Is Collaborative Learning?". National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University. 1992.
357. Sutton-Smith B. Achievement and strategic competence. The Study of Games. N. Y., 1971. 192 p.
358. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. P.1-3.
359. Teachers' Standards. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/283566/Teachers_standard_informa.
360. Teacher Training and Certificate System. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf>
361. Teachers' Professional Development : Europe in international comparison [An analysis of teachers' professional development based on the OECD's]. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/talis/report_en.pdf.
362. Thorndike R.L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. – 1920. –

626 p.

363. Torrance E. P. Teaching creative and gifted learners. *Handbook of research on teaching*. N. Y. ; London, 1986. P. 630-647.

364. Veysey L.R. The Emergency of the American University. Chicago University of Chicago Press, 1965. 358 p.

365. Volkova N.P., Kozhushko S.P. & Verchenko L.S. Students Creativity Development: Motivation and Stimulation. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph*. Vienna : Premier Publishing, 2019. pp. 294–304.

366. What Teachers Should Know and Be Able to Do. [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Оцінки потреби в досягненні» (розроблена М. Корольчуком і В. Крайнюк)

Шановні майбутні викладачі вищого навчального закладу! Дайте відповіді на запитання «так» чи «ні». Відповіді, що збігаються з «ключовими» (за кодом), підсумовуються – по 1 балу за кожну відповідь.

Текст опитувальника

1. Вважаю, що успіх у житті скоріше залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбавлюсь улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше не виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекою метою, а не близькою.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити деякі її елементи.
9. Поглиблену думку про успіх, я можу забути про заходи безпеки.
10. Мої близькі вважають мене ледачим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні, скоріше, обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
14. Лінощі, а не сумнів в успіху, змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена у собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли усе йде гладко, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би, скоріше, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.

Результати оцінюються за допомогою табл. 1.

Таблиця 1

Рівень потреби в досягненні

Сума балів	Рівень потреби в досягненні		
	Низький	Достатній	Високий
	2-11	12-15	16-19

Код: відповіді «так» на запитання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;
відповіді «ні» на запитання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Додаток Б

Методика “Визначення спрямованості особистості” (Б. Басс)

Інструкція

Опитувальник складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожний із пунктів оберіть той, який найкраще виражає ваші погляди. Можливо, що якісь із варіантів відповідей будуть здаватися вам рівноцінними. Проте, ми просимо вас відібрати з них лише один, саме той, який найбільшою мірою відповідає вашій думці та є найбільш цінним для вас.

Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою “НАЙБІЛЬШЕ”.

2. Потім із відповідей на кожний із пунктів оберіть той, який є протилежним вашому погляду, найменш цінним для вас. Букву, якою позначена відповідь знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту в стовпчику під рубрикою “НАЙМЕНШЕ”.

3. Отже, для відповіді на кожне з питань ви використаєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпці. Інші відповіді ніде не записуються.

Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає “гарних” або “поганих”, тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є “правильною” або “кращою” для вас.

№	Текст опитувальника	Найбільше	Найменше
1.	Найбільше задоволення я отримую від: А. Схвалення моєї роботи. Б. Свідомості того, що робота зроблена добре. В. Свідомості того, що мене оточують друзі.		
2.	Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути: А. Тренером, який розробляє тактику гри. Б. Відомим гравцем. В. Обраним капітаном команди.		
3.	По-моєму, кращим педагогом є той, хто: А. Виявляє зацікавленість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід. Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмету. В. Створює в колективі таку атмосферу, за якої ніхто не боїться висловити свою думку.		
4.	Мені подобається, коли люди: А. Радіють виконаній роботі. Б. Із задоволенням працюють у колективі.		

	В. Прагнуть виконати свою роботу краще інших.		
5.	<i>Я хотів би, щоб мої друзі:</i> А. Були чуйні й допомагали людям, коли для цього є можливості. Б. Були вірні й віддані мені. В. Були розумними й цікавими людьми.		
6.	<i>Кращими друзями я вважаю тих:</i> А. З ким складаються гарні взаємини! Б. На кого завжди можна покластися. В. Хто може багато чого досягти в житті.		
7.	<i>Найбільше я не люблю:</i> А. Коли в мене щось не виходить. Б. Коли псуються відносини з товаришами. В. Коли мене критикують.		
8.	<i>По-моєму, гірше за все, коли педагог:</i> А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними. Б. Викликає дух суперництва в колективі. В. Недостатньо добре знає свій предмет.		
9.	<i>У дитинстві мені найбільше подобалося:</i> А. Проводити час із друзями. Б. Відчуття виконаних справ. В. Коли мене за що-небудь хвалили.		
10.	<i>Я хотів би бути схожим на тих, хто:</i> А. Досяг успіху в житті. Б. По-справжньому захоплений своєю справою. В. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.		
11.	<i>У першу чергу школа має:</i> А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя. Б. Розвивати, насамперед, індивідуальні здатності учня. В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.		
12.	<i>Якби в мене було більше вільного часу, охочіше за все я використав би його:</i> А. Для спілкування з друзями. Б. Для відпочинку й розваг. В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.		
13.	<i>Найбільших успіхів я досягаю, коли:</i> А. Працюю з людьми, які мені симпатичні. Б. У мене цікава робота. В. Мої зусилля добре винагороджуються.		
14.	<i>Я люблю, коли:</i>		

	А. Інші люди мене цінують. Б. Маю задоволення від виконаної роботи. В. Приємно проводжу час із друзями.		
15.	<i>Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:</i> А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, у якій мені довелось брати участь. Б. Написали про мою діяльність. В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.		
16.	<i>Найкраще я вчуся, якщо викладач:</i> А. Має до мене індивідуальний підхід. Б. Зуміє викликати в мене інтерес до предмета. В. Влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.		
17.	<i>Для мене немає нічого гірше, ніж:</i> А. Образа особистої гідності. Б. Невдача при виконанні важливої справи. В. Втрата друзів.		
18.	<i>Найбільше я ціную:</i> А. Успіх. Б. Можливості спільної роботи. В. Здоровий практичний розум і кмітливість.		
19.	<i>Я не люблю людей, які:</i> А. Вважають себе гіршими за інших. Б. Часто сваряться й конфліктують. В. Заперечують усе нове.		
20.	<i>Приємно, коли:</i> А. Працюєш над важливою для всіх справою. Б. Маєш багато друзів. В. Викликаєш задоволення й усім подобаєшся.		
21.	<i>По-моєму, у першу чергу керівник повинен бути:</i> А. Доступним. Б. Авторитетним. В. Вимогливим.		
22.	<i>У вільний час я охоче прочитав би книги:</i> А. Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні відносини з людьми. Б. Про життя відомих і цікавих людей. В. Про останні досягнення науки й техніки.		
23.	<i>Якби в мене були здібності до музики, я хотів би бути:</i> А. Диригентом.		

	Б. Композитором. В. Солістом.		
24.	<i>Мені б хотілося:</i> А. Придумати цікавий конкурс. Б. Перемогти в конкурсі. В. Організувати конкурс і керувати ним.		
25.	<i>Дня мене важливіше за все знати:</i> А. Що я хочу зробити. Б. Як досягти мети. В. Як організувати людей для досягнення мети.		
26.	<i>Людина має прагнути до того, щоб:</i> А. Інші були нею задоволені. Б. Насамперед, виконувати своє завдання. В. Їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.		
27.	<i>Найкраще я відпочиваю у вільний час:</i> А. Під час спілкування з друзями. Б. Переглядаючи розважальні фільми. В. Займаючись своєю улюбленою справою.		

Обробка результатів. Букви, записані в бланку для відповідей, відповідають тій або іншій спрямованості особистості. Ця відповідність відбита в ключі. «Найбільша» відповідність оцінюється 2 балами, «найменша» – 0 № відповідь, що залишилася невибраною – 1 бал.

Бали підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. Спрямованість, за якою отримана найбільша кількість балів, оцінюється як провідна.

Ключ для визначення спрямованості особистості

№	Я	С	Д	№	Я	С	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	В	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Інтерпретація результатів

За допомогою методики виявляються такі спрямованості:

1. *Спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряму винагороду й задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність.

2. *Спрямованість на спілкування (С)* – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність, що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню ширшої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах із людьми.

3. *Спрямованість на справу (Д)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

Додаток В

Методика «Потреба у спілкуванні» (Ю. Орлов)

Інструкція. Добрий день! Просимо Вас взяти участь у дослідженні питання інтерактивної взаємодії майбутнього викладача зі студентами. Уважно прочитайте кожне твердження анкети та оберіть відповідь «так» чи «ні» шляхом проставляння «+» або «-» поряд з твердженням.

1. Мені дає задоволення участь у різних святкових заходах.
2. Я можу стримувати свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені не подобається демонструвати комусь свої почуття.
4. Я більше зосереджений на здійсненні впливу, аніж встановленні дружніх відносин.
5. Я відчуваю, що у відносинах з моїми друзями у мене менше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіх мого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.
8. Мої проблеми зникають, коли я опиняюсь серед друзів по роботі.
9. Мої друзі мені дуже набридли.
10. Коли я роблю погану роботу, присутність людей мене дратує.
11. Притиснутий до стіни, я говорю лише ту долю правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям та знайомим.
12. У важкій ситуації я більше думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності друзів викликають у мене такий стан, що я можу і захворіти.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо це спричиняє значні труднощі.
15. З поваги до друга я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він не правий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання про кохання.
17. Сцени насильства у кіно викликають у мене надзвичайно неприємні відчуття.
18. На самоті я зазнаю тривогу та напруженість більше, аніж коли я перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що головною радістю у житті є спілкування.
20. Мені шкода покинутих котів та собак.
21. Я вважаю, що краще мати менше друзів, але більш мені близьких.
22. Я люблю перебувати у товаристві.
23. Я переживаю сварки з близькими впродовж довгого часу.
24. У мене стовідсотково більше близьких людей, ніж у інших.
25. У мені більше прагнень до досягнень, аніж до дружби.
26. Я більше довіряю власній інтуїції та уяві у думках про людей, аніж

судженням про них з боку інших людей.

27. Я надаю більше значення матеріальному добробуту та престижу, аніж радості спілкування з приємними мені людьми.

28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.

29. По відношенню до мене люди часто бувають невдячними.

30. Я люблю розповіді про безкорисливу любов та дружбу.

31. Заради друга я можу пожертвувати всім.

32. У дитинстві я був членом компанії, яка намагалась триматися разом.

33. Якщо б я був журналістом, мені подобалося б писати про силу дружби.

Дякуємо за участь у роботі!

Обробка результатів

За кожний бал, що збігається з «ключем», студент отримує 1 бал.

Складається сума балів за відповіді «так» на питання 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33 та за відповіді «ні» на питання 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 18, 25, 27, 29.

Якщо студент набрав від 1 до 11 балів, це свідчить про низький рівень спілкування, від 12 до 22 – середній рівень потреби, від 23 до 33 – високий рівень потреби у спілкуванні.

Додаток Г

Опис шкал опитувальника „Самоактуалізація особистості”

(автори Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Заника, М. Кроз)

1. *Шкала орієнтації в часі* показує, наскільки людина живе теперішнім, не відкладає своє життя на „потім” і не намагається знайти схованку в минулому. Високий результат характерний для осіб, що добре розуміють цінність життя „тут і тепер”, здатних насолоджуватися теперішнім моментом, не порівнюючи його з минулим. Низький результат показують люди, занурені в минулі переживання, невпевнені в собі.

2. *Шкала цінностей*. Високий бал за цією шкалою свідчить про те, що людина поділяє цінності особистості, що самоактуалізується. До переліку яких А. Маслоу відносить істину, добро, красу, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простоту, легкість без зусиль, гру, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного життя та здорових відношень з людьми.

3. *Погляд на природу людини* може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей, могутність людських можливостей. Високий показник може інтерпретуватися як стійка основа для щирих та гармонійних міжособистісних відносин, природна симпатія та довіра до людей, чесність, доброзичливість.

4. Висока *потреба в пізнанні* характерна для особистості, що актуалізується, завжди відкрита новим враженням.

5. *Креативність* – невід’ємний атрибут самоактуалізації, яку просто можна назвати творчим ставленням до життя.

6. *Автономність*, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров’я особистості, її цілісності та повноти життя. Ця риса особистості свідчить про незалежність та свободу.

7. *Спонтанність* – це риса, що впливає з упевненості в собі та довіри до навколишнього світу. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що, самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусиль.

8. *Саморозуміння*. Високий показник за шкалою свідчить про чуттєвість, сензитивність людини до своїх бажань та потреб. Такі люди вільні від психологічних захистів.

9. *Аутосимпатія* – природна основа психічного здоров’я та цілісності особистості. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія взагалі не означає тупого самозадоволення або некритичного самосприйняття. Це просто добре усвідомлена позитивна Я-концепція, що є джерелом стійкої адекватної самооцінки.

10. *Шкала контактності* вимірює комунікабельність особистості, її здатність до встановлення стійких та доброзичливих відносин з оточуючими. У САМОАО контактність розуміємо як загальна передумова взаємно корисних та сприятливих контактів з іншими людьми.

11. *Шкала гнучкості у спілкуванні* співвідноситься з наявністю чи відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні.

Ключ до опитувальника «Самоактуалізація особистості»

Прагнення до самоактуалізації вимірюється такими пунктами тесту:

1б	11а	21а	31б	41а	51б	61а	71б	81б	91а
2а	12б	22б	32а	42а	52а	62б	72а	82б	92а
3б	13а	23б	33б	43б	53а	63б	73а	83б	93а
4б	14б	24б	34б	44а	54б	64б	74б	84а	94а
5б	15а	25а	35а	45а	55б	65б	75а	85а	95а
6б	16б	26б	36б	46б	56б	66б	76а	86а	96б
7а	17б	27а	37б	47а	57б	67б	77б	87б	97б
8б	18а	28а	38б	48а	58а	68б	78б	88а	98б
9а	19б	29б	39а	49б	59а	69а	79б	89б	99а
10а	20б	30а	40б	50б	60б	70б	80а	90а	100б

Окремі шкали опитувальника „Самоактуалізація особистості” представлено такими пунктами:

- Орієнтація у часі: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.
- Цінності: 2 а, 16 б, 18 а, 25 а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б.
- Погляд на природу людини: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а.
- Потреба у пізнанні: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.
- Креативність (прагнення до творчості): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б.
- Автономність: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.
- Спонтанність: 5б, 21 а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91 а, 92а, 94а.
- Саморозуміння: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.
- Аутосимпатія: 6б, 14б, 21 а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.
- Контактність: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а.
- Гнучкість у спілкуванні: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

Примітка:

Шкала № 1, 3, 4, 8, 10 та 11 мають по 10 пунктів, тоді, як усі інші – для отримання співвідносних результатів кількість балів за зазначеною шкалою потрібно помножити на 1,5.

Додаток Д

Методика визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова)

Мета: визначення рівня рефлексивності.

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень методики. У бланку відповідей навпроти номера твердження поставте цифру, відповідну варіанту вашої відповіді: 1—абсолютно невірно; 2—невірно; 3—скоріше невірно; 4—не знаю; 5—швидше вірно; 6—вірно; 7—абсолютно вірно.

Текст методики

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться з ким-небудь її обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Скоївши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думки про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене — уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти процес майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо я заздалегідь не склав би план.
12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо коштовної покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею розмову.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів.

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери тверджень: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження. Це необхідно враховувати у процесі обробки результатів. Для отримання підсумкового балу підраховуються: а) у прямих твердженнях цифри, відповідні до відповідей випробовуваних; б) у зворотних твердженнях – значення, що виявляються у процесі перевертання шкали відповідей. Всі пункти можна згрупувати за групами: 1) ретроспективна рефлексія діяльності (номера тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27); 2) рефлексія справжньої діяльності (номера тверджень: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26); 3) розгляд майбутньої діяльності (номера тверджень: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20); 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (номери тверджень: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Інтерпретація даних, отриманих в результаті тестування

Результати рівні або більше семи стенів свідчать про високу рефлексивність. Людина з таким балом більшою мірою схильна звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні і в майбутньому. Їй притаманне обдумувати свою діяльність у найдрібніших деталях, ретельно планувати і прогнозувати всі можливі наслідки.

Результати в межах від чотирьох до семи стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Результати менше чотирьох стенів свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності. Це проявляється в тому, що людині складно поставити себе на місце іншого і регулювати власну поведінку.

Додаток Е

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна обізнаність;
- 2) управління своїми емоціями (скоріше емоційна неригідність);
- 3) самотивація (скоріше мимовільне управління своїми емоціями);
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (скоріше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція

Нижче вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки ваших відповідей: повністю не згоден (– 3 бали), в основному не згоден (– 2 бали), частково не згоден (– 1 бал), частково згоден (+1 бал), в основному згоден (+2 бали), повністю згоден (+3 бали).

Опитувальник

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чуйних до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод.
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонування і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої форми”.

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.

25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний покращити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

Обробка й інтерпретація результатів

Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно зі знаком результатів: 14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Додаток Ж

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)

Інструкція. Уважно прочитайте запропоновані твердження і дайте на них відповідь: “так” чи “ні”.

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюсь спокійним.
3. Я більш довіряю доводам розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю досить доречним для себе цікавитись домашніми проблемами своїх колег.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо це буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую “споріднену душу” в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточення чимось пригнічено.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточення, ніж знання і досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчувати її поведінку і стан.
13. Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, котрі не мають до мене безпосереднього відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось повинно відбутися з близькою мені людиною, й очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з колегами зазвичай я намагаюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мені за черствість, неувагу до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їм.
19. Мій допитливий погляд часто бентежить нових для мене людей.
20. Чужий посміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я тим не менш знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя недоречно.
23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, ніби розчиняючись у ній.
24. Мені рідко зустрічаються люди, котрих я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатись спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її.

28. Я спокійно ставлюсь до дрібних неприємностей, котрі трапляються з членами моєї родини.
29. Мені було б важко щиро, довірливо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповідання нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, яка плаче.
33. Моє мислення більш відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїція.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волію перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюсь від розмов.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка результатів. Підрахуйте загальну кількість балів, враховуючи, що Ви отримуєте по одному балу за кожну позитивну відповідь на питання 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 30, 32 і за кожну негативну відповідь на питання 2, 3, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36.

Якщо Ви отримали *30 і більше балів*, то Ви маєте *високий рівень* розвитку емпатії; *22-29 балів* – *середній рівень*; *21 і менше балів* – *низький рівень* розвитку емпатії.

Додаток 3
ВИМОГИ ДО МЕТА-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКІВ
МАГІСТЕРСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМ ЗА ВЕРСІЄЮ
ПРОЕКТУ TUNING «ОСВІТА» [134, с. 41]

Загальні мета-компетентності:

1. Уміння працювати в команді;
2. Здатність до створення нових ідей (креативність);
3. Здатність визначати, формулювати і вирішувати проблеми;
4. Здатність застосовувати знання на практиці;
5. Здатність до самоосвіти;
6. Здатність до спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземною мовою;
7. Здатність працювати самостійно;
8. Здатність діяти відповідно до етичних норм;
9. Здатність знаходити, обробляти, аналізувати і використовувати інформацію з різних джерел;
10. Знання і розуміння фахової галузі та професії;
11. Здатність вирішувати конфлікти і вести переговори;
12. Націленість на досягнення якості.

