

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Товканець Г.В.

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА:
КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ**

МУКАЧЕВО–2021

УДК 378; 37.01:005.336.2:005.21(02.064)

Рекомендовано до друку Вченою радою

Мукачівського державного університету (протокол № від 2021 року)

Рецензенти:

Авшенюк Н.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ).

Повідайчик О.С., доктор педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Корнієнко І.О., доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет

ISBN 978-617-7495-47-4

Т 50

Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект [монографія] / Г. В. Товканець – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. – 172 с.

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності щодо комунікативної компетентності у соціально-педагогічній взаємодії, обґрунтовано роль соціально-комунікативної компетентності в структурі професійної підготовки майбутнього педагога, представлено діагностичний інструментарій комунікативної культури педагога

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, докторантам, аспірантам та здобувача освітнім педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними проблемами комунікативної культури та її розвитком в умовах соціально-економічних змін.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	12
1.1. Комунікативна компетентність у соціально-педагогічній взаємодії як предмет педагогічного дослідження.....	12
1.2. Перцептивні аспекти соціально-педагогічної взаємодії.....	35
1.3. Просодика в соціально-педагогічній взаємодії	42
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	50
2.1. Соціально-комунікативна компетентність як професійна цінність сучасного педагога.....	50
2.2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної комунікації як умова ефективної професійної діяльності	64
2.3. Педагогічна взаємодія в освітньому процесі вищої школи: комунікативний аспект.....	73
РОЗДІЛ 3. АКТУАЛІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	79
3.1. Методичні підходи до діагностики соціально-комунікативної компетентності в педагогічній діяльності.....	79
3.2. Педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції майбутніх педагогів.....	88
ПІСЛЯМОВА.....	92
БІБЛІОГРАФІЯ.....	93
ДОДАТКИ.....	99
ДОДАТОК А. Тест «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)».....	99
ДОДАТОК Б Тест комунікативних умінь Д. Міхельсона.....	119
ДОДАТОК В. Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості.....	130
ДОДАТОК Г. Опитувальник «Моя соціально-комунікативна культура».....	134
ДОДАТОК Д. Тренінг: Соціально-педагогічна взаємодія: комунікативний аспект.....	136

ПЕРЕДМОВА

Активні зусилля європейської науково-педагогічної громади щодо модернізації педагогічної освіти, політична підтримка цього процесу на національних та регіональних рівнях сприяють утворенню європейського простору освіти. В основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти покладені затверджені Єврокомісією «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій».

Вони передбачають певні вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів, зокрема:

а) наявність вищої університетської або еквівалентної їй професійної освіти як умови педагогічної діяльності;

б) формування професійних компетентностей у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку;

в) процес неперервного професійного розвитку є спільною відповідальністю індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків, учнів та адміністрацій освітніх установ;

г) мобільність учителів як невід'ємна складова їх професійної освіти та розвитку на всіх її етапах, яка розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального освітнього середовища;

д) формування європейського виміру як важливої складової змісту педагогічної освіти;

е) надання належної професійної підтримки тим, хто здійснює педагогічну освіту;

ж) ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня.

В контексті цього орієнтиром для дій є стратегічні рамки «Освіта та навчання 2020» (ET 2020), схвалені Радою Європейського Союзу.

Аналіз наукових досліджень (Н. Авшенюк, В. Кремень, О. Огієнко та інші), статистичних даних та стратегічних директив дають підстави визначити

основні тенденції у підготовці вчителя в європейському контексті, які, на нашу думку, полягають у: врахуванні сучасних тенденції розвитку науки і економіки у змісті підготовки вчителя та умов праці вчителя (демографічна і гендерна політика, заробітна плата тощо); актуалізації навчання впродовж життя та підвищення кваліфікації; активізації міжнародної мобільності; розвитку іміджу вчительської професії¹. Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, вивчаючи зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів, акцентують увагу на важливості таких досліджень, оскільки відкриваються нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Врахування сучасних тенденцій розвитку науки і економіки у змісті підготовки вчителя та забезпечення умов праці вчителя є одним із напрямів розвитку педагогічної освіти. У підготовці педагогічних кадрів в європейському масштабі виокремлюється ряд проблем, серед яких гендерна політика, вікова характеристика, умови праці, ринок праці.

Щодо професійної підготовки вчителів, то у європейських країнах майбутні вчителі повинні мати бакалаврський або ж магістерський рівень вищої педагогічної освіти. Мінімальний термін підготовки вчителя становить від чотирьох до шести років. Особливістю, наприклад, підготовки вчителів-предметників для середньої ланки освіти є те, що, крім знань про предмет, майбутні вчителі повинні здобути професійні педагогічні навички. Їх професійна педагогічна підготовка обов'язково повинна включати як вивчення психолого-педагогічної теорії, так і професійну педагогічну практику в школах.

Зазначимо, що для якості освіти вирішальним є перші роки професійної педагогічної діяльності. Під час реалізації на практиці щойно кваліфіковані викладачі виконують всі або багато завдань, призначених для досвідчених

¹ Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія. 2008. № 1(58). С. 57 – 69.

викладачів, що вимагає напруженої роботи самого педагога та потребує постійного нагляду за його роботою. В країнах ЄС є вироблена практика надання методичної допомоги вчителю щодо практичної роботи у перші роки професійної діяльності через наставництво, індивідуальні бесіди і консультації з керівництвом чи колегами, участі у тематичних семінарах, тренінгах (командне навчання), мережеве навчання (ІКТ), вивчення досвіду старших колег, участь у співпраці з іншими школами, педагогічне спостереження з обов'язковим веденням щоденників та аналізом видів освітньої діяльності тощо. Є країни, де впроваджено набуття досвіду практичної діяльності подібно до педагогічної інтернатури, тобто система первинного підвищення кваліфікації випускників вищих педагогічних закладів, незалежно від підпорядкування та форми власності, після закінчення якої їм присвоюється педагогічна кваліфікація – спеціаліста певного фаху (частково у Бельгії, Великобританії, Греції, Польщі тощо)

У деяких країнах етап впровадження обмежується наставництвом. Участь наставників у програмі на початку педагогічної кар'єри молодого фахівця підвищує якість педагогічної освіти і педагогічної практики.

Нових якостей набувають подальша підготовка вчителів у європейському освітньому просторі та підвищення кваліфікації. Формальні та традиційні види навчання, такі як курси, семінари, конференції в значній мірі представлені майже у всіх системах освіти. Однак з'являються інші форми ПК з видами діяльності, які базуються на партнерстві та співпраці, менше структуровані та зосереджені на безпосередній участі. Існують також типи подальшої підготовки та підвищення кваліфікації, що використовують цифрові технології. Форми або схеми участі в продовженні освіти не є однотипними для всіх європейських країн і мають суттєві відмінності, залежать від освітньої політики відповідної країни і особливостей соціального, політичного і економічного розвитку.

В деяких країнах (Нідерланди, Швеція) підвищення кваліфікації та подальша підготовка не вважається професійним обов'язком, не є

необхідністю для кар'єри, немає чітко визначених термінів та кількості тем, які необхідні для зарахування відповідної освіти. І, як правило, статистичні показники якості шкільної освіти цих країн є нижчими за середній показник в ЄС. З іншого боку, якщо подальша підготовка вважається професійним обов'язком, передумовою для просування по службі, то є тенденція до перевищення таких середніх показників по ЄС.

Важливою є міжнародна мобільність вчителів, оскільки вона надає можливості безпосереднього контакту з іншою системою освіти, яка може відрізнятися підходами до навчання, методами організації освітньої діяльності, що спонукає до критичного аналізу власних способів викладання, творчого обміну думками та досвідом з іноземними колегами; допомога у подоланні сумнівів щодо інших методів навчання, які вони пропонують, можливість безпосередньо спостерігати за їх використанням та впливом на учнів, що може мотивувати вчителів набувати нових навичок та застосовувати власні інноваційні підходи, ініціювати можливості обговорення власних підходів з педагогами в іншому освітньому закладі, і таким чином розвиватися з почуттям більшої впевненості в собі і власного професійного визнання; здійснення робочих візитів вчителів іноземної мови, що сприятиме розвивати мовні навички, які є особливо важливими для тих, хто викладає сучасні іноземні мови; сприяння поширенню найкращих практик, заохочення своїх колег до обміну інформацією, ідеями та досвідом з метою залучення та підтримки всієї шкільної спільноти до віртуальної або фізичної мобільності (наприклад, через проекти європейського співробітництва).

Джерелом фінансування мобільності є європейські програми, зокрема програма Erasmus +. Документальні джерела засвідчують, що майже чверть вчителів виїжджали за кордон з професійних причин у рамках цієї європейської програми в порівнянні з 10 % тих вчителів, фінансування яких здійснювалося в рамках національних або регіональних програм. Зауважимо, що наявність національної програми (на найвищому рівні) не обов'язково

призводить до збільшення частки фінансування участі вчителів у міжнародній мобільності.

За даними TALIS, 2013, тільки одна країна – Угорщина - забезпечує фінансування національних програм міжнародної мобільності вчителів (21, %) вище, аніж залучаються кошти Erasmus + (17,0 %).