Фахові мета-компетентності:

1. Здатність діагностувати і оцінювати рівень розвитку, досягнень та освітніх потреб особистості;
2. Здатність до саморозвитку на основі рефлексії результатів своєї професійної діяльності;
3. Здатність проектувати і здійснювати освітній процес з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації та рівня розвитку особистості;
4. Здатність до організації спільної діяльності та міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
5. Здатність створювати і підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище;
6. Здатність створювати умови для позитивного ставлення суб'єктів освітнього процесу до соціального оточення і самого себе;
7. Здатність використовувати основи теорії та методології освіти в професійній діяльності;
8. Здатність користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

ВИМОГИ ДО ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ВИПУСКНИКІВ МАГІСТЕРСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМ ЗА
ВЕРСІЄЮ ПРОЕКТУ TUNING «ОСВІТА» [134, с. 49–50]

Випускники повинні:

Знати / розуміти:

- Конституцію та закони своєї держави, рішення Уряду та органів

управління освітою з питань освіти та освітньої політики;

- Конвенцію про права дитини;
- основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення науково-дослідних, науково-методичних та організаційно-управлінських завдань;
- основні напрямки та перспективи розвитку освіти і педагогічної науки;
- основи права, наукову організацію праці, правила і норми охорони праці, техніки безпеки і протипожежного захисту.

Вміти / бути в змозі виконати:

- використовувати спеціальні знання для критичного аналізу, оцінки і синтезу нових складних ідей, які знаходяться на вістрі вирішення проблем у галузі освіти;
- розширювати або переосмислювати існуючі знання і професійну практику в галузі педагогіки або на стику наук про людині;
- досліджувати, розробляти, реалізовувати і адаптувати проекти, що ведуть до отримання нових знань і нових рішень в галузі освіти;
- демонструвати значні лідерські якості, інноваційність і самостійність у трудовій та навчальній діяльності в нових контекстах, що потребують вирішення проблем, пов'язаних з множинними взаємопов'язаними факторами;
- критично аналізувати, оцінювати і синтезувати нові і складні ідеї в галузі освіти;
- приймати стратегічні рішення на підставі мінливих процесів в галузі освіти;
- реагувати на соціальні, наукові та етичні питання, які зустрічаються у трудовій та навчальній діяльності;
- проводити самостійно науково-дослідну та педагогічну діяльність, що вимагає широкого освіти у відповідному напрямку;
- організовувати міждисциплінарну і міжвідомчу взаємодію фахівців для вирішення завдань в галузі психолого-педагогічної діяльності;
- вибирати необхідні методи дослідження, модифікувати існуючі та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження;
- розглядати освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує передачу (трансляцію) культури від покоління до покоління і виступаючи як контекст становлення особистості.

ДОДАТОК І
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

ЗАТВЕРДЖУЮ:
Завідувач кафедри _____ **Н.П. ВОЛКОВА**
« ____ » _____ **2017 р.**

РОБОЧА ПРОГРАМА
навчальної дисципліни
***«Соціально-комунікативна компетентність
викладача вищого навчального закладу»***

рівень вищої освіти **магістр**

Затверджено на засіданні кафедри
Протокол № 1 від 30.08.17 р.

Дніпро
2017

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки (спеціальність), освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	вечірня/заочна форма навчання
Кількість кредитів, відповідних ЄКТС: 3	Шифр та назва галузі: 011 «Науки про освіту»	Дисципліна самостійного вибору навчального закладу	
Кількість змістових модулів: 2 Індивідуальне науково-дослідне завдання передбачено	Шифр та назва напрямку підготовки :	Рік підготовки:	
		2-й	
		Семестр:	
			3
		Загальна кількість годин: 90	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студентів - 5	Освітньо-кваліфікаційний рівень: <i>магістр</i>		Лекції: 15 Семінари: 15 Самостійна робота: 50 Індивідуальні завдання: 10
		Вид контролю: 2 семестр: залік	

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 30/90;

2. Мета та завдання дисципліни

Метою викладання навчальної дисципліни «Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу» є забезпечити загальну теоретичну підготовку майбутніх викладачів вищого навчального закладу з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвинути складники соціально-комунікативної компетентності магістрантів.

При вивченні дисципліни вирішуються такі основні **завдання**:

- забезпечення магістрантів знаннями теоретичних положень щодо соціально-комунікативної компетентності викладача вищого навчального закладу;
- закріплення у свідомості магістрантів морально-етичних засад професійно-комунікативної міжособистісної взаємодії;
- формування мотивів, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня соціально-комунікативної компетентності, цінностей та цілей спілкування;
- розвиток у магістрантів соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні);
- розвиток у магістрантів особистісних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії; рефлексія);
- практичне оволодіння технікою управління соціально-комунікативною діяльністю;

2. ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

Шифр	Результати навчання
	Знання
РН-1	здатність продемонструвати знання та розуміння сучасної методології, методики та методів наукового педагогічного дослідження, зокрема з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі
РН-7	здатність продемонструвати знання та розуміння теоретичних основ корпоративної та комунікативної культури освітньої організації, майстерності викладача
	Уміння
РН-9	організовувати інформаційний пошук, самостійний відбір і якісну обробку наукової професійно спрямованої інформації та емпіричних даних для навчальних, дослідницьких та професійних потреб

PH-12	правильно ідентифікувати і усувати дилеми, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу у виші, професійної педагогічної діяльності
	Комунікація
PH-13	обирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету
PH-14	гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі професійно спрямованої інформації
PH-15	презентувати, обговорювати та захищати власні погляди в усній та письмовій формах перед фаховою та нефаховою аудиторією
PH-16	створювати умови конструктивної взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу і обирати оптимальні методи, засоби і форми взаємодії, забезпечувати сприятливий морально-психологічний клімат
PH-17	вирішувати й попереджати конфліктні ситуації професійної взаємодії
	Автономність і відповідальність
PH-18	використовувати знання з метою ефективного прийняття нових викликів, вирішення суперечливих питань у професійній діяльності
PH-20	визначати напрямки і етапи навчання протягом життя, підвищувати власний професійний рівень
PH-21	розвивати отримані навички навчання для подальшого процесу навчання на засадах самокерування та автономії

3. Програма навчальної дисципліни

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 1. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Тема 1. Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу: сутність, структура, функції

Сутність та соціальна значущість професії викладача вищого навчального закладу. Соціальна комунікація як рух сенсів в соціальному часі і просторі. Соціокультурні детермінанти розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача вишу. Соціальні та комунікативні ролі викладача.

Характеристика, позиційно-рольові особливості безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами.

Соціально-комунікативна діяльність викладачів і студентів вишу.

Тема 2. Спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей

Ефективна професійно-педагогічна комунікація – основа сприятливого соціально-психологічного клімату педагогічного колективу. Соціально-професійні зв'язки викладача вишу. Способи спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей. Соціально-комунікативні уміння викладача вишу. Стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в оточуючій її мінливій соціальній реальності. Комунікативні стратегії як способи організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму, інтенцій комунікантів.

Тема 3. Попередження і регулювання конфліктів в освітянському середовищі

Прогнозування і профілактика конфліктів в освітянському просторі викладача вишу: сутність, підходи та напрями. Соціальне партнерство. Соціально-трудові конфлікти: форми протікання та методи подолання. Педагогічний конфлікт: сутність, структура, сфера, динаміка. Конфлікт у взаємодії “викладач-студент”, „викладач-викладач”, „викладач-керівник вузу”. Раціонально-інтуїтивна модель оволодіння конфліктною ситуацією (за Дж. Гр. Скотт). Переговори як універсальний спосіб розв'язання конфліктів. Етапи переговорного процесу. Метод «принципових переговорів» Р. Фішера і У. Юрі. Моделі поведінки особистості під час переговорів. Медіація в переговорному процесі. Технології стратегій і тактик у переговорному процесі.

Підтримка та зміцнення співробітництва, відносин взаємовиручки як центральна проблема тактики попередження конфлікту. Метод згоди, доброзичливості, збереження репутації партнера, взаємного доповнення, недопущення дискримінації людей, психологічного заохочення.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДИ, ЗАСОБИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Тема 4. Методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності викладача

Методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності. Соціальна й професійна комунікація викладача на основі партнерських моделей взаємодії та співробітництва. Залучення ресурсів соціального середовища до освітнього процесу.

Професійно-педагогічна мова й мовлення – основа комунікації педагога.

Індивідуальний стиль мовлення викладача. Види, особливості вербальних та невербальних засобів професійно-педагогічної комунікації. Мовленнєвий етикет та моделі взаємодії „викладач-студент”. Співвідношення вербальних і невербальних засобів комунікації.

Використання засобів комунікації з метою прищеплення майбутнім фахівцям духовно-моральних, загальнолюдських цінностей в оточуючому соціально-професійному просторі.

Методи проектування теоретичних моделей, що відображають принципи поведінки в сучасному соціумі; включення студента в соціально-комунікативну діяльність; створення у процесі навчання суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Самовплив, самовизначення й самоорганізація викладача вишу з метою розвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності.

Тема 5. Можливості технологій інформаційного суспільства в соціальному та професійному житті викладача вишу

Застосування нових інформаційних технологій в освіті. Комунікація в комп'ютерних мережах. Сервіси Веб 2.0 – програмні середовища для організації спільної мережевої діяльності. Комунікаційні програми взаємодії в комп'ютерній мережі. Прийоми роботи з технічними і програмними засобами; програмні засоби, що підвищують продуктивність комунікації в системах «викладач – студент», «викладач – викладач»; Web-браузери; комунікаційні програмні засоби. Мобільне навчання як засіб інтерактивності в діяльності викладача вишу.

Можливості та потенціальні ризики Інтернету та спілкування через електронні медіа для роботи, навчання, обміну інформацією, колаборативного мережного спілкування. Використання електронної пошти у навчальному процесі вищої школи. Сучасні мережеві співтовариства. Соціальні мережі як засіб набуття досвіду взаємодії з професійними партнерами.

Входження до соціальних, культурних, професійних спільнот та мереж. Соціально-психологічні особливості спілкування в мережі Інтернет і виконання спільних проектів. Професійно орієнтоване спілкування у мережі Інтернет. Валеологічні аспекти роботи з комп'ютером.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна (вечірня) форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	с/п	лаб	інд	ср		л	с/п	лаб	інд	ср
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ												
1. Сутність, види, функції професійно-педагогічної	13	2	2	-	3	6						

комунікації												
2. Професійно-педагогічна комунікація та соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі	21	4	4	-	3	10						
Змістовий модуль 2. ВЕРБАЛЬНІ, НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ												
3. Професійно-педагогічна мова й мовлення. Культура мови й техніка мовлення викладача.	18	4	4	-	2	8						
4. Сутність невербальних засобів комунікації. Особливості невербальних засобів комунікації педагога	16	3	2	-	1	10						
5. Комп'ютерні мережі: сутність, види та їх застосування в роботі педагога. Комп'ютерні комунікації у режимах зв'язку „of-line” та “on-line”	16	2	3	-	1	10						
ІНДЗ Розробка лекції або семінарського заняття за фахом	-	-	-	-	-	6						
Всього годин	90	15	15	-	10	50						

5. Темі семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Результати навчання дисципліни
1.	Соціальне партнерство у контексті розвитку сучасного навчального закладу	2	РН-1, РН-7
2.	Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі	4	РН-8, РН-12
3.	Техніка мовлення викладача	4	РН-13, РН-14, РН-15, РН-16
4.	Особливості невербальних засобів комунікації педагога	2	РН-15, РН-16, РН-17, РН-19
5.	Комп'ютерні мережі: сутність, види та їх застосування в роботі педагога. Комп'ютерні комунікації у режимах зв'язку „of-line” та “on-line”	3	РН-1, РН-12, РН-19, РН-20

	line”		
--	-------	--	--

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Результати навчання дисципліни
2.	Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі	4	РН-8, РН-12
3.	Техніка мовлення викладача	4	РН-13, РН-14, РН-15, РН-16
4.	Тренінг «Ефективна взаємодія як засіб попередження конфліктів»	2	РН-15, РН-16, РН-17, РН-19
5.	Комп’ютерні мережі: сутність, види та їх застосування в роботі педагога. Комп’ютерні комунікації у режимах зв’язку „of-line” та “on-line”	3	РН-1, РН-12, РН-19, РН-20

6. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Самостійна робота студента (СРС) є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять, і є невід’ємною складовою процесу вивчення конкретної дисципліни. Її зміст визначається робочою навчальною програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни, а саме: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, практикумами, методичними вказівками тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студентів. Навчальний матеріал дисципліни, передбачений робочим навчальним планом для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні аудиторних занять.

Зміст СРС з конкретної дисципліни може складатися з таких видів роботи:

- підготовка до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських, лабораторних тощо);
- виконання практичних завдань протягом семестру;
- самостійне опрацювання окремих тем навчальної дисципліни згідно з навчально-тематичним планом;
- переклад іноземних текстів встановлених обсягів;
- виконання контрольних робіт студентами заочної і дистанційної форм навчання;
- підготовка і виконання завдань, передбачених програмою практичної підготовки, в тому числі курсового проектування, тощо;
- підготовка до усіх видів контролю, в тому числі до курсових, модульних і комплексних контрольних робіт та підсумкової державної атестації

(державних іспитів, виконання випускної кваліфікаційної роботи бакалавра чи спеціаліста/магістра);

– інші види діяльності, що ініціюються університетом, факультетом, кафедрою й органами студентського самоврядування.

При складанні плану самостійної роботи студента необхідно виходити з загального обсягу годин, що відводиться на самостійну роботу з дисципліни, видів самостійної роботи, що плануються для виконання студентом, загального тижневого бюджету часу студента, фізіологічно обґрунтованих норм навчального навантаження тощо.

Нереальність виконання домашніх завдань через великі обсяги, недостатнє методичне забезпечення дисципліни призводять до зниження якості навчання, перешкоджають виконанню завдань з інших дисциплін, що вивчаються у семестрі.

8.1. Перелік питань для самостійного вивчення

1. Індивідуальний стиль мовлення.
2. Мовленнєвий етикет та моделі взаємодії „викладач-студент”.
3. Співвідношення вербальних і невербальних засобів комунікації.
4. Засоби інтонаційної виразності й багатства мовлення.
5. Освітні ресурси мережі Internet.
6. Форми взаємодії викладача у процесі дистанційного навчання.
7. Труднощі, негативні наслідки впровадження комп'ютерних технологій.

8.2. Розподіл часу самостійної роботи

№ п/п	Види робіт	Номер теми	Кількість годин
1	2	3	4
1.	Опрацювання програмного матеріалу, що не викладається в лекціях	1-5	5
2.	Пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою курсу	2, 4,	5
3.	Виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань	4, 5	3
4.	Підготовка до поточних семінарських занять	2, 3, 4, 5	3
5.	Розробка лекції або семінарського заняття за фахом	1-5	5
Всього			50

9. Індивідуальні завдання

Індивідуальні завдання мають за мету сформувати у студентів перші навички самостійних досліджень. Вони є важливим етапом підготовки до виконання курсових робіт з психолого-педагогічних дисциплін та дипломної роботи при проходженні магістерської підготовки. Теми індивідуальних завдань визначають викладачі, які ведуть семінарські заняття. Терміни виконання та способи оцінки визначаються картою.

Виконується студентом під керівництвом викладача і полягає у виконанні індивідуальних завдань, що є однією з форм організації освітнього процесу у ЗВО. Індивідуальні завдання (реферати, розрахункові, графічні, курсові проекти чи роботи тощо) видаються студентам в терміни, передбачені робочою навчальною програмою. Виконання індивідуальних завдань створює умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів і має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти одержують у процесі навчання, а також застосування знань на практиці.

Індивідуальна робота студентів під керівництвом викладача виконується, якщо у робочому навчальному плані спеціальності вона передбачена. Індивідуальні завдання виконуються самостійно і не входять до тижневого аудиторного навантаження студента. Викладач контролює виконання індивідуального завдання на консультаціях, графік яких розробляється і затверджується завідувачем кафедри на початку семестру.

До індивідуальних завдань відноситься: написання есе, виконання розрахункових, графічних робіт, аналіз практичних, проблемних ситуацій, підготовка результатів власних досліджень до виступу на конференції, участь в олімпіадах тощо. Особливим видом індивідуальних завдань є виконання курсових і дипломних робіт (проектів), яке здійснюється відповідно до робочого навчального плану та існуючих вимог щодо їх змісту.

Критерії оцінювання

Критерії	Оцінка в балах	Зауваження, побажання
Цілеспрямованість і оригінальність доповіді	0 – 1, 2, 3, 4, 5	
Новизна й актуальність наведених фактів, ідей, оцінок		
Послідовність і логічність доповіді		
Мовленнєва культура: правильність, точність, чистота, виразність, багатство словникового складу		
Контакт з аудиторією. Підтримка уваги й інтересу		
Урахування особливостей слухацької аудиторії та ситуації виступу		
Повнота розкриття теми		
Особистість оратора (правдивість, переконаність, тактовність, принциповість)		
Володіння невербальними засобами комунікації		
Уміння закінчити доповідь і зробити висновок		
Відчуття часу (правильно розрахувати час доповіді й вкластися у відведений час)		
Рівень візуалізації доповіді		

Примітка. Оцінювання проводиться за 5-ти бальною шкалою. 0 балів – означає відсутність показника. Виступ зараховується, якщо сума складає не менше 30 балів.

10. Методи навчання

Методи навчання – це система способів управління пізнавальною діяльністю студентів.

Форма занять	Методи навчання	№ тем, де використовується даний метод
<i>Лекції</i>	Проблемне викладання: чітке формулювання основних понять, їхня практична спрямованість, приклади проблемних ситуацій і залучення аудиторії до їхнього вирішення	1-5
	Періодичний діалог з аудиторією	1-5
	Використання ілюстративного матеріалу й технічних засобів навчання (мультимедійних систем)	1-5
	Використання елементів професійного гумору	1-5
<i>Практичні</i>		Не передбачено
<i>Семінарські</i>	Організація роботи на занятті у формі ділової, рольової гри	3, 4, 5
	Диспут	1,3
	Конференція	4, 5
	«Круглий стіл» за тематикою самостійної роботи	1,2
	Дискусія з актуальних проблемних питань	3, 5
	Використанням імітаційних методів вивчення дисципліни	2, 3, 5
	Аналіз конкретних ситуацій (case-study)	4, 5
	Самостійне проведення занять студентами	1-5
	Виконання проектів	4, 5
	Презентація результатів самостійної роботи	3, 4, 5
	Робота у малих групах	1-5
	Робота в парах для вирішення проблемних завдань	1-5

11. Методи контролю

Форми контролю	Методи контролю	№ тем, де використовується даний метод
Усний	Усні відповіді на запитання	1-5
	Пояснення зв'язків, залежностей, ходу роз'яснення задач	4,5
	Презентація результатів ІНДР	5
	Доповідь	2, 3
Письмовий	Письмові тести	4
	Письмова відповідь на запитання	2
	Самостійна робота	2, 3
	Розв'язування задач	3
Автоматизований	Комп'ютерне тестування	-
	Розв'язання задач у відповідних програмних продуктах	-

Орієнтовний перелік питань підсумкового контролю

1. Історичні витоки професійно-педагогічної комунікації.
2. Сутність, види, функції, моделі комунікації. Комунікативні знання, вміння, навички, досвід.
3. Педагогічне спілкування – провідна складова професійно-педагогічної комунікації, його сутність, особливості, функції, стилі, моделі.
4. Інформація, її збір, обробка, збереження, сприймання й розуміння. Обмін інформацією у професійно-педагогічній комунікації, бар'єри й ускладнення.
5. Ефективна професійно-педагогічна комунікація – основа сприятливого соціально-психологічного клімату педагогічного колективу.
6. Педагогічний конфлікт: сутність, структура, сфера, динаміка. Конфлікт у взаємодії “викладач-студент”, „викладач-викладач”, „викладач-керівник вузу”. Шляхи подолання конфліктів професійно-педагогічної комунікації.
7. Професійно-педагогічна мова й мовлення – основа комунікації педагога. Сутність, функції мови й мовлення викладача.
8. Індивідуальний стиль мовлення. Види, особливості вербальних засобів професійно-педагогічної комунікації.
9. Культура мови й мовлення викладача. Техніка мовлення.
10. Мовленнєвий етикет та моделі взаємодії „викладач-студент”. Змістовна підготовка викладача до виступу перед аудиторією.
11. Сутність, класифікація невербальних засобів комунікації. Співвідношення вербальних і невербальних засобів комунікації.
12. Робота вчителя з електронними банками інформації. Пошук освітніх матеріалів мережі Internet.
13. Види, форми дистанційної освіти, вимоги до викладача. Форми взаємодії викладача у процесі дистанційного навчання.
14. Валеологічні аспекти роботи з комп'ютером.
15. Труднощі, негативні наслідки впровадження комп'ютерних технологій.

Орієнтовний перелік індивідуальних завдань

1. Розробіть 3-4 проблемні ситуації з теми обговорення.
2. Здійсніть аналіз навчального заняття, яке вам запам'яталось. Чому саме це заняття?
3. Складіть ментальну карту «Особистісний підхід в творчості відомих педагогів». Оберіть одного з педагогів сучасності.
4. Розробіть освітній веб-сайт на певну тему.
5. Розробити сценарій круглого столу з роботодавцями на тему: «Сучасні вимоги до підготовки майбутніх викладачів ЗВО».
6. Розробити електронний конспект лекції на певну тему.
7. Складіть план-сценарій заняття. Обґрунтуйте обрані стратегії й тактики взаємодії.
8. Обґрунтуйте, яке місце в освоєнні культурного багатства займає

культура спілкування викладача?

10. СХЕМА НАРАХУВАННЯ БАЛІВ

Підсумкова оцінка по дисципліні виставляється за 100-бальною шкалою згідно „Положення про організацію освітнього процесу”. Завданнями поточного модульного контролю знань здобувачів є перевірка та оцінка:

а) систематичності та активності роботи здобувача на аудиторних заняттях;

б) виконання завдань, виданих для самостійного опрацювання;

в) виконання модульних контрольних завдань;

г) розуміння та засвоєння матеріалу, набутих навичок та вмінь самостійно опрацьовувати матеріал, самостійно працювати з літературою та іншими джерелами, осмислювати та узагальнювати зміст теми та розділу, а також умінь усно чи письмово подавати матеріал у вигляді презентації, відповідей на запитання тощо.

Результати поточного контролю знань здобувачів вищої освіти входять як складові елементи до загальної (остаточної) оцінки знань здобувачів з певної дисципліни.

Оцінка знань здобувачів усіх форм навчання з навчальних дисциплін, формою підсумкового контролю яких є *іспит*, здійснюється на основі результатів поточного контролю (ПМК) – 60 балів та підсумкового контролю знань (іспит) – 40 балів.

Здобувач не може отримати екзаменаційну оцінку "автоматом" – без складання іспиту.

Загальна оцінка за результатом екзамену є незадовільною незалежно від інших оцінок, якщо здобувач отримає від 0 до 24 балів.

Якщо за результатами оцінювання роботи на заняттях студент отримав менше 36 балів, він не допускається до екзамену. Викладач, який веде семінарські заняття, визначає перелік завдань, що повинні бути виконані студентом для допуску до екзамену.

Розподіл балів за змістовими модулями, темами та формами діагностики

Модулі, теми та форми діагностики	Максимальна кількість балів
Змістовий модуль 1	
Тема 1, опитування	15
Тема 2, самостійна робота, опитування	15
Підсумкове індивідуальне творче завдання	10
Змістовий модуль 2	
Тема 3, опитування	15
Тема 4, письмова відповідь на запитання	15
Тема 5, опитування, індивідуальне завдання	5

Підсумкове модульне тестування	15
Усього за роботу на практичних заняттях	90
Робота на лекціях	10
Разом	100

Шкала оцінювання

Оцінка за шкалою ЄКТС	Шкала рейтингу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля	Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою
A	90-100	5 (відмінно)
B	82-89	4 (дуже добре)
C	75-81	4 (добре)
D	67-74	3 (задовільно)
E	60-66	3 (достатньо)
FX	35-59	2 (незадовільно) – потрібно допрацювати матеріал перед тим, як складати
F	1-34	2 (незадовільно) – з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

11. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

Основна література

1. Бадмаев В.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 1999. – 224с.
2. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: уч. пособие / Е.Н.Богданов, В.Г.Зазыкина. – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Р.-на-Дону: Феникс, 1998. – 576с.
4. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Навч. посіб. – Д.: РВВ ДНУ. – 2002. – 92с.
5. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: інноваційні методи навчання: Навч. посіб. – Д.: РВВ ДНУ, 2004. – 52с.
6. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Практ. посіб. – Д.: РВВ ДНУ, 2005. – 128с.
7. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов/под ред проф.О.Я. Гойхмана. – М.:ИНФРА. – 1997. – 272с.
8. Горелов Н.И., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики. Учеб. пособие. - М.: Изд-во «Лабиринт». 1998. - 256 с.
9. Гришина Н.В. Психология конфликта /Н.В. Гришина. 2–е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
10. Джеймс Лалл. Медіа, комунікації, культура. Глобальний підхід. Пер. з англійської. – К.: “К.І.С.”, 2002. – 264 с.
11. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии /С.М. Емельянов. – СПб, 2000. – 368 с.
12. Кандинский Б.С. Техника устной коммуникации. – М.: МГПИ, 1988. – 69 с.

13. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. Материалы для специалиста учебного заведения. – СПб.: КАРО, 2001. – 304с.
14. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1986. - 136с.
15. Леонтович О. А. Проблеми віртуального спілкування // Полеміка №7. International Research and Exchanges Board, 2001. http://www.irex.ru/publications/polemika/7_leontovich.htm.
16. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта: Учебное пособие /Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – 2-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
17. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. - М., 2000.-246 с.
18. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: „Реал-бук”, К.: „Ваклер”. – 2001. – 656с.
19. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях /В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2003. –175 с.

2. Додаткова

1. Алексеев М.Н., Григорьев С.Г. Принципы построения учебного Веб-сайта // Материалы 11 международной конференции "Информационные технологии в образовании" (ИТО-2001) (<http://ito.edu.ru/2001/ito/III/1/III-1-2.html>).
2. Андрианов М.С. Анализ процессов невербальной коммуникации как паралингвистики //Психологический журнал. – Т.16. – 1995. - №5. – С.115-121.
3. Джалиашвили З.О. Компьютерный диалог в общении и обучении // Материалы X международной конференции "Информационные технологии в образовании" (ИТО-2000) (<http://ito.edu.ru/2000/plenar/plenar25.html>).
4. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення. – Харків: „ОВС”, 2002. – 245с.
5. Миккин Х.Х. Невербальные коммуникации в диадах //Труды по психологии. – Вып. 335. - №3. – Ростов на/Д.: Ростов. Гос. ун-т, 1986. – С.110.-127.
6. Морозов В.П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи //Психологический журнал. – Т.22. - 2001. - №6. – С.48-63.
7. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам. - Нижний Новгород: «АН кью». 1992. - 262 с.
8. Пиз А. Язык жестов. – М.: Дело, 1995. – 304с.

9. Назарова О.М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения: Учеб. пособ. - М.: Флинта, Наука. 1998. - 496 с.
10. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение: Сокр. пер. с нем. - М.: АО «Интерэксперт», 1996. – 280с.
11. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика.- М.: Педагогика. 1990. -176 с.
12. Етика ділового спілкування: Курс лекцій /Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка, М.П. Лукашевич, І.Б. Осечинська. – К.: МАУП, 1999. – 208с.

15. Інформаційні ресурси

1. (нормативна база, джерела, Інтернет, адреси бібліотек тощо)

Сервери: <http://www.edweek.org>; <http://www.ncsa.uiuc.edu.edu/classroom/classroom.html>; listserv@deakin.oz.au; (listserv@ocmvm.onondaga.boces.k12.ny.us, listserv@vml.nodak.edu та ін.

Листсервери:

edu@emissia.spb.su – листсервер науково-педагогічного каналу "Листи до Emissia Offline", організований у рамках реального дослідження 1995 року¹. Передмодерація з редагуванням. Видача повнотекстових матеріалів – згідно запиту, після розсилання чергового списку заголовків нових статей (за аналогією з режимом subscribe у телеконференціях USENET). Число інтерактивних передплатників коливається у межах 150-300.

pedsovet@ripn.net – листсервер щотижневого розсилання "Педрада по середах", працює з 1997 року. Матеріали розсилання формуються і редагуються О.М. Ястребцевою зі співробітниками (Москва, Інститут Загальної Середньої Освіти РАО). Передмодерація з редагуванням. Пряме розсилання повнотекстових матеріалів. Близько 700 передплатників².

nts-1@bspu.secna.ru – листсервер Алтайської регіональної освітньої мережі, працює з 1996 року. Матеріали розсилання формуються С.Д. Каракозовим (Барнаульський державний педагогічний університет). Передмодерація. Пряме розсилання повнотекстових матеріалів³.

iatp-edu@projectharmony.ru – московський листсервер регіональних координаторів Програми "Навчання і доступ до Internet", проведеної в Росії з метою підвищення телекомунікаційної культури спілкування вчителів і викладачів ВНЗ. Працює з 1999 року. Постмодерація. Розсилання повнотекстових матеріалів. Кількість передплатників – близько 100⁴

¹ А.А. Ахayan, Т.Р. Берлина. Отчет по гранту ИОО #OVB803 (1998 г.) Петербургский телекоммуникационный сервер дистанционной поддержки учителя // Электронное издание "Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал", СПб.: СПбАИО, 2000, ART 732. Гос. рег. # 0320100088. А.А.Ахayan. Функции телекоммуникационных технологий в проведении телекоммуникационных образовательных проектов // Электронное издание "Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал", СПб.: СПбАИО, 2000, ART 797. Гос. рег. # 0320100088.

² Е.Н. Ястребцева, Я.С. Быховский. Моя провинция - центр Вселенной. Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. - М., ЮНПРЕСС, 1999. - 224с.

³ С.Д. Каракозов. Введение в компьютерные сети. Педагогические ресурсы компьютерных сетей - Барнаул, БГПУ, 1996. – 244с.

⁴ Образовательный сервер EDU@EMISSIA с электронным банком научно-педагогической, методической и нормативной информации. // <http://www.emissia.spb.su/help.htm>

Додаток К

Кейси

Ситуація «Допомогти, і не заподіяти незручностей»

Після лекційного заняття до викладача боязко підходить першокурсник і, соромлячись, звертається із проханням:

- Інеса Вікторівна, дайте мені, будь ласка, телефон Олени Гаркуші ...
- Олександр, а навіщо тобі він?

Хлопець зізнається, що йому дуже подобається ця дівчина, а поговорити з нею він не наважується. Може, спробувати їй зателефонувати?

Оцінка

Ситуація досить делікатна. З одного боку, викладач прагне допомогти хлопцеві, з іншого боку, дати Оленкин телефон – означає, вчинити некоректно по відношенню до неї. Перед викладачем стоїть непросте завдання, яке потребує вирішення: треба і допомогти хлопцю, і не заподіяти незручностей дівчині.

Прогнозування

Без запитань дати телефон дівчині некоректно, тому що це може не сподобатися самій Олені. Відмовляти хлопця від цієї ідеї марно: якщо хлопець переборов сором'язливість і підійшов з таким питанням до викладача, то він навряд чи відмовиться від свого бажання зателефонувати. Не дати телефон (сказати, що його, наприклад, немає) теж неправильно: Олександр може втратити довіру до викладача.

Рішення

Найкраще, що педагог може зробити, це сказати хлопцю, що номеру Оленкиного телефону в нього немає, проте є бажання допомогти конкретними діями. Це зможе викликати у хлопця довіру до викладача і дозволить йому відмовитися від ідеї про телефонний дзвінок.

З наступного заняття можна під будь-яким приводом посадити цього хлопця поруч з дівчиною, яка йому сподобалася. Інший варіант: дати Олександрю та Оленці спільне навчальне завдання, долучивши їх до спільної справи. Сумісна робота дозволить їм ближче познайомитися, і можливо, зав'язати дружбу.

Ситуація «Дивись на стелю»

Під час проведення лекції студентами з останнього ряду передається записка. Першокурсники мовчки її читають, дивляться на стелю і сміються. Після цього передають записку далі, не особливо приховуючи її від викладача. Викладач бачить записку, забирає її і читає повідомлення «Дивись на стелю». Він дивиться на стелю. У цю мить аудиторія вибухає вибухом реготу. Викладач втрачає самовладання, погрожує поставити погані оцінки на іспиті.

Прогнозування

У даній ситуації першокурсники намагаються протестувати викладача і побачити його реакцію. Якщо викладач починає панікувати / кричати / загрожувати оцінками, це спровокує протест і негативне ставлення до себе з

боку студентів. Викладач може втратити довіру і повагу студентів, а вони, розуміючи, що викладача можна легко спровокувати, можуть продовжувати і надалі в тому ж дусі.

Рішення

Викладач може поставитися до цього з гумором і висловити своє ставлення до ситуації. Він може акцентувати лише на позитивній стороні ситуації. Можливі фрази: «Мені сподобалося, що ця ситуація показала, що ви як група є згуртованими хлопцями з таким іскрометним почуттям гумору».

Ситуація «Геніальний карикатурист»

Професор, доктор наук, з великим досвідом наукової роботи входить до аудиторії і бачить на дошці карикатуру на себе. Вона досить виразна, смішна, точна. Студенти мовчки очікують на реакцію професора.

Викладач певний час розглядає карикатуру і говорить:

- Так як намальовано дуже якісно, мені дуже шкода це витерти з дошки. Нехай художник спочатку перенесе це на папір. Я схвалюю роботу геніального карикатуриста.

Прогнозування

У даній ситуації викладач продемонстрував свою зрілість. Він не сприйняв карикатуру як особисту образу. Він не почав розшукувати карикатуриста і не намагався його присоромити. Він зміг уникнути безплідних повчань і моралізаторства. Замість цього викладач схвалив творчу ініціативу і показав повагу до мистецтва. Така реакція дозволила студентам побачити силу викладача, його самоповагу і стриманість. Вони змогли зрозуміти, що не володіють силою впливу на емоційний настрій педагога, і наступного разу у них навряд чи виникне бажання так вчинити.

Рішення

Талановитий і мудрий педагог ніколи не створить ситуацію, завдяки якій зможе викликати негативні емоції у своїх студентів. Ця ситуація могла б виникнути через загальний настрій групи (втомилися, хотіли пожартувати, привернути увагу), який не міг знайти інший вихід своїм емоціям, не міг знайти інший спосіб самореалізації. До професора безпосередньо ніяких претензій не висувалося.

Така поведінка педагога обеззброює, приємно вражає групу. На позитивному прикладі вони отримали можливість навчитися в подальшому реагувати на життєві ситуації, поважати інших людей, працю і старання інших.

Ситуація «Я у відрядження»

Ви – завідувач кафедри. Їдете у відрядження поїздом. Біля входу у залізничний вокзал ви випадково бачите свою підлеглу – молоду викладачку, яка вже два тижні не працює. Вам сказали, що вона хворіє. А ви бачите її в повному здоров'ї та веселу. Вона когось з великим нетерпінням очікує. На

кафедрі викладачі замінюють свою колегу. Що ви скажете своїй співробітниці? З чого розпочнете розмову? Чим має завершитися інцидент?

Ситуація «А де ж винагорода?»

Ви – завідувач кафедри. До дня працівника освіти ви обрали прізвища декількох кращих співробітників кафедри для вручення їм грамоти і грошових премій. Серед тих, кого мали відмітити, ваш працівник Інеса Вікторівна. Ви особисто попередили її про необхідність бути присутнім на урочистостях з нагоди свята. Вона прийшла в святковому вбранні, разом з дитиною-підлітком, але ні грамоти, ні премії з невідомих для вас причин їй не вручили. Наступного дня, з самого ранку, коли ви ще не встигли все з'ясувати, в коридорі ви зустрілися із Інесою Вікторівною. Які можливі варіанти розвитку ситуації? Як би ви повели себе?

Додаток Л

Рольова гра «Ділова бесіда»

Інструкція першому учаснику. Ви – керівник кафедри у вищому навчальному закладі. Вам необхідно провести мотиваційну бесіду з викладачем І. Олійник, яка регулярно запізнюється на роботу. Ви зацікавлені у цій співробітниці, через те, що вона виявила себе активним та компетентним працівником, її цінують студенти за майстерність викладання навчальних дисциплін. Ви знаєте, що у неї є маленька дитина, і що, можливо, це є причиною її запізнь. Але Вам необхідно досягти того, щоб всі без винятку викладачі дотримувалися режиму роботи.

Інструкція для іншого учасника. Ви – викладач І. Олійник. Ви задоволені своєю роботою. У Вас є маленька дитина 3,5 років, яка не любить ходити до дитячого садочка і часто затримує Вас. Ви сподіваєтеся, що керівник кафедри увійде у ваше становище, оскільки знаєте, що він у Вас зацікавлений.

Інструкція до групи. Зараз відбудеться діалог керівника кафедри а викладача. Уважно слідкуйте за ходом діалогу, відзначаєте прийоми ведення професійної та організаційної бесіди.

Ситуаційно-рольова гра «Переговори»

Мета заняття. Відпрацювання навичок ділового спілкування в переговорах; врегулювання конфлікту; досягнення угоди.

Ролі для участі в грі:

1. Фахівці, що ведуть переговори, не менше трьох осіб. Зазвичай це особи, наділені владою, повноваженнями і довірою тієї сторони, яку вони представляють. Крім того, вони повинні бути людьми, які приймають рішення, в тому числі і в обставинах, що змінилися.

2. Група експертів, не менше трьох осіб, їх завдання – дати оціночну експозицію конфлікту. Експертні рішення та оцінки повинні носити предметний характер. Оцінюючи рішення, прийняті в процесі переговорів, експерти повинні підрахувати конкретні збитки і втрати і виявити помилки та їх негативні наслідки, запропонувати варіанти дій.

3. Група аналітиків, не менше трьох осіб, їх завдання – здійснити прогнозування на перспективу, проаналізувати запропоновані експертами та парламентами рішення з точки зору їх ефективності, появи потенційних проблем.

І етап. Підготовка.

- Створення ігрових команд : фахівці з переговорів – по три особи від кожної зі сторін; експерти, аналітики.

- Опис ситуації, що склалася, конфлікту між сторонами. Примітка. Ситуацію можна запропонувати з реальної практики або дати слухачам можливість придумати її самим.