Для української освіти і науки з метою забезпечення трудового потенціалу країни та підвищення конкурентоспроможності вищої педагогічної освіти дуже важливо зараз сприяти: організації філіалів зарубіжних педагогічних ЗВО, які можуть здійснювати освітню діяльність на умовах франчайзингу (закордонний ЗВО видає місцевому навчальному закладу дозвіл на використання навчальних програм та видачу своїх дипломів); програм – «близнюків» (у обох ЗВО студенти одних і тих же курсів займаються за однаковими підручниками і складають однакові екзамени, при цьому викладають їм, як правило, місцеві викладачі); взаємного визнання програм тощо²; експорту освітніх послуг», під яким розуміють комплекс організаційних заходів суб'єктів національної системи освіти по реалізації на комерційній основі освітньої послуги споживачу як на території країни, так і за її межами з метою задоволення потреб іноземного споживача – замовника послуги; підвищувати міжнародну репутацію та конкурентоспроможність педагогічних університетів, в яких виокремлюють здатність освітньої установи забезпечити належну якість підготовки фахівців відповідного напрямку і спеціальності; здатність студентів даного навчального закладу опанувати необхідні професійні знання та вміння; здатність роботодавців реально оцінити підготовленість випускників вищих навчальних закладів до відповідної професійної діяльності; реалізації програм дистанційної освіти, що дає можливість забезпечувати передачу і засвоєння знань, сприяє формуванню умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, які відбуваються при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання

² Сагінова О.В. Интернационализация – применительно к сфере высшего образования. URL: <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elexh28/4.php>

у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічна освіта є лише одним аспектом більш широкої політичної мети – підвищити привабливість і якість професії, а також відповідної політики вербування та утримання вчителів, ефективної педагогічної підготовки. Країни повинні забезпечити вчителям можливість регулярного оновлення знань і отримання підтримки у навчанні з метою впровадження у освітній процес ефективних та інноваційних способів викладання, в тому числі на основі нових технологій.

Це може бути реалізовано на основі:

1. Визначення професійного профілю вчителя (освітньої професійної програми), що забезпечує відповідність професійних компетентностей фахівця сучасним вимогам та запровадження результативно-орієнтованих критеріїв визначення змісту навчальних програм. Стандарти діяльності закладів педагогічної освіти спрямовані на оцінку якості навчальних програм і вимірювання досягнутого результату (сформовані професійні компетентності), а не на контроль того, «чому» і «як» навчати. Укладання навчальних планів і програм залишається пріоритетним правом автономного навчального закладу.

2. Запровадження зовнішнього стандартизованого оцінювання якості навчальних досягнень, що зумовлено підвищенням соціальної відповідальності педагогічних ЗВО за результати своєї діяльності. Оцінювання якості професійної підготовки має позитивний характер, тобто здійснюється як на етапі вступу до професійної діяльності, так і систематично в її процесі. Контроль якості передбачає запровадження нових форм суспільного контролю якості навчальних програм ЗВО та професійних компетентностей їх випускників, зокрема: а) акредитація навчальних програм та навчальних закладів; б) національні (державні) екзамени, за результатами яких надається кваліфікація вчителя; в) випробувальний період професійної діяльності, за результатами якого надається ліцензія на професійну діяльність.

Пріоритетністю у розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки вчителя в європейських країнах визначається наступне:

1. Відповідні і високоякісні знання, навички та компетенції, розроблені в ході навчання протягом усього життя, з акцентом на результати навчання для працевлаштування, інновацій, активної громадянської позиції і благополуччя.

2. Інклюзивна освіта, рівність можливостей, заперечення дискримінації та розвиток громадянських компетенцій, що забезпечує розширення доступу до якісної і інклюзивної загальноосвітньої практики для всіх учнів, включаючи групи, що знаходяться в несприятливому становищі.

Відкриті інноваційна освіта і навчання, тобто подальше вивчення потенціалу інноваційних та активних педагогічних засобів, таких як міждисциплінарне навчання і спільні методи для підвищення рівня розвитку відповідних навичок і компетенцій високого рівня.

4. Підтримка вчителів, інструкторів, керівників шкіл та інших працівників освіти, посилення набору, відбору і залучення кращих і найбільш підходящих кандидатів для викладацької професії.

5. Визнання навичок і кваліфікації для полегшення навчання і мобільності робочої сили, підтримка мобільності учнів, студентів, викладачів, працівників освіти і наукових працівників; розвиток стратегічного партнерства і спільних курсів, зокрема, шляхом розширення інтернаціоналізації вищої освіти, професійної освіти та навчання).

6. Стійкі інвестиції, якість і ефективність систем освіти і навчання.

Підготовка вчителя в європейському суспільстві спрямовується на створення системи максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морально-етичного, естетичного, фізичного розвитку випускників на різних етапах становлення особистості, критичного мислення, творчого потенціалу, уміння самостійно приймати рішення та розв'язувати різноманітні проблеми, залучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про пріоритетні цінності, що виявляються в досягненнях національної і європейської культури, мистецтва, науки і техніки.

Мета монографії: обґрунтування комунікативних особливостей соціально-педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності щодо комунікативної компетентності у соціально-педагогічній взаємодії у відповідності до наукової теми кафедри теорії та методики початкової освіти «Формування професійної компетентності фахівців та науково-методичний супровід особистісного розвитку педагога в умовах сталого розвитку», обґрунтовано роль соціально-комунікативної компетентності в структурі професійної підготовки майбутнього педагога, представлено діагностичний інструментарій комунікативної культури педагога.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, докторантам, аспірантам та здобувача освітнім педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними проблемами комунікативної культури та її розвитком в умовах соціально-економічних змін.

РОЗДІЛ 1

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

У СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

1.1.Комунікативна компетентність у соціально-педагогічній взаємодії як предмет педагогічного дослідження

Соціальна норма поведінки не що інше, як ідеально втілена у відповідних знаннях і вимогах здатність спілкуватися з людьми, вести себе так, щоб прийнятим і зрозумілим ними. Засвоюючи соціальні норми, індивід набуває здатності ефективно взаємодіяти з людьми.

Здібності до взаємодії з людьми є найбільшою мірою соціально обумовлені, оскільки це і мова людини як засіб спілкування (мова в її комунікативної функції), і здібності міжособистісного сприйняття і оцінювання людей, і здатності соціально-психологічної адаптації до різних ситуацій, і здатності встановлювати контакт з різними людьми, здійснювати на них вплив тощо.

Педагогічна взаємодія виступає необхідною умовою ефективної діяльності фахівця. Воно дозволяє організовувати професійну діяльність і збагатити її новими зв'язками і відносинами як між педагогами і здобувачами освіти, так і між самими фахівцями. Прагнення до взаємодії займає провідне місце серед мотивів, які спонукають людей до спільної практичної діяльності. Безпосередньо це стосується і професійної діяльності педагога.

Професійна компетентність учителя – динамічна категорія, що постійно розвивається, щільно пов'язана з такими поняттями як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності», «готовність до діяльності».

Проаналізуємо наявні підходи до дослідження поняття «професійна компетентність учителя» і «комунікативна компетентність» у вітчизняній

та зарубіжній літературі. Так, В. Безрукова зазначає, що «компетентність – це володіння знаннями, уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки»³.

Т. Вороніна трактує компетентність як «здатність людини адекватно й глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, у якій доводиться діяти, а також правильно застосовувати свої знання. Фактично, компетентність – це здатність людини вирішувати проблеми». Б. Гершунский визначає професійну компетентність як «рівень професійної освіти, досвіду і індивідуальних здібностей людини, її мотивоване прагнення до безперервної самоосвіти і самоудосконалення, творче та відповідальне ставлення до справи»⁴. Саме від рівня професійної компетентності педагога, на думку автора, залежить результативність освіти.

Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров вважають, що комунікативна компетентність – це «володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, вмінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки»⁵.

За Н. Мойсеюк, компетентність означає «коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі»⁶.

³ Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.

⁴ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. — 608 с.

⁵ Коджаспірова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспірова Г. М., Коджаспіров А. Ю. М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

⁶ Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Мойсеюк Н. Є. [4-е видання, доповнене]. К., 2003. 615 с.

Н. Кузьміна, Я. Цимбалюк визначають професійну компетентність педагога як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати освітні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини» та як «здібності педагога перетворювати інформацію і знання в засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на навчально-виховний процес відповідно до педагогічних норм, в яких він здійснюється»⁷.

В. Серіков стверджує, що професійна компетентність учителя виражається у здатності «встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні дібрати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня.

«Під професійною компетентністю вчителя, у тому числі вчителя початкових класів, – С. Скворцова, Я. Цимбалюк, – розуміють: властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог; єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної, психолого-педагогічної та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у процесі навчання»⁸.

Е. Нікітін, Н. Радіонова та А. Тряпціна зазначають, що професійна компетентність педагога включає «поєднання його гуманістичної орієнтації і здатності бачення педагогічної реальності, володіння педагогічними технологіями, реалізацію розвиваючого та особистісно орієнтованого навчання». А професійну компетентність педагога визначають як «інтегральну характеристику, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що

⁷ Цимбалюк Я. С. Професійна компетентність: зміст понять / Я. С. Цимбалюк, С. О. Скворцова // матеріали всеукр. науково-практ. конф. викладачів, молодших науковців та студентів [«Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика»] упор. І. О. Пальшкова. — Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. — С. 100–104.

⁸ Там само.

виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів»⁹.

Комунікативна компетентність вчителя є багаторівневою інтегративною якістю особистості (сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей), що опосередковує педагогічну професійну діяльність вчителя, спрямовану на встановлення, підтримку і розвиток ефективних контактів з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу та характеризується такими чинниками:

1. Структуру комунікативної компетентності вчителя утворюють три рівні: базовий, що забезпечує мотивацію професійної комунікативної діяльності; змістовний, що забезпечує побудову внутрішнього плану цієї діяльності; операційні, що забезпечує виконання необхідних комунікативних дій. Критеріями сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя є: базовий (розвинена емпатія, наявність позитивної установки на іншу людину, відкритість); змістовний (наявність комунікативної спостережливості, комунікативної рефлексії і здатності попередньо планувати в розумі майбутню комунікативну діяльність); операційний (наявність навчань слухати, контролювати процес спілкування і ефективно психологічно впливати на партнерів).

2. Для підвищення результативності навчання здобувачів освіти педагогічного профілю формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя необхідно розглядати і вибудовувати як домінанту всього процесу професійної підготовки.

3. Процес формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя обов'язково повинен базуватися на індивідуально-орієнтованому підході, що дозволяє враховувати комунікативний потенціал і своєрідність кожного здобувача освіти.

⁹ Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>.

4. Ефективність формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в педагогічному вузі забезпечують такі умови: безперервне і цілісне комунікативне навчання в рамках психолого-педагогічної підготовки; комунікативна спрямованість міжпредметних зв'язків психолого-педагогічних і предметних дисциплін; варіативність комунікативної підготовки.

5. Необхідними засобами, що сприяють реалізації умов ефективного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, є: професійна інтегративність суб'єктів, які формують комунікативну компетентність; використання активних методів соціально-психологічного навчання; суб'єктна активність здобувача освіти в комунікативно-діяльнісному прояві.

6. Професійна підготовка майбутнього вчителя, домінантою якої є формування його комунікативної компетентності, повинна проходити в умовах послідовного розширення професійного «комунікативного поля», збільшення якого є результат поетапна збільшення обсягу діяльнісної-опосередкованого суб'єктно-суб'єктної взаємодії в студентському середовищі всіх основних сфер професійних комунікацій педагога.

Дослідниця С. Макаренко під комунікативною компетентністю учителя розуміє засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях управлінського та педагогічного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, володіння технологією та психотехніками спілкування. При цьому вона розподіляє комунікативну компетентність на компетентність у вирішенні репродуктивних завдань, які відносяться до зовнішнього, поведінкового рівня спілкування за суб'єкт-об'єктною схемою, та на компетентність у розв'язанні продуктивних завдань, які відносяться до глибинного, особистісного рівня

спілкування за суб'єкт-суб'єктною моделлю, наголошуючи на визначній ролі останньої¹⁰.

О. Касьянова до складу комунікативної компетентності відносить три компоненти: когнітивний (передбачає рівень знань про норми й правила спілкування, стилі, вербальні та невербальні засоби комунікації, усвідомлення необхідності їх використання, знання про комунікативні якості, а також їхню роль у спілкуванні); емоційно- ціннісний (є результатом комунікативних якостей особистості й визначає сформованість і розвиненість індивідуально-психологічних властивостей особистості, її емоційно-ціннісної сфери, емоційно-вольових якостей, які впливають на гуманістичну спрямованість у процесі спілкування, емоційно- позитивне ставлення до співрозмовника, готовність до встановлення з ним емоційного контакту, рефлексивність, чуйність (емпатію); поведінковий (свідчить про ступінь розвитку комунікативних умінь, їх стійкість, що забезпечує успішність у комунікації, встановленні контакту зі співрозмовником, в оволодінні вербальними та невербальними засобами спілкування, в умінні контролювати й регулювати свою поведінку, доводити та грамотно аргументувати власну позицію, виходити із конфліктної ситуації, проявляти творчий та варіативний характер під час спілкування з партнерами)¹¹.

Комунікативна компетентність розглядається різними дослідниками як: синтез лінгвістичних, психолого-педагогічних, предметних, соціокультурних знань і вмінь використання мовленнєвих засобів, особистісних якостей, адекватних певному типу ситуацій і ситуаційних завдань, які обумовлюють успіх у професійному розвитку; здатність особистості здійснювати продуктивну взаємодію, як якості, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки,

¹⁰ Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психол. імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2001. 181 с

¹¹ Касьянова О.В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 224 с

уміння людини орієнтуватися в тій чи іншій ситуації спілкування, здібність виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що комунікативна культура є складовою педагогічної культури особистості. С. Безклубенко, С. Волков, Є. Причепій, І. Юдкін комунікативну культуру розглядають в трьох аспектах: 1) як окремий випадок комунікації; 2) як системоутворювальний, інтегруючий соціум чинник; 3) як галузевий аспект (наприклад, поруч із художньою, естетичною, інформаційною та ін.). Науковий зміст поняття комунікативної культури розкриємо через сутнісний аналіз понять комунікації та комунікативності.

Аналіз словників засвідчив, що поняття «комунікація» (від лат. *сотпшпісагіо*) є синонімом понять «зв'язок», «з'єднання», «взаємодія», «спілкування», «обмін інформацією», «повідомлення». Спілкування є сукупністю взаємодій людей, спільнот, у яких відбувається обмін інформацією, вміннями та навичками, досвідом і результатами життєдіяльності. Спілкуючись, люди організовують свою діяльність, обмінюються інформацією, звертаються один до одного з подякою, проханням, вимогою тощо, взаємно впливають один на одного, формуються як суспільні об'єкти. Спілкуватися означає підтримання стосунків, діловий зв'язок із ким-небудь об'єднання для спільних дій¹². Комунікацію розглядають також і як окремий випадок зв'язку, спілкування – як окремий випадок взаємодії. Такий підхід, на нашу думку, є конструктивним для тлумачення комунікативної культури як предмета педагогічного аналізу, оскільки дає змогу врахувати різні фактори впливу на формування особистісної комунікативної культури. Комунікація – складний процес взаємодії між людьми, що полягає у обміні інформацією, а також в сприйнятті і розумінні партнерами один одного. Комунікація як взаємодія передбачає, що люди встановлюють контакт один з одним,

¹² Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с

обмінюються певною інформацією для того, щоб будувати спільну діяльність, співробітництво, спілкуватись між собою.

Педагогічна взаємодія полягає в обміні інформацією між людьми. А процес обміну інформацією називається комунікацією. Тому педагогічна взаємодія – це одна з форм комунікації. Педагогічна взаємодія – це взаємодія на основі взаємного психологічного відображення. Тому взаємодія тільки на основі фізичних і фізіологічних форм відображення не може розглядатися ні як спілкування, ні як і взаємодія людини з людиною. У педагогічній взаємодії можна виокремити три взаємопов'язані сторони: комунікативну, інтерактивну і перцептивну.

Таким чином схематичне структуру педагогічної ми представимо на рис.1.1.



Рис. 1.1. Структура педагогічної взаємодії

Комунікативна сторона педагогічної взаємодії (або комунікація у вузькому розумінні слова) полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивна сторона педагогічної взаємодії полягає в

організації взаємодії між індивідами, що спілкуються (обмін діями). Перцептивна сторона педагогічної взаємодії означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння. Вживання цих термінів умовне, іноді в більш-менш аналогічному розумінні використовують і інші: в спілкуванні виокремлюють три функції - інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна. Реалізація комунікації як процесу передбачає наявність у суб'єкта спілкування і носія комунікативної культури різних видів умінь: а) загальних умінь, властивих будь-якій діяльності (І. Зимняя, О. Леонтьєв, А. Лурія); б) специфічних умінь, характерних лише для комунікативно-мовленнєвої діяльності.

В. Панченко виокремлює три взаємозалежні складники педагогічної взаємодії, які власне й визначають аналітичну його модель: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація взаємодії) і перцептивну (взаємовплив і взаєморозуміння)¹³.

Комунікативний складник педагогічної взаємодії визначає специфіку обміну інформацією (з урахуванням знань, умінь і досвіду) між активними його суб'єктами. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: мова (тобто вербальне спілкування) та жести, міміка, інтонації (тобто невербальне спілкування). Інтерактивний складник спілкування забезпечує організацію його суб'єктами спільної стратегії взаємодії.

Виділяють п'ять основних стратегій міжособистісної взаємодії: ухилення, конкуренція, пристосування, співробітництво і компроміс. Перцептивний складник спілкування забезпечує взаємне сприймання і розуміння суб'єктами один одного.

Перцепція є процесом формування образу іншої людини у свідомості співрозмовника. Основними механізмами пізнання іншої людини є ідентифікація та рефлексія. В. Панченко аналізує педагогічної взаємодії як

¹³ Панченко Вікторія. Комунікативна культура майбутнього фахівця: теоретичний аналіз. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2014. С. 49 – 52.

цілісний феноменальний процес крізь призму обміну інформацією між його суб'єктами. Причому, як зазначає дослідниця, в одному випадку особистість може розглядатися в ситуації педагогічної взаємодії як «автономний суб'єкт», в іншому – як носій системи цінностей певної спільноти, соціальної групи¹⁴. Звідси, на думку К. Галацин логічним є висновок про те, що комунікативна культура особистості є співвідносною з, по-перше, культурою цієї особистості, по-друге, з комунікативною культурою іншої людини і, по-третє, культурою суспільства¹⁵.

Комунікативність у словниках трактується як здатність до спілкування, контактів¹⁶; зв'язок, спілкування, контакти між ким-небудь, чим-небудь¹⁷. У психологічній та педагогічній площинах «комунікативний» означає духовне приєднання, взаємодію такого ґатунку, психологічне контактування, взаємопроникнення як уключення один одного в контекст власних думок, намірів, ідей, мотивів вчинків, моральних дій тощо¹⁸.

Отже, комунікативність особистості можна визначити як інтегральне особистісне утворення, яке забезпечує власне справжнє «людське спілкування», що опосередковується поняттями «смысл», «діалог». Слід зазначити, що поняття комунікації, комунікативності та спілкування мають різні смислові навантаження. У цьому контексті С. Амеліна наголошує, що «спілкування не тотожне комунікації. Зміст комунікації – обмін інформацією, спілкування – ширше, воно включає комунікацію. Спілкування має на увазі зв'язок між людьми, в результаті якого здійснюється вплив однієї особи на іншу»¹⁹.

¹⁴ Панченко Вікторія. Комунікативна культура майбутнього фахівця: теоретичний аналіз. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2014. С. 50.

¹⁵ Галацин К. О. Моделювання процесу формування комунікативної культури майбутніх інженерів. Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. Вип. 41. Харків : ХДАК, 2013. С. 257–261

¹⁶ Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

¹⁷ Психологічний словник / ред. С. Войтко. Київ: Вища школа, 1982. 485 с.

¹⁸ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с

¹⁹ Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ДЦАУ, 2007. 360 с.

Отже, комунікативна діяльність – специфічно-культурна форма спілкування, живий обмін інформацією між людьми за допомогою знаків і символів, за якого інформація передається цілеспрямовано, приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до певних правил і норм та рівня соціального інтелекту учасників комунікацій

Різні дослідники по різному визначають компоненти структури спілкування: предмет спілкування – інша людина, партнер зі спілкування як суб'єкт²⁰; потреба в спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінювання інших людей, а через них і з їхньою допомогою – до самопізнання²¹, до самооцінки; комунікативні мотиви – заради чого здійснюється спілкування; комунікативна дія – одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині (ініціативні або у відповідь дії); завдання спілкування – мета, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування. Отже, спілкування включає не лише передачу і прийом інформації (як комунікація), а й сприйняття партнера зі спілкування, здійснення дії на нього.