- Створити документ – пакет пропозицій. У нього входить кілька статей. Одна з них – опис конфлікту в термінах, прийнятих обома сторонами. Це вже

перший крок до майбутньої домовленості. Далі описуються взаємні претензії. Список претензій повинен бути достатнім для вираження власної позиції, аргументованим і не надмірним. В пакет пропозицій входить: 1. *Преамбула* – в ній обумовлюються цілі, інтерес і ставлення до спірного становища; 2. *Деталізація преамбули* у формулюванні власної позиції з усіх аспектів спірного положення; 3. *Претензії до партнерів*. Необхідно виділити принципові претензії і другорядні. Перші описуються в категоричних виразах, а другі по типу: «до того ж ...», «слід додати, що ...» і т. п.; 4. *Експертні оцінки*, що характеризують ті чи інші положення.

Групи експертів і аналітиків готують зустрічні пропозиції, описуючи їх значимість, ефективність і прогножуючи можливі наслідки. *Примітка.* Групі експертів можна запропонувати замість розробки нових пропозицій виробити систему оцінки результатів діяльності фахівців з переговорів і аналітиків, прийнятих рішень, обраних стратегії і тактики.

II етап. Регламент.

Регламент повинен визначати: місце, час, характер і впорядкованість переговорів. Регламент складається з наступних частин: 1. Преамбула регламенту – констатація загальної мети переговорів, їх характеру, змісту та підстав. Мета переговорів повинна визначитися взаємною угодою; 2. Формулювання характеру переговорів пов'язано з орієнтацією на взаємоузгодження, розгляд претензій, розбір конфлікту, двосторонні чи багатосторонні переговори, звернення до третіх осіб, попередні раунди консультацій і т. п.; 3. Угода щодо учасників переговорного процесу, їх повноважень, показності; 4. Формулювання санкцій, які визначаються як міри покарання за порушення регламенту; 5. Диспозиція – узгодження місця і часу проведення самих переговорів, консультацій, зустрічей посередників і т. п..

Примітка. Вироблення тієї чи іншої формули регламенту проводиться на закритих нарадах кожної команди. Експерти та аналітики можуть вносити свої пропозиції кожної зі сторін. Крім того, проводяться попередні раунди консультацій команд.

За підсумками II етапу приймається узгоджений регламент.

III етап . Розв'язки.

Початком даного етапу служить прийняття взаємоузгодженого пакету пропозицій. Реалізація даного етапу буде продуктивною, якщо попередні етапи дали відповідно конструктивні результати. Рішення виражається в намірі обох сторін діяти в напрямку формулювання загальних угод.

IV етап. Угоди.

Це останній етап переговорів. Він припускає, що учасники гри здійснюють кілька послідовних кроків:

1. Формулювання досягнутих домовленостей у вигляді угод;
2. Формулювання заключного протоколу.

Вироблення угод і протоколів теж припускає свою тактику, маневри, поступки і твердість позиції.

Прикінцеві документи переговорів оформляються у вигляді відповідних

угод:

Договір – правовий акт, який встановлює права та обов’язки договірних сторін. Договір формулюється (залежно від змісту переговорного процесу) як економічний, дипломатичний, комерційний, військовий і т. п.. Це може бути договір про гарантії, договір про дружбу і співробітництво, договір про взаємну допомогу, про нейтралітет, про поділ сфер впливу.

Пакт – договір, що має у своїй назві вказівку на зміст договору.

Конвенція – договір з окремого питання.

Угода – договір з питання порівняно невеликого значення або тимчасового характеру, що укладається на нетривалий термін.

Протокол – фіксація в коротко викладеній угоді домовленості з певного питання. Протокол може також служити поясненням до тієї чи іншої статті основного договору.

Протокол про наміри – угода сторін, що не носить юридичного характеру. Його статус – лише прояснити і певною мірою узгодити наміри сторін на основі встановлення в процесі переговорів спільних інтересів.

Декларація і меморандум – урочисті заяви сторін про те, що вони будуть дотримуватися однакової лінії поведінки щодо спірного питання.

Примітка. Учасники переговорів приймають той вид угоди, який адекватний обговорюваній ситуації. За підсумками гри проводиться оцінка прийнятих угод з боку експертів, а потім у колективній дискусії аналізуються самі переговори, досягнення і втрати учасників, прорахунки і помилки, які допущені через неефективну підготовки до переговорів. Організатор гри підводить підсумки, резюмуючи все позитивне і конструктивне.

Ділова гра «Деструктивна поведінка»

Мета: на основі аналізу власного стилю спілкування виявити деструктивні поведінкові прояви, що перешкоджають успішній комунікації магістрантів в групі.

Інструкція: проаналізуйте власний стиль спілкування. Заповніть таблицю (табл. 1) і виявіть, які особливості вашої поведінки перешкоджають конструктивному спілкуванню в групі. Які неефективні форми поведінки використовують інші учасники групи?

Таблиця 1

Аналіз стилю спілкування магістрантів в групі

Деструктивні форми спілкування	Приклади	Хто це робить?	
		Ви	Інші
Погрози (викликають страх, образу, ворожість)	«Роби, як я сказав, або ...»		
Накази	«Терміново роби так, як я сказав»		
Критика (негативна)	«Ти ніколи не можеш нормально підготуватись до заняття»		
Образливі прізвиська	«Так може сказати тільки така		

	нерозумна людина як ти»		
Вирок	«Невдаха»		
Слова – “обов’язки”	«Ти повинен мені допомогти»		
Приховування важливої інформації	«Тобі це сподобається. Тобі треба повірити мені на слово»		
Спілкування, що не залишає вибору	«Або роби так, як ми кажемо, або не працюй з нами»		
Допит	«Чому ти так довго готуєшся до заняття?»		
Діагноз мотивів поведінки	«У тебе не вистачає ініціатив»		
Невчасні поради	«Треба було робити все по-іншому»		
Відмова від обговорення	«Нема потреби це обговорювати. Я не бачу тут ніякої проблеми»		
Зміна теми	«Доречи, щоб я не забула...»		
Змагання	«Я вчора почував себе погано...» «Це нічого, а от у мене які сильні були головні болі...»		
Заспокоєння запереченням існування проблеми	«Нічого страшного, все буде добре»		

Після заповнення таблиці магістранти діляться враженнями, відбувається обговорення (спочатку мікрогрупове, потім загальне), наскільки в групі розвинені деструктивні форми поведінки, запропоновані в таблиці.

Соціально-психологічна гра «Корабельна аварія»

Мета: виявлення конфліктних зон у групі; розвиток навичок прийняття спільних рішень членами групи в екстремальних ситуаціях.

Коментар

Уявіть собі, що ви всією групою вирушили в круїз по Середземному морю. Але ваш пасажирський лайнер зазнав аварії. У будь-який момент пароплав може затонути. Ви спускаєтеся в шлюпку (на пліт), і у Вас є можливість захопити із собою необхідні предмети.

Обрати предмети необхідно у порядку зниження значущості.

З них можна взяти тільки 11 найнеобхідніших.

Кожен повинен запропонувати тільки двох учасників, кого він вважає треба врятувати обов’язково. Аргументація вибору обов’язкова. Група має прийняти рішення про завантаження на рятувальний пліт пасажирів у порядку необхідності їх урятувати (черговості). При цьому треба визначити 1-2-3 або більше осіб, хто залишиться поза плотом (число вказує викладач).

Перелік предметів:

1. Секстант.

2. Бінокль.
3. Поліетиленова плівка – 4 м².
4. Сірники (1 коробка).
5. Барометр.
6. Канат (10 м).
7. Дзеркало (10х10 см).
8. Сокира.
9. Ласти.
10. Рушниця і 5 патронів.
11. Ракетниця з трьома ракетами.
12. Запальничка.
13. Ящик шоколаду.
14. Ящик галетного печива.
15. Спирт – 2-літрова пляшка.
16. П'ять 2-літрових пляшок (пластикових) з водою.
17. Лом.
18. П'ять банок м'ясних консервів.
19. Риболовецька сітка.
20. Вудка.
21. Пліт на 10 (5) людей (визначає викладач) – 2–5 осіб мають залишитися за бортом.
22. Вино – 5 пляшок скляних по 0,5 літра.
23. Порожня каністра на 10 л.
24. Пластмасовий посуд (10 великих тарілок).
25. Радіоприймач на батарейках.
26. Чоботи (по числу учасників).
27. Ковдра.
28. Ніж.
29. Письмове приладдя (зошит, ручка).

Соціально-психологічна гра «Гелактіони»

Мета: розвиток соціальної перцепції, емпатії, толерантності; профілактика внутрішньогрупових конфліктів.

Обладнання та матеріали: ватман А 1 (2 аркуші); білий папір А 4 (20 аркушів), олівці кольорові (пачка), ножиці (4–5 шт.), скоч, клей ПВА, лінійки (4 шт.), прості олівці (2 шт.)

Учасники поділяються на дві рівні за чисельністю команди не менше п'яти – семи осіб у кожній і групу спостерігачів (3–4 людини). Бажано, щоб склад робочих груп був гетерогенний (насамперед, різностатевий).

Учасникам повідомляється, що на планеті Земля 3567 рік. До цього періоду величезна кількість землян освоюють різні планети і галактики. Тисячу років тому сталося це грандіозне переселення, врятувавши Землю від перенаселення.

Жителі різних галактик мають свою культуру, свої традиції і звичаї.

Вони можуть бути досить дивними і своєрідними, але жителі їх дотримуються і шанують. Функція землян полягає в тому, щоб надавати допомогу жителям різних планет. Земляни – технократи і вміють робити практично все.

Одного разу земляни отримали сигнал «SOS» із сусідньої галактики з планети «Геля», яка має вигляд двох півкуль розділених прірвою. Гелактіони займають лише одну половину планети. Технічно вони не розвинуті і просять землян побудувати їм міст з лівого боку планети на праву.

Земляни спорядили екіпаж, який вже в дорозі до планети «Геля».

Команди розташовуються в різних аудиторіях. З ними спостерігачі. Кожна команда отримує свої спеціальні інструкції.

Інструкція для екіпажу землян

Ваше надзавдання побудувати міст. Час на будівництво – 20 хвилин з моменту встановлення контакту і початку будівництва. Не виконавши завдання в строк, астронавти вже ніколи не зможуть повернутися на Землю. Такі закони на Землі.

Поки земляни в польоті (10 хвилин) вони повинні продумати конструкцію паперового моста. Міст розміром в 40 см має бути перекинутий і закріплений між двома столами. Він повинен бути надійним і витримувати невелику книгу. Він повинен бути естетичний: мати перила або колони, або інші прикраси з паперу. На ньому мають бути виконані олівцями візерунки. У процесі польоту астронавти повинні продумати конструкцію і технологію будівництва моста, але в жодному разі вони не повинні заздалегідь робити жодних заготовок. Земляни можуть самі побудувати міст. Але друге завдання – навчити гелактіонів самостійно будувати міст, щоб наступного разу землянам не доводилося виконувати такий складний, дорогий і небезпечний політ. Для того, щоб вирішити ці два завдання, вони повинні насамперед встановити контакт із жителями Гелі.

Всі користуються російською мовою. Але астронавти повинні знати, що їх можуть чекати різні сюрпризи при зустрічі, пов'язані із звичаями, традиціями, звичками і особливостями способу життя гелактіонів. Тому вони повинні бути гранично уважними.

Обов'язковою умовою будівництва моста є те, що всі гелактіони мають бути задіяні в процесі будівництва мосту і працювати з інструментами (олівцями, лінійками, ножицями та іншими матеріалами).

Після приземлення земляни відправляють на розвідку 2–4 чоловік (залежно від розміру групи), які повинні встановити перший контакт, довідатися про звичаї гелактіонів і обговорити план будівництва мосту. Чим більше інформації від гелактіонів вони дізнаються, тим краще. На перше знайомство астронавтам відводиться 5 хвилин. Після чого вони повертаються на космічний корабель, розповідають все, що дізналися і зрозуміли своїм колегам. Через 3 хвилини вони вже всім складом приходять до гелактіонів, роблять спробу познайомитися (тобто встановити контакт) і спільно з гелактіонами приступити до будівництва моста.

Інструкція жителям Гелі

Гелактіони народ добрий, вихований, доброзичливий. Вони стовідсоткові гуманітарії. На планеті Геля росте величезна кількість квітів і більше нічого. Там тепло, і клімат, як на кращих курортах світу. У них завжди літо. Гелактіони – вегетаріанці. Вони їдять тільки квіти, п'ють нектар і всякі напої з квітів. Вони одягаються у квіти і сплять на клумбах у квітах під відкритим небом. Книги вони пишуть пальчиком на великих вічнозелених лопухах, які ніколи не псуються. Ці зелені книги всюди. Основний рід їхніх занять – вирощування квітів. Вони поняття не мають, що таке олівець, ручка, ножиці, скоч, лінійка і не знають, як ними користуватися (за тисячу років розучилися). Хоча вони кмітливі, здатні навчатися, працелюбні і дуже слухняні. Гелактіони впевнені, що приїдуть земляни і побудують їм міст. Вони дуже чекають землян.

При спілкуванні, перед тим як заговорити, вони обов'язково повинні доторкнутися до плеча співрозмовника. В іншому випадку, співрозмовник не стане розмовляти. Співрозмовник також повинен доторкнутися до плеча комунікатора, перед тим як заговорити. Чоловік може вступати в контакт з незнайомими тільки тоді, коли його представили дві дівчини. Кожна з них торкається чужоземця, називаючи своє ім'я, а потім торкається плеча чоловіка – гелактіона і називає його ім'я. Ту ж процедуру робить друга дівчина. Після чого представлений торкається плеча гостя і називає ще раз своє ім'я. Але продовжує розмову лише в тому випадку, якщо чужинець назве себе і торкнеться його рукою.

Якщо земляни будуть переносити таку процедуру знайомства на гелянок (або гелактіонів), ті повинні сміятися, відвертатися, роблячи вигляд, що збентежені. Жителі Гелі дуже люблять перебувати в центрі уваги. Якщо на когось із них не звертати уваги, він повинен проявляти невдоволення – стрибати, махати долонями, позойкувати. Гелактіони про все можуть вільно говорити із землянами, але вони не мають права говорити про свої звичаї та правила. У них це не прийнято. Їхня поведінка і так зрозуміла. Але вони демонструють ці правила, щоб земляни їх могли зрозуміти.

Гелактіони образливі. Якщо їх обзивати або говорити про них погано, вони сідають за стіл і кладуть голови на руки і мовчать протягом 30 секунд.

Чоловіки-гелактіони не можуть брати до рук олівці і лінійки. Це для них ганебно. Вони можуть користуватися цими інструментами лише за відсутності гелянок. Гелянкам огидно брати до рук скоч та ножиці. Але вони ними можуть користуватися у відсутності гелактіонів. Клеєм можуть користуватися всі.

На момент прибуття розвідників-астронавтів гелактіони активно спілкуються один з одним, демонструючи традиції спілкування.

Інструкція спостерігачам

Розібратися в тому, що відбувається і скласти уявлення про існуючі традиції, правила. Спостерігачів не знайомлять ні з інструкцією гелактіонам, ні з інструкцією землянам-астронавтам.

Після закінчення будівництва мосту, ведучий запитує у землян, що зрозуміли вони зі звичаїв і правил гелактіонів і що вони думають про них.

Потім він запитує у гелактіонів, яке враження на них справили астронавти з планети Земля. Далі виступають експерти.

На завершення ведеться обговорення проблеми традицій, звичаїв, правил, установок, які ми розуміємо і не розуміємо, або не приймаємо, про бар'єри в міжособистісній комунікації з близькими людьми. Ведучий проводить зіставлення проблем взаєморозуміння, які виникають в нашому реальному житті, з тими, які спостерігалися під час гри. На підставі цього членами групи робляться певні висновки.

Ділова гра «Політ на Місяць»

Мета: визначити особливості міжособистісної взаємодії в групі, дослідити внутрішньогруповий стиль спілкування; виробити навички групової взаємодії при прийнятті колективного рішення.

Учасникам групи пропонується здійснити ранжування запропонованих предметів.

Серед учасників групи обирається кілька експертів (3-5 осіб залежно від кількості підгруп). Експерти за допомогою таблиці спостережень аналізують особливості спілкування в групі. Гра передбачає певну етапність дій.

На першому етапі учасники індивідуально здійснюють ранжування перелічених предметів. На другому етапі робота проходить в підгрупах. До кожної групи на даному етапі підключається експерт. На основі власного ранжування учасники підгруп прагнуть знайти спільне рішення проблеми. На третьому етапі відбувається групове ранжування перелічених предметів. Експерти працюють разом.

Під час проведення другого та третього етапу учасникам пропонуються вказівки щодо спільного прийняття рішення: уникайте суперечок під час аргументування власної думки. Намагайтесь досягти згоди за допомогою логічних обґрунтувань; уникайте зміни своєї думки тільки заради того, щоб прийти до згоди та уникнути конфлікту. Підтримуйте тільки ті рішення, з якими ви можете погодитись хоча б частково; сприймайте відмінності у думках як щось корисне, а не як перешкоду для прийняття рішення.

Після здійснення групового ранжування учасникам пропонуються правильні відповіді. На основі різниці між правильними відповідями та рангами, запропонованими студентами, визначається наскільки правильно учасники розв'язали проблему.

На четвертому етапі здійснюється аналіз гри. Експерти презентують власні спостереження, зауваження, надають рекомендації. Учасники висловлюють власні думки з приводу участі у грі, наголошують на труднощах, які виникли під час колективного прийняття рішень.

Ділова гра «Фрагменти професійного спілкування викладача»

Мета: показати магістрантам важливість розвитку комунікативних

особливостей учасників професійного спілкування.

Перед магістрантами ставиться завдання розіграти ситуацію професійного спілкування. Зокрема, їм пропонується така інструкція: «уявіть собі, що ви – викладач вишу... До вас підійшов колега із проханням допомогти у вирішенні конфлікту.... Конфлікт триває уже другий тиждень, перешкоджає ефективній взаємодії та проведенню занять» Між учасниками розподіляються ролі: викладач вишу (два), студенти, завідувач кафедри.

Після програвання ситуації аналізуються особливості спілкування кожного гравця, висловлюються думки щодо ефективних способів взаємодії. До учасників гри ставиться низка запитань: «Чи відчували нестачу комунікативних вмінь, щоб ефективно вирішити дане завдання?», «Якими знаннями та вміннями ви керувались під час вирішення конфлікту?», «Які труднощі виникали під час розв'язання даного завдання?», «Яке місце серед професійних якостей викладача вишу займають комунікативні якості?». До «студентів» також звертаються із запитаннями: «Чи виникали якісь труднощі у розв'язанні даної ситуації?», «Чи була б ваша поведінка такою ж, якби «завідувач кафедри» або «викладачі» обрали інші стилі спілкування?» тощо.

Вправа. Картограма особистих успіхів і невдач у спілкуванні, що впливають на ефективність навчання.

Мета: проаналізувати комунікативні особливості, що сприяють та перешкоджають успішності навчання.

Таблиця

Картограма комунікативних особливостей, що впливають на успішність навчання

№ п/п	Мої успіхи у навчанні	Завдяки яким комунікативним особливостям я цього досяг	Які чинники полегшують спілкування	Що залежить від мене	Що від мене не залежить
1.					
2...					
№ п/п	Мої невдачі у навчанні	Якими комунікативними особливостями вони можуть бути викликані	Які чинники перешкоджають спілкуванню	Що залежить від мене	Що від мене не залежить
1.					
2...					

Учасникам пропонується заповнити таблицю-картограму, проаналізувавши власні комунікативні особливості. Таблиця побудована на основі картограми особистих успіхів та невдач у спілкуванні з партнером, розробленої Л. Орбан-Лембрик [565, с.408].