Підкреслимо, що культура педагогічної взаємодії проектує гуманістичну спрямованість, у якій інша людина сприймається і визначається як найвища цінність, оскільки висока культура спілкування передбачає уміння найбільш доцільно й ефективно користуватися всілякими засобами дії, максимально реалізувати свій комунікативний потенціал.

Ефективність взаємодії, на її думку, можна вимірювати за допомогою таких критеріїв, на підставі яких і має досліджуватися комунікативний потенціал особистості та комунікативні уміння: доцільність (придатність підібраних засобів для досягнення бажаного результату); надійність

²⁰ Подгурецький Ю. І. Соціальна комунікація для педагогів. Івано-Франківськ, 2007. 368 с.

²¹ Панченко В. Комунікативна культура майбутнього фахівця: теоретичний аналіз. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Суми, 2014. Вип. 8. С. 49–52.

(ступінь вірогідності здобуття необхідного ефекту); продуктивність (здобуття максимальної користі, якнайповнішого використання ситуації взаємодії); економічність (відповідність витрати часу, сил і засобів цінностям кінцевого результату); безпека (мінімізація ризику несподіваних негативних наслідків). Наприклад, Л. Сохань визначає комунікативну культуру як рівень опанування комунікативними процесами, коли індивід здатний розмежувати його найважливіші компоненти – взаємовідношення і взаємодію – й одночасно свідомо керувати кожним із них²².

Як складне динамічне особистісне утворення визначають соціально-комунікативну культуру дослідники В. Тернопільська та І. Міщук²³, і звертають увагу відображення соціально зумовленого рівня розвитку особистості, готовності особистості до комунікативної діяльності, її систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності. Показниками комунікативної культури виступають інтереси, потреби, установка на комунікативну діяльність; знання, що розкривають теоретичні засади комунікативної культури; комунікативні вміння та навички; нестандартність мислення в складних комунікативних ситуаціях; рефлексивність і креативність дій; самостійність дій під час виконання комунікативних завдань; емоційну сприйнятливість; оцінку та самооцінку особливостей комунікативної діяльності»²⁴. Комунікативна культура стає передумовою ефективності професійної діяльності.

С. Бацевич²⁵, С. Ігнат'єва²⁶, В. Кан-Калик²⁷ підкреслюють особливість соціально-комунікативної культури, що виражається в умінні

²² Сохань Л. В. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя. Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін. Київ : ІС НАНУ, 2005. С. 322 – 331.

²³ Тернопільська В., Міщук І. Теоретичні аспекти феномена «соціально-комунікативна культура». Вісник Львівського університету : зб. наук. праць. Серія : Педагогічна. 2007. Вип. 22. С. 92 – 98.

²⁴ Гаврилюк О. А. Гуманістичні засади формування комунікативної культури майбутніх вчителів. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. 2001. Вип. 3. С. 30 – 36.

²⁵ Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Академія, 2004. 342 с.

встановлювати гуманістичні, особистісно-орієнтовані взаємовідносини з учнями та колегами. Водночас важливими є уміння передбачати орієнтації на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого; здатності до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншого; уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому; уміння мотивувати інших на діяльність та досягнення у ній; конкретних комунікативних умінь: вітатися, спілкуватися, задавати питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти тощо; поваги до самого себе, знань власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності; здібності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування; мовленнєвої культури.

Найважливішим компонентом комунікативної культури викладача є вільне володіння мовою. Воно припускає: наявність великого запасу слів, образність, точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей співрозмовника своїми словами. Комунікативна культура припускає сформованість у педагога визначених соціальних установок. Необхідно, щоб викладач ставився до колег, до співрозмовників, не тільки як до засобу рішення професійних завдань або досягнення власного добробуту, але і бачив в інших партнерах по взаємодії, співбесідника і поважав його гідність»²⁸.

Комунікативну компетентність визначають комунікативні уміння педагога, серед яких можемо визначити наступні:

1. Проектування педагогічної взаємодії: побудова змісту спілкування, формування творчого самопочуття ²⁹.

²⁶ Игнатьева С. А. Коммуникативная культура будущих учителей-логопедов как условие становления их профессиональной компетентности. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006. № 6. С. 3–7.

²⁷ Кан-Калык В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

²⁸ Грейліх О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. Психолінгвістика. 2012. Вип. 9. С. 38 – 42. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_9_7

²⁹ Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. С. 3 – 19.

2. Організація педагогічної взаємодії, самопрезентація, професійно-педагогічна увага, орієнтація в ситуації та встановлення й підтримка зворотного зв'язку у спілкуванні, виявлення ініціативи, реалізація плану спілкування, володіння педагогічним контактом.

3. Регулювання педагогічної взаємодії: мовленнєве (вербальне) спілкування, володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, соціальна перцепція, використання «пристосувань»³⁰.

Таким чином, соціально-комунікативна діяльність суб'єкта педагогічної взаємодії – це не просто обмін інформацією, а й складна система потреб, намірів, інтересів, настанов, емоцій, ідеалів, особистісних властивостей, які становлять складові комунікативної культури. Завдяки цим утворенням, а також комунікативним знанням, умінням і навичкам відбувається міжособистісна взаємодія, взаємовплив, взаєморозуміння індивідів у процесі спілкування.

Деякі дослідники визначають комунікативну культуру як такий рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у відповідному суспільстві³¹. Водночас потрібно розуміти, що соціально-комунікативна компетентність – це конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, що набувалися людиною в ході природної соціалізації, навчання і виховання. Це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, уміння і навички, а також деякі властивості особистості (темперамент, характер, емоційні стани), що виявляються у спілкуванні з людьми³².

³⁰ Туркот Т. И., Коновал А. А. Коммуникативная культура педагога: теоретико-методологические основы ее развития в процессе самообразования Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : монографія. 2014. С. 140 – 156.

³¹ Морозов В. В. Діалогічний підхід до організації навчально-виховного процесу. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. 2011. Вип. 33. С. 513 – 518.

³² Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / уклад. Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 179 с.

Соціально-педагогічна взаємодія може бути ефективною за умов готовності педагога та здобувача освіти до спілкування та «комунікативних настанов особистості, які є відображенням комунікативних якостей особистості, що забезпечують готовність педагога будувати відносини у певному стилі. Якщо настанови позитивні, гуманістичні, то процес соціального сприйняття іншої людини відбувається успішно. В протилежному випадку виникають бар'єри, подолати які можна тільки поступово змінюючи свої комунікативні установки³³.

Так, Т. Туркот, на основі проведених наукових досліджень, рекомендує педагогам використовувати наступні комунікативні настанови: – «відкритість» у спілкуванні, намагання відверто висловлювати свої думки і переживання у міжособистісному спілкуванні зі здобувача освіти; – «заохочення», «прийняття», «довіра», що є вираженням внутрішньої впевненості педагога у можливостях здобувача освіти, його здібностях до діалогу; – «емпатичне розуміння» як бачення і розуміння викладачем поведінки здобувача освіти, його різноманітних реакцій, дій, вчинків з точки зору самого здобувача освіти, його очима³⁴. Психолого-педагогічні дослідження останніх років свідчать про те, що багатьма дослідниками як важлива позитивна комунікативна установка викладача розглядається його бажання створити сприятливий психологічний клімат у процесі спілкування, вміння викладача створювати в аудиторії атмосферу довіри, психологічного комфорту, відкритого і рівноправного співробітництва. Для забезпечення цих вимог сам педагог повинен мати такі психологічні якості як здатність регулювати свої психологічні стани, адекватну самооцінку, прагнення використовувати оригінальні педагогічні ідеї і методи.

³³ Чмут Т. К. Культура спілкування. навч. посіб. Хмельницький : Хіруп, 1996. 276 с

³⁴ Туркот Т. И. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Професіонал, 2004. 304 с.

Однією з найважливіших комунікативних рис особистості викладача має бути толерантність. У «Декларації принципів толерантності», прийнятій 1995 року в Парижі, запропоновано внести в зміст педагогічної культури викладача термін толерантність (від лат. – *tolerantia* – терпимість, поблажливість), як правильне розуміння усієї різноманітності культур та форм виявлення людської індивідуальності. Відомий методолог педагогіки Б. Гершунський, посилаючись на основні положення вказаної Декларації, розглядає виховання толерантності у людських відносинах, формування менталітету толерантності як одне з надзвичайно важливих завдань освіти XXI століття. Розуміння викладачем сутності толерантності як «право інших бути такими які вони є» допоможе йому гуманізувати педагогічне спілкування, реалізувати парадигму виховання, сутність якої полягає у формуванні виховуючи суб'єкт-суб'єктних взаємодій викладача і студентів. Для досягнення високого рівня комунікативної культури викладачу необхідно знати індивідуально-психологічні особливості своїх студентів, адекватно реагувати на їх поведінку і психологічний стан, добирати до кожного з них у відповідній ситуації такий спосіб спілкування, який не вступив би в протиріччя з загальнолюдськими цінностями, гуманністю, і в той же час мав би відповідати індивідуальним особливостям кожної особистості.

Аналіз різних підходів до класифікації комунікативних умінь дозволив використати узагальнені соціально-комунікативні уміння, які необхідні для успішної педагогічної взаємодії:

1. Уміння доцільно організовувати педагогічну взаємодію і здійснювати управління нею, тобто уміння здійснювати емоційний контакт; уміння моделювати процес майбутнього спілкування; уміння об'єктивно оцінювати психологічні особливості партнера по спілкуванню в аудиторії; уміння прогнозувати результат педагогічної комунікації; уміння регулювати власний психологічний стан у спілкуванні.

2. Уміння стимулювати педагогічну взаємодію, тобто уміння слухати і «чути» співрозмовника (емфатичне слухання); уміння активізувати спілкування словом, поглядом, жестом.

3. Уміння педагогічно доцільно організовувати обмін інформацією (діалогічне спілкування), зокрема уміння чітко, логічно і лаконічно виражати свої думки; уміння тактовно, з додержанням етичних норм висувати педагогічні вимоги; уміння організовувати діалог і полілог зі здобувачами освіти; володіння технікою аргументації; уміння здійснювати педагогічно доцільну імпровізацію.

4. Уміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації – ораторські вміння (літературна мова, чітка дикція, оптимальний темп, тембр мовлення, висота голосу); педагогічно доцільна міміка, жести, рухи, пози; уміння об'єктивної візуальної діагностики психологічних особливостей співрозмовника.

5. Педагогічна техніка, до якої відносимо уміння вибрати правильний стиль і тон спілкування; уміння керувати увагою аудиторії; уміння педагогічно доцільно використовувати наочність і технічні засоби навчання. Як інтегрований показник, що дозволяє педагогу конструктивно аналізувати ефективність використання системи узагальнених. Не буде зайвим уміння рефлексії і самооцінки комунікативної діяльності.

Враховуючи вище викладене, можемо зробити висновок, що комунікативна культура педагога – це складний соціально-педагогічний феномен, який складає систему взаємообумовлених і взаємодоповнюючих елементів.

Компонентами такого феномену є

- комунікативні настанови – готовність особистості до певних дій, до спілкування;

- комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості особистості комунікативних ситуацій;

– комунікативні уміння – комплекс дій, що дають змогу творчо використовувати комунікативні знання;

– комунікативні навички – автоматизовані дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння ситуації та відповідних дій;

– комунікативні риси характеру – головні якості особистості, що виявляються у типовій для особистості активності в комунікативній діяльності та у ставленні до студентів і до себе (толерантність, емпатія, доброзичливість, автентичність, ініціативність, чутливість тощо).

На основі викладеного вище з врахуванням специфіки соціально-педагогічної діяльності розглядаємо комунікативну культуру майбутнього педагога як інтегральну складову професійної компетентності педагога, що є системою знань, ціннісних орієнтацій та установок, образів поведінки, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну діяльність.

Зазначимо, що є різні погляди на структуризацію компонентів комунікативної культури. Так, Л. Пономаренко³⁵ виділяє такі складові комунікативної культури: індивідуально-особистісну характеристику (темперамент, характер, здібності, інтелектуально-пізнавальна сфера, екстравертованість – інтравертованість тощо) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми); мотиваційно-вольову, яку утворюють потребово-емоційний компонент (потреби у пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, у самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні; мотивація досягання успіху й уникнення невдач; спрямованість особистості на своє «Я», на комунікативний контакт, на справу), емоційно-вольовий компонент (самоконтроль, самовладання, емоційна стійкість, емоційна культура (культура прояву емоцій), уміння

³⁵ Пономаренко Л. А. Особливості сформованості комунікативної культури у студентів СНУ ім. В. Даля.. URL :https://www.snu.edu.ua/uploads/site_manager/onti/dal/14/028.pdf

уникати конфлікту й ефективно виходити з нього); соціально-комунікативну, яка включає соціально- психологічний компонент (емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодження з цією роллю) та індивідуально-комунікативний компонент (взаємозв'язок, взаєморозуміння; уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотній зв'язок; мовна компетентність, культура мислення і мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, уміння та навички). Зазначені складові взаємодоповнюють одна одну й впливають на якість комунікативної культури особистості.

Не зайвим будуть і такі характеристики:

- бажання підвищити рівень комунікативної культури;
- знання особливостей процесу спілкування;
- сформованість комунікативних умінь;
- наявність інтересу до процесу спілкування;
- знання особливостей спілкування;
- уміння обирати засоби спілкування, адекватні ситуації;
- наявність інтересу до майбутньої професії;
- знання особливостей педагогічного спілкування;
- уміння вирішувати комунікативні завдання в педагогічному процесі.

Закцентуємо увагу на основних напрямках соціально-педагогічної взаємодії, до яких відносимо:

- спільні дії соціального педагога, вчителів батьків, соціальних інститутів, соціум, в якому росте і розвивається дитина;
- взаємні впливу педагога, вчителів, батьків, соціальних інститутів;
- взаємодія з соціумом.

До видів соціально-педагогічної взаємодії можна віднести такі: добровільна (батьківські збори, спільну діяльність, суботники), довгострокова (співпраця з різними соціально орієнтованими службами,

патронаж) і короткочасна (консультування), планомірна, безпосередня, продуктивна і результативна.

У соціально-педагогічній взаємодії прийнятний конструктивний, продуктивний, дружній стиль взаємодії – співробітництво.

За формою організації соціально-педагогічну взаємодію можна розглядати як індивідуальну, групову, спільну діяльність. В.Загвязинський умовно об'єднує організаційні форми роботи педагога соціального зі своїми підопічними і сподвижниками в наступні групи:

- індивідуальні форми роботи (бесіди, консультації, спостереження, регулювання відносин, корекційна робота);
- спільні форми роботи з фахівцями реабілітаційних установ, закладів соціального захисту населення, загального та додаткової освіти, клубних та інших установ з метою надання комплексної соціально-педагогічної допомоги;
- кооперативні форми роботи – об'єднання соціальних педагогів, фахівців різних установ і організацій для проведення масових заходів і акцій милосердя з метою соціального захисту неповнолітніх, боротьби з безпритульністю, наркоманією³⁶.

Спільна діяльність організовується педагогом з сім'єю, системою державних, комерційних і громадських організацій, що надають соціальні послуги, тобто – це «вид групової діяльності, в якій дії її учасників підпорядковані спільної мети. Це свідоме взаємодія двох або декількох осіб в процесі спільного досягнення спільної мети в праці, грі, навчанні, вихованні³⁷, цвзаємопов'язана індивідуальна діяльність, коли дії, операції одних залежать від одночасних або попередніх дій, операцій інших учасників.

У наведених вище визначеннях можна виділити один загальний момент, що характеризує спільну діяльність, – наявність єдиної мети,

³⁶ Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 283 с.

³⁷ Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М.; Киев, 2001.154 с.

досягнення якої вимагає певної взаємозв'язку учасників спільної діяльності.

Сучасний рівень розробки проблем спільної діяльності дозволяє в якості відмінних її характеристик виділити: наявність єдиної мети, загальної мотивації, функціональних складових діяльності, узгодженості виконання діяльності, наявність єдиного простору, наявність управління і загальних кінцевих результатів.

Соціально-педагогічній взаємодії властиві всі функції педагогічної взаємодії. З огляду на специфіку виділимо функції, властиві соціально-педагогічній взаємодії:

1. Посередницька функція властива соціально-педагогічній взаємодії як виду професійної діяльності педагога соціального.

2. Педагог, будучи посередником в системі взаємодії особистості, сім'ї, суспільства, впливає на створення гуманних відносин в соціумі, сфері сім'ї. Він сприяє взаєморозумінню між людьми і їх оточенням, впливає на взаємодію між організаціями та інститутами.

3. Педагог співпрацює з багатьма соціальними інститутами і фахівцями: сім'єю, школою, установами додаткової освіти, поліцією, лікарнею, вчителями, психологами, юристами, медиками. Отже, можна говорити про те, що соціально-педагогічна взаємодія виконує функцію співпраці.

4. Так само педагог у своїй професійній діяльності встановлює нові зв'язки: школа-родина, сім'я - соціальний центр допомоги сім'ї, на основі партнерських відносин. Тому соціально-педагогічна взаємодія виконує також і партнерську функцію.

5. У професійній соціально спрямованій діяльності педагог погоджує свої дії, плани зі школою, сім'єю, соціальними центрами. В даному випадку соціально-педагогічна взаємодія виконує функцію узгодженості.

Розглянуті основні характеристики розкривають зміст соціально-педагогічної взаємодії. Саме в ході соціально-педагогічної взаємодії

відбувається досягнення загальних або індивідуальних цілей в процесі спільної діяльності.

Під соціально-педагогічною взаємодією розуміють цілеспрямовану, узгоджену діяльність педагогів зі здобувачами освіти, які потребували допомоги, і фахівцями соціальних інститутів з координації діяльності для вирішення проблем, успішної соціалізації і особистісного розвитку суб'єкта.

Соціально-педагогічну взаємодію, виходячи з вище сказаного, можна класифікувати на:

- добровільну;
- довго- і короткочасну;
- безпосередню, яка відбувається в «живому» контакті, так і опосередкований;
- продуктивна і непродуктивна;
- результативна та нерезультативна.
- Узагальнюючи різні підходи в дослідженні сутності соціально-педагогічної взаємодії, можна виділити три аспекти:
 - об'єктивна сторона, яка не залежить від окремої особистості, але контролює зміст і характер відносин;
 - суб'єктивна сторона, включає усвідомлені відносини;
 - змістовна сторона, включає переломлення соціальних норм і цінностей через свідомість індивіда.

Соціально-педагогічна взаємодія займає центральне місце в діяльності педагога в динамічно змінюваному соціумі, в який входить школа, сім'я, соціальні інститути, вулиця. Завдання педагога соціального полягає в організації ефективної соціально-педагогічної взаємодії всіх суб'єктів соціуму. При цьому педагог виступає як посередник, модератор, супервізор, тьютер, партнер. Соціально-педагогічна взаємодія з дітьми, вчителями, батьками, фахівцями соціальних та інших служб в наданні

допомоги здобувачам освіти, які цього потребують і успішної їх соціалізації характеризує зміст професійної діяльності педагога .

На підставі структури взаємодії, яка включає суб'єктів взаємодії, мотиви, діяльність, характер зв'язку, норми цінності і результати взаємодії, виділені структурні компоненти соціально-педагогічної взаємодії:

1) суб'єкти взаємодії (педагог - учень, педагог соціальний - батьки, педагог соціальний - вчителі, педагог соціальний - група - колектив - родина - органи управління соціальним вихованням);

2) мотив, мета, завдання взаємодії;

3) узгоджена діяльність;

4) зв'язок - безпосередня або опосередкована;

5) норми і цінності, які лежать в основі соціально-педагогічної взаємодії;

6) результат соціально-педагогічної взаємодії.