Додаток М

Вправи

1. Візьміть за правило на початку заняття ставити перед собою мету, виходячи з ситуації, а наприкінці – оцінити власний результат: наскільки цей зміст є актуальним (для чого?), що засвоєно із змісту заняття (стало власним, внутрішнім).

2. Оцініть моделі взаємодії (авторитарна, демократична, співробітництво, співтворчість) залежно від рівнозначності процедур:

П ₁		П ₂
Н ₁		Н ₂
Зд ₁		Зд ₂

П – потреби, Н – норми, Зд – здібності.

3. Мотивуйте студентів на роботу у групі (в парі): мотиви допомоги, взаємоперевірки, співпраці, колективного знаходження розв'язування завдання...

- *проінструкуйте про час, відведений на роботу у групі;*
- *поясніть, як студенти мають працювати у групі (в парі);*
- *розподіліть ролі в роботі над виконанням певного завдання у групі;*
- *поясніть, у який спосіб студенти мають повідомити про результати своєї роботи у групі (в парі);*

4. Проаналізуйте кожний етап лекції та доцільність застосування комунікативних засобів

5. Складіть комунікативний супровід виконання певного завдання: поясніть порядок виконання завдання, кількість балів за кожне завдання, критерії оцінювання, час, відведений на виконання завдання... на кожному з них...

Вправа «Толерантність у спілкуванні»

Мета – формування умінь активного, конструктивного, толерантного спілкування в конфліктній ситуації.

Кожен з нас час від часу потрапляє в конфліктну ситуацію: з кимось свариться, отримує незаслужені звинувачення. Вихід з таких конфліктних ситуацій здійснюється по-різному. Ця вправа сприяє тому, щоб навчитися конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій.

Інструкція. «Пригадайте ситуації, коли вас або ваших знайомих образили. Створіть пари, в яких один з партнерів виступить у ролі того, кого скривдили, а інший – в ролі того, хто образив. Розіграйте цю сцену так, щоб використовувати запропоновану нижче схему. З конфліктної ситуації можна вийти за допомогою толерантної поведінки, зберігаючи при цьому власну гідність і не принижуючи іншого».

Схема гідного виходу з конфліктної ситуації.

1. Починати розмову з конкретного і точного опису ситуації, яка не влаштує: «Коли Ви незаслужено критикували мене при всіх ...».

2. Висловлення почуття, яке виникло у Вас у зв'язку з цією ситуацією і поведінкою людини у відношенні і до Вас: «Коли..., я відчував себе

припиненням».

3. Сказати людині, як би Вам хотілося, щоб вона вчинила. Запропонувати інший варіант поведінки, який би влаштував Вас: «... тому я дуже Вас прошу, наступного разу ...».

4. Сказати, як Ви будете вести себе у випадку, якщо людина змінить свою поведінку.

Після відпрацювання цієї вправи, запропонуйте кільком парам учасників продемонструвати своє вміння толерантно спілкуватися.

По закінченні вправи члени групи обмінюються думками про вдалі виходи з конфліктної ситуації і причини такого успіху.

Рефлексія.

Вправа «Конструктивний стиль поведінки в конфлікті»

Мета – аналіз стилів поведінки людей в конфлікті, вибір кращого стилю.

Оснащення заняття: 5 великих аркушів паперу, фломастери, картки з «девізами» стилів поведінки в конфлікті, плакат «Сітка стилів поведінки суб'єктів у конфлікті» (К. Томас, Р. Кілмен).

Перший етап

Інструкція до вправи

Ведучий пропонує учасникам стати в коло, уважно подивитися один на одного і опустити очі вниз. За командою (плеск у долоні) кожен повинен підняти голову і вказати пальцем на одного з присутніх. Якщо вибір збігається, то пара відходить убік. Ця процедура повторюється до тих пір, поки вся група не розіб'ється на пари. Потім необхідно домовитися, хто в парі буде «А», хто «Б». «А» повинен зайняти місце на стільці, «Б» встає перед ним. З'єднайте долоні ваших рук. Ставиться завдання – зафіксувати свій внутрішній стан під час виконання вправи. Отже, «Б» тисне на долоні «А», «А» чинить опір. (Для виконання завдання достатньо 30 секунд). Потім учасники міняються місцями і повторюють завдання. Повертаються в коло. Обговорюють те, що відчував кожен учасник, коли партнер на нього тиснув (на його долоні).

Під час обговорення ведучий звертає увагу на те, що в конфліктних взаєминах люди відчують дискомфорт, коли на них «тиснуть» словами, інтонацією, діями. Не дивно, що більшість з них прагне уникнути конфлікту або в цілому спілкування з такими людьми, що «давлять».

Під час підбиття підсумків роботи підгруп тренер вивішує на фліп-чарт плакат «Стилі поведінки суб'єктів у конфлікті» – сітку К. Томаса, Р. Кілмена. Він звертає увагу учасників на позицію партнерів у спілкуванні і визначає основну стратегію поведінки в конфлікті (див. табл.).

СУПЕРНИЦТВО. Коли одна людина прагне до досягнення своїх цілей або реалізації інтересів без урахування цілей і інтересів іншої сторони, вона вступає в суперництво або використовує тиск. В організаціях така боротьба часто ведеться з використанням переваг, що одержуються завдяки формальній владі.

Таблиця

Стили поведінки суб'єктів у конфлікті (сітка К. Томаса, Р. Кілмена)

СУПЕРНИЦТВО	Активні дії	СПІВРОБІТНИЦТВО
Наростання фрустрації	КОМПРОМІС	Зниження фрустрації
Уникання	Пасивні дії	ПРИСТОСУВАННЯ

СПІВРОБІТНИЦТВО. Коли учасники конфлікту орієнтовані на можливе повне обопільне задоволення інтересів, вони вступають у співпрацю. Така поведінка спрямоване на вирішення проблеми, на прояснення відмінностей у позиціях і точках зору. Люди мають зважати на весь набір альтернатив і прагнути розібратися в реальних причинах та джерелах конфлікту. Результатом такої взаємодії є перемога обох сторін.

УНИКНЕННЯ. Людина може визнавати наявність конфлікту, але прагне уникнути або придушити його. При цьому уникнення може набувати суто фізичних форм, коли люди просторово відокремлюються один від одного, щоб не вступати в контакт. Якщо це неможливо, має місце збільшення психологічної дистанції. У робочих групах природно частіше зустрічається другий варіант.

ПРИСТОСУВАННЯ. Іноді інтереси протилежної сторони ставляться вище за власні. Найчастіше таку самопожертву здійснюють заради збереження стосунків.

КОМПРОМІС. До компромісу вдаються у тих випадках, коли краще віддати частину, ніж втратити все. Компроміс не передбачає ні програшу, ні виграшу. Це, скоріше, деяке усереднення інтересів. Обов'язковою ознакою компромісу є необхідність поступатися частиною своїх інтересів.

Тут доцільно поставити питання:

- За якої поведінки під час конфлікту партнер «тисне»?
- За якої поведінки під час конфлікту партнер може відчувати себе «ущемленим»?

Другий етап

Інструкція з виконання вправи.

Ведучий поділяє групу на дві приблизно рівні підгрупи і пропонує одній з них знайти позитивні сторони уникнення як форми поведінки в конфлікті, навести приклади з життя.

Друга група отримує завдання – знайти негативні сторони цього виду поведінки в конфліктній ситуації, проілюструвати їх прикладами.

Під час обговорення пропонується звернути увагу на те, що один і той же вид поведінки ефективний в одній ситуації і діє руйнівним чином в іншій.

Тут можна поставити запитання: «Чому люди можуть уникати конфліктів?».

Третій етап

Інструкція з виконання вправи.

Ведучий поділяє групу на чотири підгрупи. Кожна з них обирає представника, якому з чотирьох плакатів, запропонованих керівником, дістається один – з назвою одного з головних стилів у конфлікті з відповідним девізом.

Зміст текстів на плакатах:

1. Конкуренція: «Щоб я переміг, ти повинен програти».
2. Пристосування: «Щоб ти виграв, я зобов'язаний програти».
3. Компроміс: «Щоб кожен з нас щось виграв, кожен з нас має в чомусь програти».
4. Співпраця: «Щоб виграв я, ти теж повинен виграти».

Протягом 10–15 хвилин кожна підгрупа повинна обговорити і підготувати в театралізованій формі конфліктну ситуацію, в якій демонструється певний вид поведінки. Після того як група показала свої результати, називається «девіз», який був обраний як завдання. Після кожної продемонстрованої сцени вся група обговорює її з погляду відповідності «девізу» і заявленому «стилю».

Після виконання завдання важливо обговорити, як окремий вид поведінки в конфлікті вплинув на емоційний стан його учасників, їхні відчуття.

1. Чи могли інші види поведінки в певній ситуації бути корисними для учасників, чому?

З яких причин люди можуть обирати такий стиль поведінки в конфлікті?

Під час обговорення теми необхідно розглядати питання щодо того, який стиль поведінки є найбільш конструктивним стилем взаємодії людей?

Узагальнюючи заняття, викладач говорить про те, що уникнення відрізняється мінімальним, практично нульовим показником наполегливості у задоволенні власних інтересів. Конкуренція характеризується максимальною наполегливістю у задоволенні своїх інтересів. Співпраця об'єднує максимальну наполегливість у задоволенні як власних інтересів у конфлікті, так і інтересів іншої сторони.

1. Розглядається питання, як використовувати орієнтації поведінки в конфліктах.

Суперництво прийнятне, коли:

- необхідні швидкі, рішучі дії;
- необхідно прийняти непопулярне рішення з важливих питань;
- є впевненість у правильності обраного важливого рішення;
- люди маніпулятивно використовують переваги власної позиції.

Співпраця прийнятна, коли:

- необхідно знайти рішення проблеми, і при цьому різні позиції настільки важливі, що компроміс неприпустимий;
- потрібно повністю використовувати весь творчий потенціал співробітників;
- необхідно схилити співробітників до якої-небудь спільної мети;

– потрібно подолати негативні емоції, що виникли в досвіді спілкування.

Уникання прийняття, коли:

- предмет розбіжностей неістотний і є інші більш важливі справи;
- відсутня можливість задовольнити власні інтереси;
- ймовірність зруйнувати відносини більша, ніж поліпшити їх;
- треба дати людям заспокоїтися, відійти від переживань;
- інші можуть вирішити конфлікт більш ефективно;
- перед прийняттям конкретних дій необхідно зібрати інформацію.

Пристосування доцільне, коли:

- є необхідність прислухатися до іншої точки зору, показати гнучкість;
- предмет розбіжностей важливіший для інших;
- треба завоювати довіру і забезпечити міцну позицію на майбутнє;
- доцільно мінімізувати втрати при слабкій позиції;
- важливі гармонія і стабільність відносин.

Компроміс прийнятний, коли:

- цілі важливі, але все ж не варті того, щоб вдаватися до жорстких заходів для їх досягнення;
- опоненти мають однакову силу, але прагнуть досягти важливих цілей;
- дійти тимчасової згоди з важливих питань;
- прийняти рішення за браком часу;
- коли потрібно зробити «крок назад», якщо співпраця і конкуренція не допомагають досягти цілей.

Рефлексія.

Вправа «Діалог з автором»

Мета: розвиток навичок емпатійного й перцептивного «бачення» співрозмовника, презентація власної позиції.

Викладач заздалегідь знайомить «автора» (одного або декількох членів студентської групи) із пропонованим до обговорення текстом, що містить інтелектуальну або етичну проблему, розмовляє з ним для виявлення особливостей розуміння тексту. Далі організує «зустріч із автором», на якій відбувається знайомство аудиторії з добуток (автор зараховує його й розповідає про «історії створення», особливостях сюжету та ін.). Викладач організує діалог аудиторії з «автором» у формі прес-конференції зі зворотним зв'язком: Чи можливе розуміння читачем авторського задуму? Чи належить текст авторові? Є чи різниця між змістом автора й змістом читача?

Оцінюється глибина постановки питань до «автора», уміння «автора» аргументовано вести діалог з аудиторією, навички полілогічного спілкування, доброзичливість і прагнення зрозуміти й бути зрозумілим.

Рефлексія.

Вправа «Розповідь про себе»

Мета: навчитись активно слухати та толерантно розповідати

інформацію про себе.

1. Поверніться до свого сусіда чи сусідки і протягом двох хвилин розповідайте про себе з теми: «У вільний час мені подобається...». Хай ваш партнер чи партнерка вислухають вас, застосовуючи правила активного слухання.

2. Нехай слухачі впродовж хвилини переказують почуте.

3. Обмінюйтеся ролями.

4. Обговоріть, які правила активного слухання продемонстрував ваш партнер? Чого бракувало вам, коли ви говорили? Що для вас було легшим: розповідати, слухати, переказувати? А що важче?

5. Зробіть для себе висновки. Що ви вже вмієте? Чого ще треба навчитися?

Рефлексія.

Вправа «Незручно для тебе»

Опис вправи: Магістранти розбиваються на пари. Кожен пригадує ситуацію, в якій він як правило відчуває себе дуже незручно, некомфортно. Роз'яснює цю ситуацію своєму партнерові.

Завдання: Розіграти описану ситуацію, причому партнер виконує роль тієї людини, яка відчуває аналогічні, психологічні проблеми. Перший учасник виконує роль особи, яка звичайно завдає йому багато турбот. Доцільно розіграти декілька варіантів поведінки. Потім провести аналіз, обрати з них оптимальний.

Рефлексія.

Вправа «Як стати своїм»

Мета: вміння налагоджувати контакт з незнайомими людьми, зменшення комунікативних бар'єрів.

Процедура: пропонується ситуація, коли студент нікого не знає з членів своєї групи, але хоче познайомитися з ними і ввійти в контакт. Для цього йому потрібно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу, сприйняли як «свого».

Після вправи необхідне обговорення, а саме: що вдалося, що не вдалося; хто з учасників найкраще з цим впорався тощо. Можливий другий варіант: члени вже сформованої мікрогрупи підходять до сором'язливого студента і перші зав'язують розмову. Після вправи знову ж таки проводиться обговорення.

Рефлексія.

Вправа «Неприємна подія»

Опис вправи: Учасники поділяються на пари. Один з них описує неприємну подію, яка відбулася в його житті, ситуацію, коли він не знав, що

треба вчинити.

Завдання: Разом із партнером проаналізуйте дану подію, обміркуйте можливі варіанти поведінки в цих умовах, виберіть з них найкращий.

Рефлексія.

Вправа «Збір фраз для контакту»

Мета: формування вмінь установа першого контакту. *Інструкція.* Вправа проводиться за схемою «мозкового штурму». На дошці записують у дві колонки фрази: 1) звернутися до незнайомої людини можна фразою...; 2) ця фраза доречна в таких ситуаціях...

Студенти класифікують фрази та вибирають з них універсальні. При цьому звертають увагу на те, що в кожній віковій або культурній групі існують свої власні норми звернення до незнайомої людини.

Рефлексія.

Вправа «Бути викладачем – це...»

Мета: усвідомлення різних аспектів професії викладача; закріплення позитивної установки щодо обраної професії.

Опис. Кожен учасник по черзі висловлюється. Перший починає такими словами: «Викладачем бути добре, тому, що...», другий: «Викладачем бути погано, тому, що...» тощо. Після виконання вправи група обмінюється враженнями, чи було щось, що дозволило подивитися по-іншому на цю роль, чи було щось для когось неочікуваним, чи було комусь важко знайти щось позитивне чи негативне.

Рефлексія.

Вправа «Взаємозв'язок у взаємодії»

Мета: тренування навичок встановлення взаємозв'язку та взаємозалежності в єдиній взаємодії.

Учасники розподіляються на пари. Викладач пропонує кожній парі уявити себе сіамськими близнюками, які зрослися якоюсь частиною тіла та змушені діяти як одне ціле. Необхідно разом пройти по кімнаті, спробувати сісти, підвестися, – звикнути один до одного. Після цього розіграти різні життєві епізоди (наприклад, діючи як одне ціле підвестися з ліжка, поснідати, переодягнутися), також має мати місце спілкування з іншими парами.

Після проведення вправи необхідно дати зворотній зв'язок в парах, якщо треба – обговорення отриманого досвіду в колі. Завдання викладача – інтеграція тих учасників групи, які отримали негативні емоції під час виконання вправи.

Рефлексія.

Вправа «Я як ти»

Опис вправи: Магістранти розбиваються на групи. Вони пригадують якийсь конфлікт, який відбувався між ними.

Завдання: Аналізуючи пригаданий конфлікт, магістрант має аргументовано роз'яснити свою поведінку в тій ситуації. Почувши сигнал викладача (оплески долонями), він має спробувати «перевтілитися» в свого опонента, продовжуючи роз'яснювати вже його позицію в тому конфлікті. Після наступного сигналу викладача магістрант має знову ста ти самим собою, пояснюючи мотиви своїх дій, тощо.

Рефлексія.

Вправа «Самопрезентація»

Мета: відпрацювання навичок вияву адаптивних емоцій.

1. Викладач пропонує одному студенту розповісти про значущі для нього події, хвилювання, думки, відчуття, бажання тощо.
2. Іншим студентам пропонується звернути увагу на те, що в самопрезентації було цікавим, викликало радість, здивування.
3. Наступному студенту пропонується аналогічна процедура самопрезентації, що починається з висловлювання свого здивування, зацікавленості самопрезентацією попереднього доповідача.
4. Процедура самопрезентації за принципом «Здивування, інтерес по відношенню до значущих змін в житті попереднього доповідача, розповідь про власні значущі події, думки, хвилювання.
5. Обговорення в групі результатів самопрезентації.

Рефлексія.

Вправа «Самоорганізація»

Мета: спрямована на формування вмінь ієрархізації існуючих цілей, визначення серед них найголовніших та шляхів їх досягнення.

Прикладом такої вправи може бути **застосування карток:**

- Життєво важливі цілі й завдання
- Можливості їх досягнення
- Люди, які можуть посприяти цьому
- Час

Процедура вправи передбачає кілька етапів, а саме:

1. Магістранту пропонують визначити кілька життєво важливих цілей і заповнити картку (наприклад, життєво важлива мета — стати відомим педагогом).

Учасник визначає, залежно від своїх уявлень, завдання або етапи, необхідні для досягнення основної життєво важливої мети. Наприклад, диплом педагога, компетентність тощо.

Учасник визначає конкретні можливості досягнення основної мети (наприклад, робота зі спеціальною літературою, отримання додаткової інформації, можливість педагогічної практики).

Оскільки можливості є обмеженими та їх недостатньо, щоб досягти основної життєво важливої мети, магістрант визначає інші засоби досягнення

мети, крім наявних на даний час можливостей.

2. Наступний крок — визначення людей, що могли б допомогти і посприяти йому в конкретній ситуації (наприклад, батьки або незнайомі люди), а також те, як він може їх зацікавити, щоб вони погодились допомогти.

Магістрант визначає термін, протягом якого він може реально здійснити те, що задумав. Потім йому пропонується подумати над тим, як збільшити темп досягнення запланованого.

У процесі виконання вправи усвідомлюються життєві пріоритети, вибудовується ієрархія бажань і планів, конкретизуються уявлення щодо найближчих перспектив. Таким чином, виконуючи вправу, магістрант може розвинути навички самоорганізації, навчитись планувати свою діяльність і досягати поставленої мети.

Рефлексія.

Вправа «Дискусія «Як сказати «Ні!»