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити два основних напрямки проектування соціально-педагогічної взаємодії в індивідуальній діяльності кожного педагога соціального: «педагог - школа» і «педагог - соціум».

Педагог формує систему дій, що включає його самого і тих осіб, з якими він взаємодіє в процесі вирішення конкретних завдань. Коло осіб, з якими він буде взаємодіяти, залежать від характеру об'єкта допомоги і розв'язуваної проблеми. Педагог взаємодіє не тільки з дитиною, а й зі школою (директором школи, заступниками директора, вчителями-предметниками, класними керівниками, логопедом, медиком, психологом, організаторами дозвілля). Характер розв'язуваних проблем в даному випадку не виходить за рамки закладу освіти, тобто це проблеми, що стосуються освітнього процесу.

1.2. Перцептивні аспекти педагогічної взаємодії

В умовах динамічних перетворень у всіх сферах людської діяльності і суспільних відносин об'єктивно зростає роль повноцінного міжособистісного спілкування, яке є запорукою психологічного здоров'я особистості й умовою її успішної соціалізації. Міжособистісне спілкування в педагогічному середовищі – досить складний процес, тому що не можна бездумно займати позицію ведучого в діалозі або бути постійно в позиції слухача, необхідно використовувати повною мірою все і робити це так, щоб чергова міжособистісна взаємодія була б кращою у порівнянні з іншою, попередньою. Для педагогічної діяльності значущим стає проблема наукового осмислення міжособистісного спілкування в контексті сучасної дійсності, його впливу на формування і розвиток особистості.

Аналіз наукової літератури та досліджень, тематично пов'язаних з нашим, показує, що в даний час в психолого-педагогічній науці накопичений певний обсяг знань, необхідний для постановки і вирішення проблеми виявлення психологічних особливостей педагогічного спілкування. Доведено значення безпосереднього міжособистісного спілкування для повноцінного розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, А. Бодальов, В.Куніцина, Н.Казарінова, А.Леонтєв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Маслоу, В. Мясищев, І.Шкуратова); визначено особливості міжособистісного спілкування в юнацькому віці (К. Абульханова-Славська, М. Бородіна, Л.Виготський, І. Кон, Х. Ремшмидт, Д. Ельконін, Е. Еріксон); розкриті особливості опосередкованого Інтернетом міжособистісного спілкування, його переваги та обмеження, формування комунікативної культури (І. Бех, В. Галузинський, Л. Калашникова, Л. Мітіна, Ю. Пассов, І. Тимченко), культури педагогічного спілкування (В. Вараскін, І. Зязюн, В.Кан-Калик, І. Козубовська, Г.Товканець, Т. Чмут та інші).

Дослідники підкреслюють, що виникнення і успішний розвиток міжособистісної взаємодії у педагогічному спілкуванні можливий лише в

тому випадку, якщо між її учасниками існує взаєморозуміння. Те, якою мірою люди відображають почуття, сприймають і розуміють інших, а через них – і самих себе, здебільшого визначає і сам процес спілкування, і стосунки, які створюються між партнерами, і способи взаємодії. Обов'язковою складовою такої взаємодії є процес розуміння і пізнання людиною іншої, що умовно називається перцептивною стороною спілкування.

Г. Андреевою перцепція представлена як схема варіантів соціально-перцептивних процесів³⁸, яка включає різні варіанти не тільки об'єкта, але й суб'єкта сприйняття. Коли суб'єктом сприйняття виступає індивід, то він може сприймати іншого індивіда, який належить до іншої групи; іншого індивіда, що належить до «чужої групи»; свою власну групу; «чужу» групу. Якщо навіть не включати в перелік великі соціальні спільноти, які також можуть сприйматися, то і в цьому випадку виходить чотири різних процеси, кожний з яких має свої специфічні особливості. Ще складніша картина, наголошує В. Москаленко, у випадку, коли як суб'єкт сприйняття інтерпретується не тільки окремий індивід, але й група. Тоді до складного переліку процесів соціальної перцепції ще додається: сприйняття групою свого власного члена; сприйняття групою представника іншої групи; сприйняття групою самої себе; нарешті, сприйняття групою іншої групи³⁹. У дослідженнях О. Бодальова часто як синонім «сприйняття іншої людини» вживається вираз «пізнання іншої людини»⁴⁰, що зумовлено дослідженнями специфічних рис сприйняття соціальних об'єктів, до яких належить сприйняття не лише фізичних характеристик об'єкта, але й поведінкових його характеристик, формування уявлень про його наміри, думки, емоції, здібності, настанови та ін. Крім того, в зміст цього поняття включається

³⁸ Андреева Г. М. Социальная психология. / Г. М. Андреева. М.: Наука, 1994. 668 с.

³⁹ Москаленко В. В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – 2-ге вид., випр. та доп. К.: ЦУЛ, 2008. 688 с.

⁴⁰ Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. М.: Педагогика, 1983. 272 с.

формування уявлень про ті відношення, які пов'язують суб'єкт і об'єкт сприйняття.

Зазначимо, що завданням педагогічної взаємодії стоїть є не тільки і не стільки передача інформації, скільки прагнення адекватного розуміння її. Тобто в міжособистісній комунікації як особлива проблема виступає інтерпретація повідомлення, що надійшло від педагога до учня і навпаки. По-перше, форма і зміст повідомлення істотно залежать від особистісних особливостей, як педагога, так і учня, їх уявлень одне про одного і відносин між ними, всієї ситуації, в якій відбувається спілкування. По-друге, передане педагогом навчальне повідомлення не залишається незмінним: воно трансформується, змінюється під впливом індивідуально-типологічних особливостей учня, відношення його до вчителя, самого тексту, ситуації спілкування, тобто важливо враховувати адекватність сприйняття навчальної інформації.

Здійснює аналіз перцептивного процесу той, який сприймає - тобто той, кому належить і хто виконує цю психологічну дію⁴¹, конкретний індивід (представник виду, конкретна історична людина), здатний орієнтуватися, комунікувати і діяти в навколишньому середовищі, носій чуттєвого відображення дійсності. Найбільш важливими властивостями суб'єкта сприйняття виступають:

- активність – здатність ініціювати перцептивний процес, співвідносити його зміст, розпоряджатися власними ресурсами (досвідом, способами і засобами сприйняття), створювати або видозмінювати умови сприйняття і завдяки цьому формувати не тільки образ дійсності, а й самого себе;

- інтегративність – цілісність суб'єкта сприйняття, що виступає як одиниця, яка реалізує цілісне перцептивне ставлення індивіда до наявних умов буття;

⁴¹ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М.-Томск: 1997. – 208 с. URL:<http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya>.

— субстанціальність — віднесення різномодальних психічних явищ, включених в процес сприйняття, до однієї і тієї ж об'єктивної інстанції, відмінної від них самих; суб'єкт стає основою такого способу об'єднання щодо простих психічних функцій в ціле, при якому виникає нова якість, якої немає у кожному з них;

— двоплановість — можливість диференціації в рамках одного і того ж цілого зовнішнього (тілесна організація, стан сенсорних систем, поведінка) і внутрішнього (організація перцептивних процесів, чуттєвий досвід, здібності) планів; один проявляється через інший, виражаючи їх тісний взаємозв'язок, єдність.

Відповідно до зроблених визначень, суб'єкт сприйняття не може бути ототожнений ні з організмом (органами чуття, ЦНС), ні з «чистим сприйняттям», ні з так званим, «внутрішнім спостерігачем» або «абсолютним Я». Сприймає дійсність не око і не мозок, і не саме сприйняття, а тварина або людина за допомогою своїх очей і мозку; останні є органи сприйняття, які відтворюють в формах свого функціонування об'єктивні властивості й індивіда, й середовища. Ідея ж «внутрішнього спостерігача» (душі) висловлює акт самопізнання людини, що має по відношенню до чуттєвого сприйняття вторинний характер. Суб'єкт відіграє роль необхідної передумови перцептивного процесу; сам же цей процес відкривається як реалізація потенціалу і ресурсів суб'єкта сприйняття. Оскільки перцептивні задатки, здібності, спрямованість і риси особистості виявляються і розвиваються в ході сприйняття, його формування і розвиток не можуть бути зведені до отримання, накопичення і організації чуттєвих даних. Цей процес стосується і мотиваційної, і операційної, і когнітивної сторін сприйняття. Можна говорити про формування і розвиток перцептивного інтелекту, що включає як структури пошуку, прийому, перетворення і проектування інформації (перцептивні схеми, карти і т.п.), так і структури, що

забезпечують регуляцію і саморегуляцію перцептивної активності (перцептивний план, установку)⁴².

Перебуваючи під різноманітними впливами середовища, індивід конструює свою поведінку, порівнюючи з властивостями навколишньої дійсності. Це передбачає наявність механізмів, пошуку, вибору та використання корисної інформації, до яких відносяться потреба в інформації, засоби і способи її отримання, організація чуттєвих даних в компактне ціле, прогнозування можливих змін середовища та ін. По суті, це – психологічні утворення перцептивного процесу, його мотиваційні, когнітивні і операційні засоби. Важливо мати на увазі, що процес сприйняття охоплює не тільки сенсорні або рухові системи, а і емоційний стан індивіда (суб'єкта сприйняття) в цілому. В рамках соціальної системи суб'єкт постає як особистість, що пізнає (сприймає) світ.

Але важливим є ще один принциповий момент, що обумовлює існування і розвиток як індивіда, так і суспільства (його підсистем, органів і т.п.): відносини між людьми. Дослідники (В. Вараксин, Л. Виготський, К. Левін та інші) наголошують, що завдяки цій обставині соціальна система формує особистісні властивості суб'єкта сприйняття (його спрямованість, здібності, характер), визначає власне людські способи його взаємин з дійсністю (діяльність, спілкування, гра і ін.), і видозмінює об'єкт сприйняття, в зміст якого включаються інші люди (їх поведінка, стан, відносини, ролі, які вони займали позиції і т.п.), а також предмети і події культури⁴³. Сприйняття світу не обмежується тільки знаковими системами⁴⁴, діяльністю⁴⁵, культурою в цілому і включає в себе символічний зміст⁴⁶. Особливе значення починають відігравати не стільки пошук і прийом корисної інформації, скільки її інтерпретація: включення в смислові контексти або

⁴² Там само, с. 55

⁴³ Вараксин В.Н. Межличностное общение как инструмент решения проблемных вопросов. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8–1. С. 172-175.