Мета: ознайомити педагогів зі змістом і основними прийомами асертивної поведінки, що забезпечує ефективний захист у ситуаціях провокації; апробація власної асертивної позиції в ситуації відмови.

Хід вправи. Учасники в ході вільного обговорення оцінюють ефективність прийомів конструктивної відмови, а викладач ставить позначки-оцінки на фліп-чарті:

+ (дуже ефективно) ~ (коли як) – (як правило, не спрацьовує).

Асертивна поведінка – уміння домагатися своїх цілей без приниження й обмеження прав інших людей. Це здатність відкрито виражати свої думки, почуття і переконання, не пригнічуючи почуття і погляди співрозмовників.

Асертивну поведінку часто називають упевненою, але не агресивною.

Це – поведінка, спрямована на вирішення проблеми, виходячи з об'єктивних умов і суб'єктивних можливостей і очікувань учасників. Зустрічаючись з перешкодою, людина, яка поводить себе асертивно, не панікує, не звинувачує інших, а шукає і знаходить гідний вихід, вона може сказати «Ні!» без докорів сумління, злості чи страху.

Асертивна поведінка – основа етичного самозахисту в ситуаціях тиску, маніпуляції, провокації. В основі асертивної поведінки – позитивне самовідношення, толерантне ставлення до інших, готовність і уміння проголосити і захистити свої права.

Етичний кодекс асертивної людини

1. Ви маєте право робити те, що вважаєте потрібним, доки це не травмує інших людей.

2. Якщо ваші наміри не агресивні, Ви маєте право захищати свої честь і достоїнство за допомогою асертивної поведінки, навіть якщо це ранило іншого.

3. Ви маєте право висловлювати іншому свої прохання і вимоги – за умови, що самі ви приймаєте право і можливість співрозмовника відмовити вам.

4. У спілкуванні можуть виникати ситуації, коли права не очевидні. Ви завжди маєте право обговорити це з іншою людиною і з'ясувати права обох сторін.

5. Ви маєте право скористатися своїм правом.

ОСНОВНІ ПРИЙОМИ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ:

1. Заміна оцінювання на думку («Урівноваження»)

Люди тривожаться з приводу оцінок, що їм дають інші, чи надають цим оцінкам занадто велике значення; вони болісно переживають ситуацію оцінювання і намагаються довести свою правоту, чи йдуть на розрив відносин. Вони відчують себе дискомфортно, тому що чужа оцінка залишається домінуючим фактором, який керує поведінкою іншого.

Відповідаючи на чийсь оцінку, доцільно зробити це в такий спосіб:

- Крок перший – говоримо, що ми відчуваємо у зв'язку з почутою оцінкою себе («Я уражений...», «Мені неприємно»)
- Крок другий – підтверджуємо розуміння того, як саме оцінює нас співрозмовник («Я розумію, що ви думаєте про мене таким-то чином»)
- Крок третій – даємо свою самооцінку в обговорюваному контексті («Я вважаю себе відповідальною людиною»)

І більше не виправдуємося, не сперечаємося.

2. Пошук критики

Ситуації, коли критикують те, що ми робимо чи зробили, сприймаються нами болісно. У цьому випадку, потрібно, не включаючись у полеміку, локалізувати предмет критики.

Для цього:

- Крок перший – сказати, що відчуваємо.
- Крок другий – демонструємо, що розуміємо повідомлення співрозмовника («Якщо я правильно зрозумів, ви незадоволені...»)
- Крок третій – просимо уточнити проблему («Що конкретно вам не сподобалося в моїй роботі?»)

Цей крок варто повторювати доти, доки партнер не почне перелічувати конкретні елементи поведінки, роботи тощо. І тільки після цього ми можемо аргументовано відповідати на критику, чи змінювати свою поведінку в даному елементі.

3. Вираження негативних почуттів і думок

Зробити це можна в такий спосіб:

- Крок перший – якщо чиясь поведінка нам заважає, звертаємо його увагу на це і просимо змінити поведінку («Ви кричите. Прошу перестати, тому що це заважає зрозуміти вас.»).
- Крок другий – якщо партнер не змінює поведінку, виражаємо свої почуття і ще раз просимо змінити поведінку («Мене нервує те, що ви продовжуєте кричати. Прошу перестати.»).
- Крок третій – якщо партнер не реагує, інформуємо про свої наміри («Якщо ви не перестанете кричати, ми більше нічого не будемо обговорювати.»).

- Крок четвертий – якщо ситуація не змінилася, робимо те, що пообіцяли.

Під час обговорення необхідно особливо підкреслити захисну функцію конструктивної відмови, а також думку про те, що знання технології дає можливість вибору поведінки залежно від ситуації. Наприкінці вправи викладач підкреслює: «Чим більш усвідомлено людина володіє технологією конструктивної поведінки, тим більше в неї шансів успішно уникнути ситуації чи загрози провокації».

Вправа «Карусель»

Спрямована на відпрацювання навичок швидкого реагування при вступі в контакт, розвитку емпатії і рефлексії в процесі спілкування. Члени групи встають за принципом «каруселі», тобто обличчям один до одного, і утворюють два кола: внутрішнє нерухоме і зовнішнє рухоме. У вправі здійснюється серія зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Учасники мають легко увійти до контакту, підтримати розмову і попрощатися. Це можуть бути такі ситуації: «Перед вами людина, якої ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі...», «Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею...», «Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте її», «Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану), ви дуже раді зустрічі...». Час на встановлення контакту і проведення бесіди – 3-4 хвилини. Потім викладач дає сигнал, і учасники переходять до наступного учасника.

Рефлексія.

Вправа «Розуміння образу Я»

Розуміння власного «Я» відбувається в декількох аспектах: яким мене бачать інші? (усвідомлення того, як я сприймаюсь іншими); яким я бачу себе? (усвідомлення власних стратегій й тактик, якими послуговуюсь у спілкуванні); як я бачу іншого? (усвідомлення прихованих мотивів, що лежать в основі моєї поведінки). Це можна представити у вигляді схеми:

Інші	Я	
	Знаю про себе	Не знаю про себе
Знають про мене	Відкрита область (я знаю про себе та інші знають про мене)	Сліпа область (я про себе не знаю, інші про мене знають)
Не знають про мене	Прихована область (я знаю про себе, інші не знають про мене)	Невідома область (я не знаю про себе, інші не знають про мене)

Рефлексія.

Вправа «Змістовні» жести

Мета: усвідомлення значення “змістовних” жестів та розширення діапазону їх використання.

Кожен учасник групи отримує завдання на аркуші паперу, в якому прохання передати певну інформацію за допомогою жесту. На звороті – підказка щодо правильної передачі даної інформації. Кожен по черзі передає жестом вказану інформацію, а група відгадує.

В кінці обмінюються враженнями щодо правильності чи неправильності інтерпретацій в групі та в реальному житті. Завдання:

1. Привертання уваги (піднята вгору рука відкритою долонею).
2. Вияв прихильності (похлопування по плечу).
3. Погроза (стиснутий кулак, рух вказівним пальцем).
4. Подяка (притиснута до грудей долоня; рукостискання).
5. Хвальба (піднятий угору великий палець руки при стиснутому кулаці).
6. Підкликання (рух рукою в напрямку до свого тіла; манівні рухи вказівним пальцем).
7. Примирення, визнання себе переможеним (підняти в гору руки з відкритими долонями, звернутими до партнера).
8. Перемога (піднята рука зі стиснутим кулаком).
9. Захоплення (сплеск руками) та ін.

Після закінчення вправи – узагальнення отриманого досвіду.

Рефлексія.

Вправа «Вплив емоційних станів на взаєностосунки»

Вправа сприяє усвідомленню впливу емоційних станів на взаємовідносини з оточенням, їх емоційні стани; дозволяє усвідомити і надалі враховувати вплив емоційних станів на оточення, виробити навички рефлексії, що допомагає оптимізувати спілкування з оточуючими.

У колі проводиться обговорення на тему: вплив емоційних станів оточення на мене. Кожен учасник відповідає на питання: чи є цей вплив, в чому воно проявляється, які емоції він сам при цьому відчуває. Потім учасники тренінгової групи діляться на міні-групи по 3-4 людини. Кожна міні-група готує демонстрацію ситуації, яка показує вплив емоційного стану одного або декількох чоловік на співрозмовників. Далі ці ситуації розігруються і обговорюються в колі. На закінчення учасники діляться своїми враженнями про виконане завдання.

Рефлексія.

Мотиваційна вправа «Чим ми схожі?»

Мета: розвивати у студентів уважність до своїх одногрупників під час спілкування.

Викладач пропонує студентам знайти спільні риси із своїм товаришем.

Наприклад «Оксано у нас з тобою однаковий колір волосся, цим ми

схожі». Потім продовжує Оксана, яка має знайти подібні риси з іншим студентом і так далі. Гра продовжується до тих пір, поки всі учасники не опиняться всередині кола.

Рефлексія.

Вправа «Зрозумій співрозмовника»

Мета: навчитись розуміти свого співрозмовника, використовуючи перефразування, переказування.

Часто буває так, що люди, які ніби уважно слухають одне одного, не можуть порозумітися. Це результат того, що ми приписуємо співрозмовнику думки, емоції та потреби, йому зовсім не притаманні. Є гарний спосіб уникнути такої проблеми, переконатися, чи добре ми зрозуміли співрозмовника: перефразування, тобто повторення, переказування своїми словами того, що сказала інша людина, починаючи зі слів «Ти маєш на увазі те, що...» або «Якщо я правильно зрозумів(ла)... Варто розпочати із запитання «Я тебе правильно зрозумів(ла)?».

Студенти вправляються у розуміння на основі використання перефразування, переказування.

Рефлексія.

Вправа «Тренування спостережливості»

Для проведення вправи використовують фотографії людей похилого віку, дітей, груп людей (учнів, студентів, трудових колективів), які принесли самі учасники. Також використовують фотознімки однієї людини в різних життєвих ситуаціях. Перед учасниками ставиться завдання визначити емоційний стан людей, зображених на знімках. Учасники діють у підгрупах. Кожна підгрупа фіксує власні висновки. Використовується єдиний набір знімків, якими підгрупи обмінюються в ході виконання вправи. Після того, як кожна підгрупа проаналізувала знімки, відбувається обговорення результатів, визначається, яка підгрупа найбільш вірно визначила емоційні стани людей.

Рефлексія.

Вправа «На чужому місці»

Один з учасників одержує завдання виконати роль людини похилого віку. Гравець повинен уявити себе на місці цієї людини, відчувати її світ, її емоційний стан. Від імені цієї людини він починає розповідь про її переживання, турботи і радощі, думки про минуле та майбутнє. Коли розповідь закінчиться, це ж завдання надається наступному гравцеві. До виконання вправи на даному етапі залучається 5-6 гравців.

На наступних етапах учасникам дається завдання програти роль дитини, героя художнього твору, тваринки.

Після розігрування ролей учасники обмінюються враженнями, зазначають труднощі, які виникали під час проведення вправи.

Рефлексія.

Вправа «Монолог із двійником»

Один з учасників групи виголошує монолог з приводу власних думок, почуттів, переживань. Бажано, щоб була присутня спонтанність. При цьому можна вільно рухатись по кімнаті, уявивши, що в ній нікого немає.

Через декілька хвилин інший учасник групи з власної ініціативи підходить до головного гравця, стає позаду нього і намагається повторити його міміку, жести, рухи. Необхідно копіювати невербальну поведінку і не перешкоджати монологу. Через деякий час учасники обмінюються ролями.

Після проведення вправи проводиться дискусія, під час якої головні гравці висловлюють свої думки та почуття з приводу виконання вправи. До гравців ставляться запитання: «Як ви себе почували, повторюючи чийсь рухи?», «Як ви себе почували, коли за вами хтось повторював рухи?».

Рефлексія.

Вправа «Впевнений, непевний і агресивна поведінка»

Мета: показати магістрантам важливість розвитку навичок впевненої поведінки, зрозуміти різницю між впевненою та невпевненою поведінкою. Кожен учасник має можливість взяти участь та під час програвання ситуацій відчувати як впевнену, так і невпевнену поведінку, порівняти її та обрати для себе відповідний стиль поведінки.

Рефлексія.

Вправа «Вороги впевненої поведінки»

Мета: виділення тих аспектів, які заважають бути впевненим в собі. Студентам пропонується по колу назвати свою причину та пояснити, чи впливає вона на його поведінку, якщо так, то чому. Після створення списку студенти самостійно проводять ранжування від найбільш значущої для них причини до найменш вагомої. За першими показниками списків виділяються десять «ворогів» впевненої поведінки. Студенти зазвичай виділяють такі аспекти, як страх критики («а якщо мою думку не сприймуть всерйоз?», «мене ніколи не сприймають всерйоз...», «не хочу бути білою вороною...» та ін.); занижена самооцінка («та ну... я думаю, що я так не зможу...», «є студенти, які з цим справляються набагато краще і їх більшість...», «зі мною, скоріш за все не погодяться...» та ін.); залежність від думки оточуючих («краще покластися на думку інших, ніж потім бути в їх очах не дуже розумним»); небажання брати на себе відповідальність та ін.

Рефлексія.

Вправа «Гарячий стілець з сірниками»

Мета: задоволення потреби членів групи в самовираженні; розширення інформаційного поля групи в оцінці особистісних проблем, позицій, аттitudів учасників тренінгу.

Вправа дозволяє розкрити травмуючий досвід, поділитися власними

потаємними думками, провокуючими внутрішньоособистісні конфлікти і отримати підтримку від групи.

Учаснику, що сидить на «гарячому стільці», зав'язуються очі. На його колінах розміщується планшет, на який викладається два коробки сірників: один порожній, інший - повний в якому сірники змішані і лежать в хаотичному напрямку. Завдання учасника: із зав'язаними очима, дістаючи по три сірники одночасно, наповнити порожній коробок сірниками. При цьому сірчані голівки сірників повинні бути розгорнуті в одному напрямку. Цей прийом є відволікаючим моментом для свідомості, що звільняє підсвідомість для адекватних проєкцій, які висловлюються у відповідях членів групи. Коло учасників зближується максимально, що сприяє створенню довірчої психологічної атмосфери.

Члени групи задають активному учаснику діалогу (тому, що тільки що був у ролі комунікатора) питання, на які він повинен намагатися відповідати чесно.

Рефлексія.

Додаток Н

Притчі Леонардо да Вінчі [161]

Завдання для магістрантів: віднайдіть сенсі притчі та змодельуйте життєву ситуацію (зокрема, педагогічної тематики), у якій можна застосувати дану притчу.

Персикове дерево

В одному саду поруч із ліщиною росло персикове дерево. Воно раз у раз із заздрістю поглядало на сусіда, щедро посипаного горіхами.

– Чому в нього стільки плодів, а в мене так мало? – не переставало думати нерозумне дерево. – Хіба це справедливо? Нехай і в мене буде стільки ж персиків! Чим я гірше?

Не треба заздрияти на чуже! – сказала якось йому стара слива, що росла поруч.

Невже ти не бачиш, який міцний стовбур і гнучкі гілки в ліщини?

Чим гарчати та заздрити, намагайся краще виростити і дати соковиті персики.

Але осліплене чорною заздрістю персикове дерево не побажало прислухатися до добрих порад сливи. Воно відразу повеліло своєму корінню більш глибоко вгризтися в землю й витягти більше живлющих соків і вологи. Гілкам воно наказало не скупитися на зав'язь, а квітам перетворитися в плоди.

Коли прийшла пора цвітіння, дерево виявилось до самої верхівки усипаним плодами, що зріють.

Наливаючись соком, персики ставали все більш важкими з кожним днем, і гілкам було важко утримувати їх у висячому положенні.

І от одного разу дерево застогнало від натуги, стовбур із тріском надломився, а спілі персики попадали на землю, де незабаром і згнили в підніжжя незворушної ліщини.

Серцева теплота

Два молодих страуса страждали від горя. Щораз, як самка сідала висиджувати яйця, ті лопалися під вагою її тіла.

Зневірившись добитися свого, вони вирішили відправитися за порадою до розумної страусихи, що жила на іншому кінці пустелі.

Багато днів і ночей довелося бігти їм, поки вони не дійшли до мети.

– Допоможи нам! – заблагали обоє. – Навчи нас, нещасних, як висиджувати яйця! Скільки ми не намагалися, нам так і не вдалося одержати потомство.

Уважно вислухавши їх сумну історію, розумна страусиха сказала у відповідь:

– Справа ця дуже важка. Крім бажання й старання тут потрібне ще дещо.

– Що ж? – разом виклинули обоє страусів. – Ми на все згодні!

А коли так, слухайте й запам'ятовуйте! Найголовніше – це серцева теплота. Ви повинні з любов'ю ставитися до знесеного яйця, постійно

опікуючись про нього, як про найдорожчу для вас цінність. Тільки теплота ваших сердець здатна вдихнути в нього життя.

Окрилені надією страуси відправилися назад.

Коли яйце було знесено, самка й самець прийнялися дбайливо доглядати за ним, не спускаючи з нього очей, повних любові й ніжності.

Так пройшло чимало днів. Від постійного пильнування обоє страуса ледве трималися на ногах. Але їх віра, терпіння й старання були нагороджені. Одного разу в яйці щось здригнулося, воно тріснуло й розкололося, а зі шкарлупи визирнула пухната голівка крихітного страусенка.

Додаток О

Тренінги

Тренінг «Ефективна взаємодія як засіб попередження конфліктів»

Мета тренінгу: розвиток навичок ефективної взаємодії магістрантів та сприяння їх адаптації до навчального процесу завдяки розвитку соціально-комунікативних умінь.

Основні завдання:

1. Діагностування особистісних властивостей магістрантів.
2. Розвиток навичок протистояння стресу, подолання причин дезадаптованості магістрантів.
3. Оволодіння технологіями подолання та вирішення конфліктів.

Етапи реалізації: діагностичний, групові заняття.

Методи: словесні (розповідь, діалог, бесіда, дискусія, мозковий штурм); мультимедійні презентації; психодіагностичні методики, психотехнічні вправи.

Критерії оцінки ефективності: показники згуртованості навчальних груп; рівень соціально-психологічної адаптації за результатами психодіагностичних досліджень; результати опитування магістрантів після реалізації тренінгу.

Заняття 1

Чи знаємо ми один одного?

Мета: побудувати ефективну групову взаємодію та підвищити згуртованість групи.

Обладнання: бланки для діагностики внутрішньогрупової атмосфери за Ф. Фідлером, аркуші паперу, ручки.

Завдання: дослідити психологічну атмосферу в групі; визначити ступінь згуртованості колективу; розвинути уміння і навички командної роботи.

Хід роботи

1. Вітання. Заохочення до роботи (5 хв.).
2. Вправа «Привітання» (5 хв.)

Мета: встановити контакт, налаштуватися на співпрацю.

Хід проведення: всі члени групи разом встають і голосно кажуть кожен своє ім'я.

3. Діагностика психологічної атмосфери в групі (5 хв.)

Хід проведення: учасникам роздаються бланки для діагностики внутрішньогрупової атмосфери за Ф. Фідлером.

Діагностика внутрішньогрупової атмосфери за Ф. Фідлером

Інструкція: в запропонованій інструкції наведені протилежні за значенням пари слів, за допомогою яких можна описати атмосферу у вашій групі, колективі. Чим ближче до правого або лівого слова в кожній парі ви ставите знак *, тим більше виражена ця ознака у вашому колективі.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Приязність									Ворожість
Погодженість									Непогодженість
Задоволеність									Незадоволеність
Захопленість									Байдужість
Продуктивність									Непродуктивність
Теплота									Холодність
Співробітництво									Відсутність співробітництва
Взаємопідтримка									Недоброзичливість
Цікавість									Нудьга
Успішність									Неуспішність

Обробка і аналіз даних

Відповідь по кожному з 10 пунктів оцінюється зліва направо від 1 до 8 балів. Чим ближче до лівої частини розташований знак *, тим нижче бал, тим сприятливіша психологічна атмосфера в колективі, на думку того, хто відповідає. Підсумковий показник коливається від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найбільш негативна).

Інструкція: вам запропоновані протилежні за змістом пари слів, за допомогою яких можна описати атмосферу вашої групи. Необхідно поставити знак + біля слова в кожній парі, якщо воно характерне для вашої групи.

4. Інтерпретація результатів, обговорення (10 хв.)

5. Вправа «Побудова кола» (10 хв.)

Мета: розвинути уміння координувати спільні дії, здійснити спостереження за стилями поведінки членів групи.

Хід роботи: учасники закривають очі та починають хаотично переміщуватись по аудиторії. За умовним сигналом всі зупиняються в тих положеннях, в яких їх застав сигнал. Потім намагаються стати в коло, не відкриваючи очей і не розмовляючи. Можна лише торкатися один одного руками. Коли всі зупиняються, ведучий подає наступний сигнал, який вимагає від магістрантів відкрити очі. Як правило, побудувати рівне коло не вдається.

Психологічний зміст вправи: вправа спрямована на розвиток уміння координувати спільні дії, згуртовувати групу. Крім того, вона розвиває невербальні уміння.

Питання для обговорення: На що спрямована ця гра? Чому ідеальне коло

не вийшло одразу? Треба дати зрозуміти учасникам, що у цій вправі важлива загальна згуртованість їх дій.

6. Вправа «Передача предмету по колу»(15 хв.)

Мета: налагодити групову взаємодію, розвивати уяву.

Хід роботи: всі сідають у коло. Один з учасників починає дію з уявним предметом так, щоб її можна було продовжити. Сусід повторює дію та продовжує її. Таким чином, предмет обходить коло і повертається до першого гравця. Він називає предмет, який передавав, і кожен з учасників називає, що саме передавав він. Після обговорення вправа повторюється ще раз.

Психологічний зміст вправи: в груповій взаємодії вдосконалюються навички координації та взаємодії на психомоторному рівні, розвивається уява та емпатія.

Питання для обговорення: Чи правильно ви зрозуміли предмет, який передавався, і якщо ні, то чому? Як краще зрозуміти без слів?

7. Рефлексія (10 хв.)

Учасники обмінюються враженнями від заняття, його результатів, отримують відповіді на питання.

Заняття № 2

Лише разом – ми сила!

Мета: побудувати ефективну групову взаємодію, сприяти розвитку згуртованості групи.

Обладнання: невеликі пазли.

Завдання: розвинути уміння працювати в команді, згуртувати групу; сформувати сприятливий психологічний клімат у групі.

Хід роботи

1. Вітання.

2. Вправа-розминка «Друкарська машинка» (5 хв.)

Мета: налаштуватися на співпрацю.

Хід роботи: учасникам задається вислів. Букви, що складають текст розподіляються між членами групи. Потім якомога швидше має бути сказаним вислів. При цьому кожен учасник називає свою букву, а в проміжках між словами всі аплодують.

3. Вправа «Пазли» (15 хв.)

Мета: сформувати команду, тренувати вміння розподіляти ролі у групі.

Матеріали: невеликі пазли.

Хід роботи: учасники об'єднуються в команди. Кожна команда має скласти пазл якомога швидше.

Психологічний зміст вправи: учасники в ігровій формі навчаються ефективній взаємодії в команді, розподіленню ролей, спільній праці.

Питання для обговорення: Чи складно було виконувати вправу в команді? Чому? Що потрібно зробити для того, щоб більш ефективно працювати в команді?

4. Вправа «Хто швидше?»(15 хв.)

Мета: згуртування колективу.

Хід роботи: група має швидко, без слів, використовуючи всіх членів команди, побудувати наступні фігури: квадрат, трикутник, ромб, букву.

Психологічний зміст вправи: координує спільні дії, навчає розподіляти ролі у групі.

Питання для обговорення: Чи складно було виконувати вправу? Що допомогло її виконувати?

5. Вправа «Прорвися у коло»(15 хв.)

Мета: стимулювати групову згуртованість, знизити рівень емоційної напруги.

Хід роботи: члени групи беруться за руки та створюють коло. Попередньо ведучий, за результатами проведеного заняття, визначають найменш включених у колектив і пропонує їм першим прорватися у коло. Те ж саме має зробити кожен з учасників.

Психологічний зміст вправи: в ігровій формі найменш включені в колектив члени долають психологічний бар'єр і залучаються до групи.

6. Рефлексія (10 хв.)

Заняття № 3

Стреси та конфлікти подолаємо разом!

Мета: сформулювати у магістрантів переконання у можливостях подолання стресів, ефективного вирішення конфліктних ситуацій шляхом взаємопідтримки та взаєморозуміння.

Обладнання: ноутбук для проведення мультимедійної презентації, аркуші паперу формату А1, А3, газети, маркер, ручки.

Хід роботи

1. Вітання. Мультимедійна презентація «Що таке стрес?» (10 хв.)

Під час презентації викладач пояснює необхідне, залучає магістрантів до обговорення.

2. Мозковий штурм «Причини стресу і як з ним боротися?» (10 хв.)

Хід роботи: магістрантам пропонується відповісти на запитання «Що найчастіше викликає стрес?». Викладач записує запропоновані відповіді на великому аркуші. Після завершення магістрантам пропонується подивитися на обрані ними причини стресу і подумати, що можна зробити аби уникнути стресових ситуацій або отримати від них користь. Відповіді записуються на інший великий аркуш.

3. Дискусія «Чи потрібні конфлікти?» (10 хв.)

Проблемні питання для обговорення: Чи можливо жити без конфліктів? Чи важливо завжди відстоювати власні погляди? Що позитивне можна винести з конфлікту?

4. Мультимедійна презентація «Вчимося конфліктувати» (10 хв.)

Під час презентації ведеться пояснення, магістранти залучаються до обговорення.

5. Вправа «Острів» (10 хв.)

Мета: розвиток умінь взаємодопомоги і відповідальності за членів

групи.

Хід роботи: на підлозі з газет викладається невеликий «острів». Викладач говорить, що група, яка потрапила на цей «острів», має дочекатися рятівників. Всі учасники стають на «острів», рухаються по ньому. Починається «приплив» (викладач забирає частину газет), острів зменшується. Учасники вже не можуть рухатися, а лише стоять на «острові». Надалі викладач ще зменшує «острів» на скільки це можливо. Потім прибувають рятівники і переправляють тих, хто залишився у «живих», і тих хто «потонув» на материк – саджають на стільці.

Питання для обговорення:

Чого вам хотілося більше, самим утриматися на «острові» чи утриматися разом? Правильно і те і інше. У першому випадку працює інстинкт самозбереження, закладений в нас природою. Але в деяких ситуаціях людина не може вижити одна, навіть серед людей. Тому потрібно частіше піклуватися не тільки про себе, а і про тих, хто знаходиться поряд.

6. Рефлексія (5 хв.)

Тренінг «Налагоджування довірливих взаємин» (за С. Кожушко [141])

Мета: створення взаємної довіри в групі, покращення групової атмосфери; формування емпатійних здібностей, розвиток вміння вчувати і розуміти різні психоемоційні стани людини; створення умов для саморозкриття, саморозуміння; формування навичок безумовного прийняття себе та інших; розвиток вміння налагоджувати довірливі взаємини з іншою людиною (клієнтом); самопізнання та пізнання учасників.

1. Вправа «Сонячний промінь».

Мета: зняти втому, емоційну напруженість, сприяти створенню внутрішньої стабільності, налаштувати учасників на взаємодію.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Час виконання: 10 хвилин.

Ведучий інструктує: «Сядьте, будь ласка, у зручну для вас позу, закрийте очі і розслабтеся. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається зверху вниз і повільно, поступово освічує і зігріває ваше лице, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслаблюючим світлом. По мірі руху променя на вашому обличчі зникають затиски, вільно спадають брови, повіки стають важкими, послаблюються затиски в кутках губ, опускаються плечі, звільняється шия і розслабляється все тіло. Внутрішній промінь вселяє у вас спокій, задоволеність власним станом, звільненість від усього, що напружує, мир і гармонію з власним тілом. Ви повні світла, сонця і позитиву! Ви оновились і наповнились життєвою силою та енергією. Ви стали новою людиною». Після сигналу ведучого учасники відкривають очі і включаються до обговорення

вправи-релаксації.

2. Вправа «Казкові герої».

Мета: розвиток здатності до діалогічного розуміння іншої людини, розвиток рефлексивного потенціалу учасників.

Позиція учасників: учасники працюють в парах.

Час виконання: 20 хвилин.

Матеріали: стікери, ручки.

Кожному учаснику пропонується вибрати для себе найбільш близького партнера і в парі визначити того казкового героя чи літературного персонажа, який найбільше і найповніше відображав би індивідуальні риси та особливості кожного. Ім'я цього персонажу записується на окрему картку і віддається ведучому. Таким чином, інформація про обраних казкових героїв, які відображають особистості учасників, є невідомою для всіх.

Потім імена казкових героїв у випадковому порядку отримують всі учасники групи, по черзі називають їх і спільно з групою виділяють найхарактерніші риси, властиві якості цих героїв, за якими група вгадує учасника, якому присвоїли це «амплуа»

3. Руханка «Голова потягу».

Мета: сприяти налагодженню довірливих позитивних взаємин між учасниками та згуртуванню членів групи, розвиток проникливості та емоційної чутливості до стану «ведучої» людини (психолога) і тієї особи, яку провадять (клієнта), вдосконалення навичок емпатійної взаємодії.

Позиція учасників: учасники стоять у колі.

Час виконання: 15 хвилин.

Тренер пропонує учасникам встати у коло, повернутись ліворуч, створивши колону, покласти руки на талію сусіда попереду та заплющити очі, уявити себе вагоном потягу. Тренер розмикає коло та призначає «голову» потягу, в якій очі відкриті. За командою ведучого «голова» їде, проводить свої вагони по різній місцевості з перешкодами. Основне завдання «вагончиків» – довіритися «голові» потягу, виконувати всі її рухи, тримаючи очі заплющеними та відстежуючи власні переживання. За командою тренера через певний час (2хв.) відбувається перечеплення вагонів і зміна «голови» потягу. Далі вправа виконується аналогічно початку. Цю операцію можна виконувати кілька разів.

4. Вправа «Секрет».

Мета: розвиток вміння налагоджувати довірливі взаємини з іншою людиною (клієнтом), вдосконалення навичок емпатійної поведінки, самопізнання та пізнання учасників.

Позиція учасників: учасники працюють у парах.

Час виконання: 20 хвилин.

Учасники діляться по парах. За 5 хвилин кожен повинен повідомити своєму партнеру по спілкуванню якийсь свій потаємний секрет, про який ніхто не знає. Тренер у цьому випадку повинен нагадати про «правило конфіденційності»! Після завершення роботи групи члени групи повертаються у коло для спільного обговорення.

5. Вправа «Я беру і я дарую».

Мета: розвиток вміння адекватно сприймати себе та інших, глибше розуміти цінність кожної людини, бачити позитивні сторони і можливості кожного (зокрема, клієнта), сприяти самопізнанню та пізнанню учасників.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Час виконання: 15 хвилин.

Ведучий інструктує: «Кожен із нас має свої позитивні та негативні сторони, свої достоїнства та ті риси, яких, можливо, немає в інших людей, хоча вони є потрібними й корисними. Досить часто ми себе картаємо за те, що у нас немає тих якостей, які б нам посприяли у ефективній взаємодії з оточенням чи у професійній діяльності. Тому сьогодні ми спробуємо зробити раціональний обмін необхідними та позитивними якостями між учасниками. Зараз кожен, звертаючись до когось із членів групи, повинен продовжити фрази: «Я взяв (взяла) б у тебе...» (напр., стриманість, життєрадісність, працелюбність тощо), «а зі своїх якостей я б тобі подарував (подарувала)...». Можна ділитися не лише з одним, а й з кількома учасниками, що дасть більше інформації для учасників і тренера. Вправа припиняється тоді, коли всі учасники зроблять «обмін»

6. Вправа «Усмішка по колу».

Мета: підтримувати позитивний емоційний фон, сприятливий психологічний клімат.

Усі учасники групи беруться за руки і дарують один одному усмішки. Перший учасник повертається до свого сусіда праворуч або ліворуч і посміхається йому. Можна також взяти посмішку в долоні і обережно передати іншому.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

Тренінг «Моделі емпатійної взаємодії» (за С. Кожушко [141])

Мета: розвиток навичок емпатійної поведінки; вдосконалення вміння розуміти стани інших людей та адекватно реагувати на них; формування навичок ефективної комунікації (з клієнтом); освоєння моделей емпатійної взаємодії; формування вміння виявляти підтримку і розуміння клієнтові; самопізнання та пізнання учасників

1. Вправа «Зустріч».

Мета: згуртування групи, налагодження позитивного психологічного клімату, розвиток вміння розуміти стани інших людей та адекватно реагувати на них.

Позиція учасників: учасники розбиваються по парах.

Час виконання: 10 хвилин.

Два кола – внутрішнє і зовнішнє – обертаються за годинниковою стрілкою і проти неї. За сигналом тренера зупиняються і розбиваються на пари. Ведучий дає для усіх завдання – відобразити наступні ситуації:

1. Ви зустрілися після тривалої розлуки, а до цього були в добрих, але не дуже близьких стосунках.

2. Ви були найближчими друзями в дитинстві. Одного з вас батьки відвезли на рік в інше місто. Ви зустрілися після річної розлуки.
3. Людина, що стоїть навпроти вас, дуже налякана, а в неї має бути важка й надзвичайно важлива розмова. Необхідно підбадьорити її. Спочатку боязкі – у внутрішньому колі, потім – у зовнішньому.
4. Вам стало відомо, що ця людина зробила щось незвичайне (врятувала людину, встановила рекорд, зробила відкриття тощо). І от вам випала честь з нею зустрітись.
5. Ця людина зробила вам щось дуже приємне й несподіване. Ви щойно про це довідалися.

2. Вправа «Дует».

Мета: розвиток здатності вчувати у внутрішній стан іншої людини у процесі зміни комунікативних позицій, формування емпатійних умінь.

Позиція учасників: учасники розбиваються по парах.

Час виконання: 25 хвилин.

Учасники діляться на пари. Кожна пара виконує наступні завдання:

- 1) партнери сидять спина до спини і протягом 5 хвилин розмовляють між собою;
- 2) наступні 5 хвилин продовжують розмову, проте один сидить, а другий уже стоїть перед ним, по черзі міняючись позиціями «зверху», «знизу»;
- 3) сідають одне до одного обличчям і спілкуються тільки очима протягом 5 хвилин;
- 4) одному учаснику пропонується говорити голосно, а іншому – тихо, можна задавати питання (один голосно запитує, інший пошепки відповідає); через 3 хв. учасники міняються ролями;
- 5) партнери спілкуються протягом 3 хвилин із заплющеними очима.

По закінченні пара обмінюється враженнями від спілкування. Усі учасники повертаються у коло і спільно обговорюють результати виконання вправи.

3. Вправа «Узгоджені дії».

Мета: активізація учасників, розвиток і вдосконалення емпатійних здібностей, вміння налагоджувати ефективну взаємодію.

Позиція учасників: Учасники розбиваються по двоє.

Час виконання: 10 хвилин.

Члени групи розходяться парами і по команді починають імітувати спільну діяльність: різання дров, робота на пожежній pompі, збирання яблук у саду тощо. Через певні проміжки часу (1-2 хв.) тренер повідомляє про зміну виду спільної діяльності.

4. Вправа «Подарунок в десятку».

Мета: діагностика стану іншої людини, розвиток вміння відчувати і розуміти потреби й почуття іншої особи (клієнта).

Позиція учасників: учасники стоять у колі.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Усі встають у коло та беруться за руки. Тренер інформує учасників:

«Сьогодні у всіх нас день народження, а тому потрібно подарувати кожному подарунок. Спробуйте здогадатись, який подарунок для вашого сусіда буде найбільш потрібним та корисним. Кожен із вас, звертаючись до сусіда, повинен подарувати саме те, чого йому не вистачає. Це може бути якась матеріальна річ (іграшка, автомобіль, цукерки) чи нематеріальна річ (радість, любов, риса характеру: стриманість, впевненість, обережність тощо)». Коли кожен отримає свій подарунок, усі учасники дякують за привітання оплесками.

5. Вправа «Побажання для себе і для сусіда».

Мета: підтримка позитивного психологічного клімату у групі, розвиток вміння розуміти власні бажання та відчувати потреби іншої людини.

Позиція учасників: усі стоять в колі.

Час виконання: 5 хвилин.

Учасники стають у коло і беруться за руки. Завдання кожного: спочатку побажати щось хороше собі на цей тиждень, а потім сусіду, котрий стоїть поруч. Вправу закінчують спільною подякою оплесками.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

Тренінг командоутворення

1. Вправа «Сенс мого імені»

Мета: дати можливість учасникам підкреслити свою індивідуальність.

Термін: 5 хвилин.

Ресурси: нарізані клаптики паперу, фломастери, шпильки.

Хід вправи: Викладач пропонує познайомитися і зробити це таким чином: всім учасникам групи необхідно зробити візитні картки зі своїм ім'ям. Потім, коли візитівки готові, всім по черзі пропонується назвати своє ім'я, а потім розповісти історію його походження. Чому дали таке ім'я, і хто дав. Розповідати можна в парах, а потім співрозмовник має розповісти групі про те, що дізнався.

2. Вправа «Правила групи»

Розділити групу на мікрогрупи, кожна з яких має розробити правила роботи в групі, зобразити на ватмані.

Ресурси: ватман, маркери.

Можливі правила: виявляти активність, слухати один одного, не перебиваючи, говорити лише від себе, якщо інформація адресована комусь конкретно, то звертатися безпосередньо до цієї людини, а не говорити про нього в третій особі, не обговорювати за межами тренінгу те, що відбувається на заняттях, уникати критики під час виконання вправ, якщо виникає потреба щось критикувати – дочекатися обговорення, у разі небажання виконувати будь-яке вправу учасник має право відмовитися, не пояснюючи причину цього, **але він має публічно заявити про свою відмову.**

3. Вправа «Вавилонська вежа»

Ресурси: кольорові маркери, ватман, заготовлені заздалегідь

індивідуальні завдання.

Хід вправи: Учасники діляться на 2 команди. Кожному члену команди дається індивідуальне завдання, кожне з яких прописане на окремих аркушах, кожен аркуш є суворо конфіденційним. Наприклад, «Вежа повинна мати 10 поверхів» - листок з таким написом вручається одному учаснику тренінгу, він не має права нікому його показувати, зобов'язаний зробити так, щоб намальована спільно вежа мала саме 10 поверхів! Друге завдання: «Вся вежа має коричневий контур» - це завдання для наступного учасника. «Над вежею майорить синій прапор», «У вежі всього 6 вікон» тощо. Учасникам заборонено розмовляти і взагалі як-небудь використовувати голос. Необхідно спільно намалювати Вавилонську вежу. Час виконання обмежена (5-7 хвилин). Виконання вправи сприяє координації дій учасників, взаємодії в команді. Розвиваються навички невербального спілкування.