⁴⁴ Виготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. Воронеж: АПСН, 1996. 512 с.

⁴⁵ Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. – 368 с.

⁴⁶ Крючкова В.А. Символизм в изобразительном искусстве. М.: Изобразительное искусство. 1994. 272 с.

семантичні поля того, хто сприймає⁴⁷. Перцептивні потреби і способи їх задоволення наповнюються соціальним змістом, посилюється вольовий компонент, чуттєві образи стають усвідомленими, з'являються ціннісна складова сприйняття, морально-етичний і естетичний моменти. Нарешті, приймаючи цінності, норми й інтереси референтної групи, індивід сприймає і себе, і світ «очима» колективного суб'єкта.

В силу багатовимірності пізнавальних (перцептивних) відносин індивіда з середовищем, типологія суб'єктів сприйняття може бути будь-якою. Залежно від домінування сенсорної системи виділяються суб'єкти зорового, тактильного, акустичного та інших видів сприйняття, а в залежності від досвіду індивіда – суб'єкти професійного сприйняття і т.п.

Перенесення пізнавальних акцентів з образу сприйняття (елементів, структури, функції, властивостей) вимагає врахування ряд принципів моментів:

- процес сприйняття «набуває особистісності», стає особистісним;
- змістом об'єкта сприйняття є весь спектр реальних подій дійсності, як природних, так і соціальних;
- сприйняття здійснюється в системі інших психічних явищ;
- основною формою детермінації перцептивних явищ стає системний детермінізм.

При здійсненні педагогічної взаємодії як процесу сприйняття і розуміння людьми один одного доцільно звернути особливу увагу на з'ясування психологічних механізмів взаємосприйняття і розуміння людьми один одного, до яких відносять:

- **ідентифікацію** – уподібнення себе іншому, коли уявлення про партнера по спілкуванню будується на основі спроби поставити себе на його місце;

⁴⁷ Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука-Смысл, 1999. 350 с.

– **емпатію** – спосіб розуміння іншої людини на основі раціонального осмислення його особливостей та емоційно забарвленого співпереживання його станів, співчуття, співучасті з партнером по спілкуванню;

– **рефлексію** – усвідомлення людиною того, як вона сприймається та розуміється партнером по спілкуванню. Природно, що від цього багато в чому буде залежати поведінка комунікатора;

– **казуальну атрибуцію, тобто** приписування іншому свого бачення психологічних причин його поведінки, інтерпретація цих причин його поведінки і через це розуміння психологічних джерел поведінки партнера по спілкуванню. Зазвичай бачення психологічних причин поведінки іншої людини засноване на власному досвіді і тому часто веде до спотворення висновків про психологічні особливості партнера по спілкуванню;

– **установки** – певну налаштованість на партнера по спілкуванню.

У педагогічній діяльності велике значення має розуміння педагогом чинників, що впливають на сприйняття і розуміння людини людиною, що дозволяє прогнозувати і коректувати технологію поведінки учнів. Ці чинники умовно поділяються на поведінкові і психологічні.

Поведінкові чинники, що впливають на особливості сприймання та розуміння іншого: поведінка і діяльність, дії партнера по спілкуванню; результати поведінки і дій іншого; форми поведінки, що використовуються партнером по спілкуванню; що і як говорить партнер та ін.

Психологічні чинники, що впливають на особливості сприймання та розуміння іншого: зовнішність і її атрибути; вираз обличчя, очей людини, її міміка, пантоміміка тощо; психотипові особливості партнера по спілкуванню: його темперамент, екстра – або інтровертованість, стиль спілкування та ін; своєрідність установки комунікатора на сприйняття інших людей, що виражається по-різному в різних соціально-психологічних ситуаціях: як «ефект первинності» інформації, першого враження про людину, яке надає сильний і сталий вплив на формування образу людини; як «ефект ореолу»: якщо про людину склалося хороше, позитивне враження, то

це враження (фільтр, ореол) пропускає у свідомість людини тільки ту інформацію, яка узгоджується зі сформованим враженням⁴⁸, як позитивним, так і негативним; як «ефект новизни» інформації, оскільки останнє враження про людину надає більш сильний вплив на його сприйняття, ніж попередні; як «ефект стереотипізації» (вікової, професійної, етнічної, регіональної тощо) при їх сприйнятті.

У педагогічній взаємодії перцепція є одним з важливих чинників міжособистісного спілкування, що впливає на такі базисні властивості особистості, в яких виражається її ставлення до різних соціальних інститутів і спільнот людей, до природи, до праці. Сприймання людини детермінується якостями та властивостями об'єкта сприймання, особливостями сприймання суб'єкта, умовами, за яких відбувається перцептивна діяльність. Рівень сприймання визначається також отриманими у процесі життєдіяльності знаннями, вміннями, навичками, досвідом, культурою. Застосування різних типів, методів і прийомів сприймання і врахування його особливостей дозволяє здійснювати міжособистісне спілкування якісно, досягаючи поставлених педагогічних цілей, сприяти стимулюванню оптимального емоційного настрою особистості, максимального прояву її, розвитку суспільно схвалюваних схильностей і здібностей.

1.3. Просодика в соціально-педагогічній взаємодії

Нинішня фаза в розвитку людської цивілізації, яка називається постіндустріальним, технотронним суспільством, відзначена феноменом планетарного масштабу, що все більш розвивається – соціалізацією масової свідомості. Комунікація є особливою формою міжособистісної і внутрішньогрупової взаємодії, функціонально забезпечує процеси встановлення і розвитку контактів між людьми з метою регулювання їх

⁴⁸ Психологічні механізми і «ефекти» перцепції. URL: <https://studme.com.ua/111211035530/psihologiya>

спільних дій, обміну інформацією та вироблення єдиної стратегії соціальної поведінки. Соціальний сенс педагогічної взаємодії полягає в тому, що вона виступає надзвичайно важливим засобом взаємообміну цінностями культури і суспільного досвіду, виявлення статусних і рольових характеристик суб'єктів взаємодії, узгодження їх позицій, інтересів і поглядів по відношенню до тих чи інших об'єктів і актуальних проблем соціально буття. Основним механізмом становлення людини як соціальної особистості є соціально-педагогічна взаємодія, роль якої в руслі модернізації суспільства та освіти зростає, оскільки вона, з одного боку, є інструментом вирішення політичних, освітніх, екологічних та інших проблем, з іншого боку, засобом розвитку суспільства, який сприяє взаєморозумінню і співпраці між людьми, що належать до різних соціальних верств і культур.

Вагомий внесок в обґрунтування проблеми комунікації зробили Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Гранюк, І. Зязюн, О. Леонтьєв, А. Петровський, В. Семиченко, В. Сухомлинський, які досліджували культуру міжособистісних відносин і засоби гуманізації навчального спілкування. У наукових працях з педагогіки і психології помітно посилилась увага дослідників до соціопедагогічної комунікації як важливого компонента педагогічної культури та однієї з умов самореалізації особи в стосунках з оточуючими людьми (І. Бех, В. Галузинський, І. Зимня, Л. Калашникова, Л. Мітіна, Ю. Пассов, І. Тимченко та ін.). Аспекти мовленнєвої діяльності в комунікації розглянуто в працях А. Вербицького, В. Дружиніна, Л. Засекіна, А. Ксенофонтової, В. Куніциної, С. Нікітчиної, Г. Щукіної та інших

В даний час питання соціально-педагогічної взаємодії є об'єктом вивчення лінгвістики, психолінгвістики, соціології та міжкультурної комунікації. Даний інтерес обумовлений функціонуванням мови в найширших комунікативних контекстах, для розуміння яких необхідне знання ряду чинників, що впливають на стиль соціопедагогічної

комунікації і які зумовлюють його. Так, деякі вчені як чинники, що впливають на стиль комунікації, виділяють соціокультурні, аксіологічні, соціолінгвістичні, психолінгвістичні, лінгвістичні, паравербальні і невербальні характеристики⁴⁹. На наш погляд, дані фактори є універсальними для будь-якого стилю комунікації (мовна комунікація між представниками однієї культури і різних національних культур).

Враховуючи такий підхід щодо інтонаційної організації мовлення педагога ми, акцентуючи увагу на просодичних особливостях, провели експериментальне дослідження, запропонувавши здобувача освітим педагогічних спеціальностей відповісти на питання анкети «Чи готовий я до мовленнєвої організації педагогічної комунікації у професійній діяльності». Змістом анкетування було дати відповідь на питання «Чи вважаєте Ви мовленнєву паузу елементом педагогічної майстерності?», «Чи враховуєте Ви у побудові висловлювання такі чинники, як темп мовлення і висота голосу?», «Чи впливають на ефективність соціопедагогічної комунікації, на Вашу думку, правильність застосування темпоритму, мелодики голосу, логічного наголосу?».

Дослідження проводилося у двох групах респондентів: майбутні педагоги (студенти Мукачівського державного університету спеціальності 013 «Початкова освіта») та вчителі початкової школи закладів загальної середньої освіти Закарпатської області .

Перевагам просодичних особливостей соціопедагогічної комунікації надають понад 63 % вчителів початкової школи, тоді як тільки 22,5 % майбутніх вчителів вважають це важливим. Більшість майбутніх вчителів (43,3 %) вважають, що це немає ніякого значення, і 34 % вважають цю проблему частковою. Практично протилежними є думки вчителів-практиків: немає ніякого значення – 8,8 % респондентів; проблема є частковою – 21 % респондентів. Аналіз результатів засвідчує, що

⁴⁹ Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 509 с.

необхідно звернути увагу на формування у майбутніх педагогів усвідомлення важливості врахування просодичних особливостей у соціопедагогічній комунікації. Така постановка проблеми і спонукала до виявлення просодичних особливостей соціопедагогічної комунікації, що і стало предметом нашого дослідження.