Рефлексія: Чи важко було виконувати завдання? Що здалося найбільш важким? Чи успішно була взаємодія в групах? Чому?

4. Вправа «Пазли»

Мета: формування команди, вміння розподіляти ролі в групі.

Ресурси: картки із зображеннями тварин, маленькі головоломки «пазли».

Хід вправи: учасники діляться на команди. Кожна команда отримує головоломку, яку треба зібрати якомога швидше.

Психологічний зміст вправи: учасники в ігровій формі навчаються ефективній взаємодії в команді, розподіленню ролей щодо поліпшення якості роботи. При цьому важливо, що вони об'єднані спільною метою.

Рефлексія: Чи складно було виконувати цю вправу в команді? Чому? Що потрібно для того, щоб більш ефективно працювати в команді?

5. Вправа «Будинок»

Мета: усвідомлення своєї ролі в групі, стилю поведінки.

Ресурси: картки із зображенням тварин.

Хід вправи: учасники діляться на 2 команди. Ведучий дає інструкцію: «Кожна команда повинна стати повноцінним будинком! Кожен учасник має обрати, ким він буде в цьому будинку – дверима, стіною, шпалерами або предметом меблів, квіткою або телевізором? Вибір за вами! Але не забувайте, що Ви маєте бути повноцінним і функціональним будинком! Побудуйте свій будинок! Можна спілкуватися між собою».

Психологічний зміст вправи: Учасники замислюються над тим, яку функцію вони виконують в цьому колективі, усвідомлюють, що всі вони потрібні в своєму «будинку», що сприяє згуртуванню.

Обговорення: Як проходило обговорення в командах? Відразу Ви змогли визначити свою роль в «будинку»? Чому Ви обрали саме цю роль? Я думаю, Ви всі зрозуміли, що кожна частина Вашого «дому» важлива і потрібна в ньому, кожна несе свою певну функцію, без якої будинок не може бути повноцінним!

6. Вправа «Подарунок»

Мета: позитивне завершення тренінгу, рефлексія.

Опис вправи: Ведучий: «Давайте подумаємо, що ми могли б подарувати вашій групі, щоб взаємодія в ній стала ще ефективнішою, а відносини – більш згуртованими? Давайте скажемо, що кожен з нас дарує групі. Я, наприклад, дарую вам оптимізм і взаємну довіру. Далі кожен з учасників висловлюється, щоб він хотів подарувати групі. «Давайте нагородимо себе за успішне плавання оплесками!».

Це – ритуал, який дозволяє завершити тренінг на позитивній емоційній ноті.

Рефлексія: Чого нам не вистачає? Що корисного винесли для себе, для групи? Не забувайте, що Ви – єдине ціле, кожен з Вас є важливою, унікальною частиною цього цілого! Разом Ви – сила!

Додаток П

Українські освітні портали

- <http://osvita.org.ua> – освітній портал – каталог освітніх ресурсів, новини освіти, вищі навчальні заклади України і Росії
 - <http://www.ccf.kiev.ua/> – соціальна освіта в Україні (організація семінарів, тренінгів, дистанційна освіта у галузі соціальної педагогіки)
 - <http://www.edu-ua.net> – освітня українська мережа. Міністерство освіти і науки України, Інститут змісту і методів навчання, перелік серверів установ, підлеглих Міністерству освіти і науки України, та ін.
 - <http://www.ednu.kiev.ua/> – Educational Network Ukraine. На цьому сервері представлені всі українські інформаційні ресурси, пов'язані з освітніми організаціями, вищі навчальні заклади, докладна інформація про системи освіти найбільш розвинутих країн, гранти, преса, виставки, конференції, фірми та ін.
 - <http://www.dlab.kiev.ua/> – сервер Першої української комп'ютерної дидактичної лабораторії. Дистанційне навчання комп'ютерних технологій, англійської мови та ін. Великий путівник по освітнім серверам Інтернету
 - <http://www.osvita.org> – Освітньо-консультативний центр "Освіта"
 - <http://o-svit.iatp.org.ua> – каталог освітніх ресурсів О-СВІТ – інформація для учнів, студентів, педагогів, науковців
 - <http://www.osvita.org.ua/> – освітній портал. Події освіти, статті, каталог вищих навчальних закладів України
 - <http://www.uchobe.net.ua> – каталог навчальних закладів України;
 - <http://www.intellect.org.ua> мережа аналітичних центрів України.
- Офіційні веб-сторінки
- <http://www.apsu.org.ua> – Академія педагогічних наук України
- З інформацією про можливість отримання допомоги в освітній діяльності можна ознайомитися на:
- <http://www.irf.kiev.ua> – Міжнародний фонд "Відродження"
 - <http://www.asi.org.ua/> – Агенція суспільної інформації "Ініціатива" за підтримки Програми МАТРА КАП Посольства Королівства Нідерландів в Україні
 - http://www.asi.org.ua/civic_society/finance.htm – програми донорських організацій та благодійних фондів, які працюють в Україні (контактні дані фондів, програми), посилення на засоби масової інформації, сайти громадських організацій
 - <http://cen.iatp.org.ua> - програми малих грантів мережі громадської освіти програми IREX в Україні
 - <http://www.intellect.org.ua/> – сайт-мережа аналітичних центрів України. Містить розділи "Освіта та наука", а також "Гранти", де вказані заявлені програми розвитку викладачів та стипендії на поточний рік
 - <http://gurt.org.ua/> – ресурсний центр розвитку громадських організацій "Гурт". Інформація про джерела фінансування, заявлені на поточний рік, адреси та контактні дані фондів. Програми навчання, в т.ч.

стипендії та програми обміну для учнів та вчителів

- **<http://www.pg-center.org.ua>** – "Ефективні комунікації" – це веб-ресурс для недержавних організацій, що працюють над розвитком своїх інституцій за допомогою комунікативних технологій. Містить розділ "Гранти" – програми декількох фондів на поточний рік.

Додаток Р

Типи діалогу, за С. Савченком [240, с. 229–234]

1. Діалог мотиваційний, який характеризується стійким інтересом учасників до проблеми, що розглядається, незалежно від їх підготовленості й обізнаності з темою. Спектр застосування обмежений, в основному на перших курсах навчання чи при першому знайомстві з новим видом діяльності.

2. Діалог-інтрига являє собою різновид особистісно орієнтованої ситуації, проєктованої педагогом і реалізованої в процесі міжособистісного спілкування зі студентами. Його використання дає змогу педагогу чи студентському лідеру викликати інтерес до конкретного виду діяльності, залучити до виконання доручення, участі в творчому проєкті.

3. Діалог-бесіда використовується педагогом з метою ознайомлення, інформування, виховання, стимулювання. Застосовується традиційна методика проведення бесіди з вираженням особистісно орієнтованим акцентом – у ході бесіди активна роль передається студентові, а викладач виступає в ролі фасилітатора.

4. Діалог конфліктний, який передбачає первісне існування предмета суперечки чи його виникнення в процесі обговорення. Тут особлива роль належить викладачеві, лідеру, який зобов'язаний володіти методиками зняття психологічної напруженості, неприпустимості розширення конфлікту, переносу його на сферу міжособистісних відносин.

Організовуючи такий діалог, педагог повинен володіти такими специфічними вміннями:

- висловлювати свою незгоду чи конфронтацію зі студентом у формі пропозиції, питання, а не вимоги;
- встановлювати позитивну взаємодію і розвивати співробітництво зі студентами, які протиставляють себе колективу;
- говорити про поведінку, думки, ідеї студента, але не про його особистість чи його друзів і подруг;
- вести конфліктний діалог на конструктивній основі, яка передбачає блокування конфлікту і пошук компромісних варіантів;
- зберігати витримку, об'єктивність, керуватися розумом, не викривляти факти, мотиви, наміри студента, не вдаватися до формального використання свого статусу.

В окремих випадках викладач сам проєктує керовану конфліктну ситуацію з метою визначення особистісних якостей і особливостей поведінки студентів у нестандартній конфліктній ситуації.

5. Діалог критичний, до якого педагог вдається в тому випадку, коли виникає необхідність піддати критичному аналізу дії студента, отримані результати в позанавчальній діяльності, виконання конкретного доручення чи творчого завдання. Виділяють 16 різновидів конструктивної педагогічної критики:

- підбадьорлива („Проблему не вирішено, але нічого страшного, наступного разу все вийде”);

- критика, яка дає надію („Сподіваюсь, що наступного разу у Вас усе вийде”);
- критика-аналогія („Пам’ятаю, коли сам був студентом, припускався таких само помилок”);
- деперсоніфікована критика (без зазначення прізвищ конкретних студентів);
- критика-стурбованість („Я дуже стурбований ситуацією, що склалась”);
- критика-жалкування („Мені шкода, але Ваші дії в цьому випадку неприйнятні”);
- критика-подив („Здивований, що Вам не вдалося вирішити цю проблему, інші студенти успішно це виконували”);
- критика-іронія („Що ж ви, робили, робили, а вийшло, як завжди”);
- критика-докір („Як же це Ви? Я був про Вас кращої думки”);
- критика-натяк („Студенти старших курсів робили так само, але результати були незадовільними”);
- критика пом’якшуюча („У тому, що сталося, винні не тільки Ви, але й інші студенти”);
- критика-дорікання („Як Ви могли так вчинити, особливо в цій ситуації?”);
- критика-зауваження („Якщо у Вас щось не виходить, то відразу звертайтеся за допомогою до мене”);
- критика-попередження („Якщо ще раз подібне повториться, наслідки будуть дуже серйозні”);
- критика-вимога („Запропонована Вами програма не підходить, доведеться все переробити”);
- критика-побоювання („Я боюсь, що обраний вами шлях вирішення проблеми веде в глухий кут”).

6. Діалог блокуючий виникає у випадку, якщо викладач, лідер стикається із ситуацією ненормативної студентської активності, наявністю негативної установки на сприйняття тих або інших подій, явищ, людей. Завдання такого діалогу – зберігаючи й підтримуючи культуру ведення дискусії, переломити ситуацію на свою користь, переконати співрозмовника, висунути контраргументи. У випадку, якщо ці завдання не можуть бути реалізовані, педагог пропонує відкласти прийняття остаточного рішення, ініціює повторне обговорення проблеми.

7. Діалог-мовчання (внутрішній діалог). А. Макаренко практикував подібні прийоми психологічного впливу на винуватців. Наприклад такі, як запрошення до бесіди і тривале її очікування, перебування з вихованцем в одному кабінеті і багатозначне мовчання та ін. У сучасній інтерпретації ми застосовували його, використовуючи невербальні прийоми спілкування, за допомогою яких давали студентові зрозуміти, що він перебуває у сфері підвищеної педагогічної уваги. Як правило, при цьому використовувалися можливості «кінетичного» мовлення, яке виступає еквівалентом мовленнєвого

спілкування (міміка, смислові жести згоди, заохочення, здивування, погрози та ін.). Таке «діалогічне мовчання», яке аж ніяк не означало неучасті студента в спілкуванні, актуалізувало механізм рефлексії, а почуття провини й сорому, що виникало при цьому, було ефективнішим, ніж педагогічні нотації.

8. Діалог сповідальний (термін запропоновано А. Мудриком), характеризується особливою психоемоційною атмосферою, яка створюється завдяки довірливим, дружнім відносинам між студентами. У такому діалозі, який становить основу міжособистісних стосунків між близькими друзями, закоханими, зачіпаються найінтимніші сфери внутрішнього світу студентів, їх мрії, надії, проблеми, як правило, приховані в повсякденному спілкуванні. Особливе значення такий діалог має в житті дівчат-студенток.

9. Діалог-презентація, що має в своїй основі ігрову композицію, за допомогою якої його учасники, за негласною згодою, надають один одному можливість справляти бажане враження на слухачів.

10. Діалог нормативний, який виникає у випадку, якщо викладач, студентський лідер змушені, реалізуючи виховні завдання, вдаватися до монологічних форм спілкування.

11. Діалог проблемний. Потребує від викладача, з одного боку, досконалого знання обговорюваної проблеми, що не завжди можливо з об'єктивних причин, з іншого – близького знайомства, довірливих стосунків між учасниками спілкування. В організаційному плані цей вид діалогу близький до мозкового штурму з тією різницею, що останній спрямований на отримання рішення, а діалог – на розкриття особистісного бачення проблеми, де висловлюється не те, що спадає на думку в цю хвилину, а тільки заповітне, глибоко пережите.

12. Діалог смислотворчий, який має величезне значення, коли під впливом навчання у ВНЗ відбувається корекція світоглядних основ особистості студента, трансформація системи цінностей, ламки стереотипів мислення і поведінки. Такий діалог покликаний сприяти стимулюванню процесу соціалізації особистості, виведення її з внутрішнього, рефлексивного стану в зовнішній. Психологічну його основу становить властиве юнацькому віку прагнення до пошуку життєвих смислів, співпереживання, мрійливості. Викладачеві, який використовує його у своїй роботі, мають бути притаманні виняткова тактовність, уміння зрозуміти світ іншої людини, підтримати її успіхи, розвіяти сумніви, допомогти вибудувати подальшу соціалізаційну траєкторію.

13. Діалог-актуалізація генетично близький до методу «вибуху». Його використання педагогом пов'язане з остаточним самовизначенням особистості в прийнятті важливого рішення, значимого вчинку. У цьому випадку діалог актуалізує внутрішню готовність у зовнішню дію. Рівною мірою цей вид діалогу використовується, коли виникає необхідність уберегти студента від серйозного проступку. У цьому випадку відверта дружня розмова з викладачем може запобігти аморальним, протиправним діям, уберегти від вживання алкоголю, наркотиків.

14. Діалог-заохочення, що являє собою товариську бесіду викладача зі студентом чи студентською групою, які досягли помітних успіхів, здійснили неординарний благородний вчинок. Мета такого діалогу – не тільки виявити щирий інтерес до особистості студента, зацікавленість у її розвитку, але й своєю увагою стимулювати подальший її саморозвиток і самореалізацію в соціально прийнятних формах.

Класичний
Приватний
Університет

Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78



CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96
69002 Zaporizhja, (061) 764-67-50
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ 242

„14 / 05 20 20р.

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ВЕРЧЕНКО ЛІДІЇ СЕРГІЇВНИ
на тему «РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ», поданого на
здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
«Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта (за
спеціалізаціями)»

Результати дисертаційного дослідження Л.С. Верченко було впроваджено у процес професійної підготовки магістрантів, майбутніх викладачів закладів вищої освіти Класичного приватного університету.

Автор виступив з доповіддю на засіданні кафедри управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи, де представив власне розуміння феномену «соціально-комунікативну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти» як стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, що дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства, здійснювати соціально-комунікативну діяльність завдяки набуттю соціально-комунікативних знань і вмінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), професійно важливих комунікативних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність); теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену технологію розвитку соціально-

комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Особливу зацікавленість викликав авторський спецкурс «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», розмаїття кейсів, ситуацій, ігор.

Розроблений Л.С. Верченко пакет діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності, було апробовано серед магістрантів.

Спостереження викладачів та результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зазначити суттєві позитивні зміни у рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів університету.

Ректор

Класичного приватного університету



В.М. Огаренко

УНІВЕРСИТЕТ
імені
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



ALFRED NOBEL
UNIVERSITY

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
тел. +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

18, Sicheslav'ska Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine
tel.: +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

№ 85/1 від 13.01.2020

**ДОВІДКА
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
Верченко Лідії Сергіївни**

**на тему «Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів
закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки», поданого на здобуття
наукового ступеня доктора філософії
з галузі знань «Освіта/Педагогіка»
за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»**

Результати дисертаційного дослідження Л.С. Верченко було впроваджено у процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у 2017-2020 навчальних роках.

Розробленими Л.С. Верченко матеріалами було збагачено зміст дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ЗВО»;

Наукові нароби авторки, її висновки і пропозиції становлять певний інтерес і прийняті для практичного використання в діяльності закладу, зокрема презентований й апробований на практиці авторський курс «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», надані навчально-методичні матеріали для викладачів ЗВО (кейси, проекти, вправи, тренінги, рольові та ділові ігри).

Викладачами університету було перевірено на практиці ефективність технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки, яка містить такі етапи: концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-корекційний.

Розробки Л.С. Верченко було впроваджено у позааудиторну роботу університету, зокрема проведено «Педагогічну майстерню» (майстер-класи, тренінги), «Психологічну майстерню» (тренінги-семінари, тренінги психологічно доцільних технологій, Skype майстер-класи).

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ
THE UNIVERSITY HAS BEEN CERTIFIED AND ACCREDITED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS



ENQA
EUROPEAN ASSOCIATION
FOR QUALITY ASSURANCE
IN HIGHER EDUCATION



AACSB
Business Education.
Connected.



Діагностичні матеріали для визначення рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО було використано під час проведення констатувального й контрольного етапів експерименту.

У цілому запропоновані Л.С. Верченко теоретичні та практичні наробки щодо розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки було впроваджено в освітній процес магістрантів і отримано позитивні результати.

**ПРОРЕКТОР
З НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**



А.А. СТЕПАНОВА



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ОСТРОГРАДСЬКОГО

вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, Полтавська обл., 39600, т./ф. (0536) 75-81-86, 75-83-69
e-mail: office@kdu.edu.ua, www.kdu.edu.ua, ЄДРПОУ 05385631

18.02.20 № 103-10/190
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Верченко Лідії Сергіївни

на тему «Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» Протягом навчальних років (2018-2020 рр.) результати дисертаційного дослідження Л.С. Верченко було впроваджено у процес підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти у Кременчуцькому національному університеті ім. Михайла Остроградського.

На засіданні кафедри педагогіки, психології і філософії Л.С. Верченко було презентовано авторський спецкурс «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», надані навчально-методичні матеріали для проведення практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів (кейси, проекти, вправи, тренінги, рольові та ділові ігри). Зазначені навчально-методичні матеріали було реалізовано у навчально-виховному процесі університету.

Для магістрантів Л.С. Верченко було проведено тренінги, ігри (рольові, ділові, соціально-психологічні).

Магістранти університету взяли участь у діагностуванні рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Упровадження наданих Л.С.Верченко матеріалів засвідчило їх ефективність, отримано позитивні результати щодо динаміки розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки.

Проректор з навчання



В. В. Сергієнко

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
 E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

25.02.2017 № 68-20-144 на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Верченко Лідії Сергіївни
 на тему «Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх
 викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки», поданого
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Результати дисертаційного дослідження Л.С. Верченко було впроваджено у процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у 2017-2019 навчальних роках.

Особлива увага була приділена авторському спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», метою якого є забезпечення загальної теоретичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвиток складових їхньої соціально-комунікативної компетентності; розробленому автором банку тренінгів, кейсів, ситуацій, ігор (сюжетно-рольові, ситуативні, ділові, соціально-психологічні). Викладачі отримали методичні матеріали для проведення практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів, інструктивні матеріали щодо їх виконання.

Апробований пакет діагностичних методик дозволив охарактеризувати наявний рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів та визначити напрями її вдосконалення.

Констатуємо, що реалізація технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки забезпечує статистично значущу позитивну динаміку розвитку у майбутніх викладачів ЗВО зазначеної компетентності.

Критичний розгляд результатів дисертаційного дослідження Л.С. Верченко дозволив дійти висновку, що вони є науково обґрунтованими та можуть надати користуватися у практичній діяльності закладів вищої освіти.

Перший проректор



Handwritten signature of O.G. Naboka

О.Г.Набока