Особливостями мовленнєвої системи є те, що паралінгвістичні і невербальні характеристики комунікації не становлять єдине ціле з лінгвістичними засобами, а представлені окремими групами. Це свідчить про те, що в сучасному процесі комунікації пред'являються серйозні вимоги до виразності комунікативного стилю мови, ефект від якого посилюється завдяки використанню невербальних, зокрема просодичних, характеристик. Вірне використання паравербальних і невербальних засобів комунікації веде до більш легкого сприйняття і створює стан психологічного комфорту.

До чинників, що формують стиль соціопедагогічної комунікації, дослідники відносять⁵⁰:

–*соціокультурні*, які припускають дистантність у спілкуванні або контактність і орієнтовані на статус особистості комунікантів, який визначає симетричність або асиметричність відносин;

–*аксіологічні*, які враховують пріоритетні цінності даної культури, що впливають на процес комунікації (особиста автономія або інтимність, повага до статусу або рівність, справедливість, щирість або збереження особи);

–*соціолінгвістичні*, що включають суб'єктно-об'єктну орієнтованість комунікантів, ступінь допустимості прямого комунікативного впливу і демократичності в спілкуванні;

–*психолінгвістичні*, параметри яких вказують на емоційну стриманість або відкритість, ступінь мовної експресивності;

⁵⁰ Там само, с. 35

–*лінгвістичні*, тобто чинники, що мають відношення до вибору і надання переваги тим чи іншим мовних засобам, особливостям синтаксичної організації висловлювань, ступеня ритуалізованості висловлювань, зокрема кількісним характеристикам (довжині окремого висловлювання, кількості реплік, що вживаються в різних ситуаціях спілкування, лаконічності або багатослівності і т.д.);

–*паравербальні*, які акцентують увагу на темпі мови, гучності, тональності, допустимості і довжині пауз, допустимості і ролі мовчання і т.п. Невербальні характеристики включають проксемну поведінку (використання простору в процесі комунікації, необхідну кількість особистої території); кінесичну поведінку (специфічні жести і частотність їх використання, виразу обличчя, пози, рухи тіла); тактильну поведінку (допустимість дотиків і тактильні жести).

Соціально-педагогічна взаємодія розглядається нами як цілеспрямована мовленнєва взаємодія, заснована на здатності особистості вибудовувати спілкування, грамотно використовуючи мовні засоби, стратегії поведінки, що базуються на принципах емпатії, толерантності і співпраці з метою досягнення комунікативного ефекту в професійному, культурному та соціальному дискурсі спілкування.

Оскільки мовлення є звуковим образом комунікативного висловлювання, який об'єднує речення, фрази, слова, звуки, то воно має закономірності побудови, яке створюється засобами паралінгвістики: інтонацією, ритмом, наголосом, темпом, голосом⁵¹. Ритміко-інтонаційне ціле є первинним у сприйнятті мови, оскільки забезпечує реалізацію синтаксичних зв'язків і логіки висловлювання. У процесі мовної діяльності ритміко-інтонаційні уявлення відіграють велику роль в моторно-акустичній реалізації висловлювання. Дослідники вважають, що темпоритм керує активним, емоційним співпереживанням, викликаючи

⁵¹ Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 1998. С. 106.

моторну, рухову реакцію⁵². Слід також зазначити, що при сприйнятті комунікативного висловлювання визначальна роль належить інформативним ознаками, які допомагають реципієнту на етапі розпізнавання сенсу висловлювання. Найбільш інформативною ознакою прийнято вважати інтонацію, так як вона володіє «якостями сприймання»⁵³, завдяки яким реципієнт може сегментувати мову на синтаксичні блоки, зрозуміти зв'язок частин, а отже, і розкрити зміст. За допомогою інтонації можливо ототожнити соціопедагогічну ситуацію і конкретно оцінити й сприйняти її емоційне відображення.

У структурі соціопедагогічної комунікації зазвичай виділяють три аспекти: соціально-перцептивний (соціально обумовлене психологічне сприйняття і взаємооцінка предмета комунікації), комунікативний (власне обмін інформацією), інтерактивний (виявлення ступеня практичної готовності до соціопедагогічної взаємодії суб'єктів спілкування) Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи зберігання і поширення інформації – мова, усна і письмова мова, а також її знаково-кінетичні (міміка, жести, поза) засоби.

До просодичних засобів відносять висоту тону, силу звучання, темп, наголос, паузи, тобто ті характеристики звукового потоку, які використовуються для творення ритмічної, інтонаційної, або мелодійної, ладово-гармонійної організації мовлення. В процесі соціопедагогічної комунікації ритм, інтонація, темп і голос мають домінуючу властивість не тільки в сприйнятті, але і у вибудовуванні відповіді на висловлювання і забезпечують розпізнавання комунікативного наміру співрозмовників⁵⁴.

Суб'єктивне слухове відчуття частоти звуку, утвореного в результаті проходження повітря між голосовими зв'язками, які періодично змикаються і розмикаються, виражається як висота голосу. Чим частіше

⁵² Там само. С. 4.

⁵³ Товканець Г.В. Перцептивні аспекти педагогічної взаємодії. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2018. Випуск 1 (43). С. 242 – 245.

⁵⁴ Просодичні засоби української мови URL: <http://filologukraine.ucoz.ua/publ/mova/sulm>

коливаються голосові зв'язки, тим вище голос. Висота тону і сила звучання залежить від частоти коливання струменя повітря, у процесі чого ритмічні коливання творять музичні тони, неритмічні – шум. Зміна висоти тону під час мовлення лежить в основі створення інтонаційного малюнку фрази. Структурна функція інтонації полягає у членуванні звукового потоку на частини, об'єднанні частин у ціле. Інтонація відіграє важливу роль у створенні так званої логічної перспективи висловлювання, тобто через інтонацію слухач відчуває, чи мовець закінчив розмову, думку, чи збирається її продовжувати, де головне, а де другорядне у висловлюванні. Одним із важливих моментів, пов'язаних із комунікативними і виражальними можливостями інтонації, є те, що інтонаційні криві в літературній мові нормовані, а мовці повинні дотримуватися тих норм; їхня інтонація має бути адекватною мовній ситуації. В соціопедагогічній комунікації інтонація – це нормативна одиниця, яка є оцінкою педагогічної комунікативної ефективності, тобто звукова форма висловлювання, система змін висоти, звучності голосу, організованих за допомогою темпу і пауз⁵⁵.

Сила звучання регулюється переважно ситуацією мовлення і залежить від характеру, темпераменту, психологічного і фізичного стану мовця. У контексті соціопедагогічної комунікації виразними є такі якості професійного педагогічного голосу, як потенційно високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, різноманітність тембрів, благозвучність, адаптивність, сугестивність, шумостійкість, гнучкість, стійкість, витривалість.

Якість сприймання інформації дуже часто залежить від темпу мовлення, який залежить від стилю – повного, витриманого чи швидкого – й індивідуальних особливостей учасників соціопедагогічної дії. Темп регулюється тривалістю голосних, наявністю пауз. Необхідно

⁵⁵ Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 1998. 200 с.

додати, що просодичним засобом також виступає наголос, зокрема логічний наголос. Він є компонентом інтонаційної, ритмічної будови висловлювання⁵⁶. Паузи забезпечують поділ мовного потоку на окремі відрізки, синтагми. Синтагматичне членування може бути зумовлене різними факторами: комунікативними, пов'язаними з членуванням мовного потоку на відрізки, що виражають дане й нове, відоме й невідоме, визначене й невизначене тощо; логіко-психологічними, пов'язаними з вираженням емоцій, володінням мовою, орієнтацією в темі тощо. Дотримання пауз у соціопедагогічній комунікації стимулює освітній діалог, підкреслює значущість того, що сказано. Паузи відіграють важливу роль у створенні ритму мовлення, інтонаційного малюнку педагогічного висловлювання⁵⁷.

Враховання, на нашу думку, таких просодичних особливостей в соціопедагогічній комунікації є одним з найважливіших завдань професійної діяльності сучасного педагога.

Активізація в мовленні просодичних аспектів, пов'язаних з особливостями педагогічного спілкування, забезпечує усвідомлення спільності і розбіжностей у стилях життя, системах цінностей, нормах комунікативної поведінки. Важливо акцентувати увагу на формування у студентів педагогічних спеціальностей позитивно сприятливого комфортного освітнього середовища з урахуванням ситуаційної відповідності, створенні спеціальних умов для тренування студентів вибору адекватної манери соціально-педагогічної взаємодії.

⁵⁶ Засекіна Л.В. Психолінгвістична діагностика / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. Луцьк : РВВ «Вежа», 2008. 187 с.

⁵⁷ Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. С. 34.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

2.1. Соціально-комунікативна компетентність як професійна цінність сучасного педагога

Нові реалії освіти збільшують складність професійно-педагогічної діяльності, пов'язану з інтелектуальним та емоційним напруженням, подоланням психологічних труднощів. Зміни в сфері освіти супроводжуються розширенням професійних функцій вчителя, «репертуар» поведінки якого доповнюється виконанням функцій консультанта, проектувальника, дослідника та ін.

Аналіз, проведений дослідниками (І. Гришина, А.М. Моїсєєв, О.А. Фокіна, Н.В. Чекалева і ін.), показує, що ситуація модернізації освіти пред'являє до вчителя ключові вимоги щодо компетенції в сфері проектування розвитку учнів, педагогічного супроводу особистісно-орієнтованого і розвивається навчання, створення умов становлення ключових компетенцій учнів.

Таким чином, в даний час актуальним є пошук таких форм підвищення кваліфікації і їх поєднань, які в максимальній мірі сприятимуть становленню ключових компетенцій педагогів:

- оволодіння основами педагогічної і творчої діяльності (індивідуальна компетенція);
- оволодіння елементарними здібностями по самопроектування, самореалізації і рефлексії (самостроїтельна компетенція);
- оволодіння комунікативною діяльністю по само- і взаємодопомоги в суспільному житті (комунікативна компетенція);

- оволодіння навичками дослідницької діяльності (пошуково-дослідницька компетенція);
- оволодіння способами складання проектів і програм (проектувальних і програмна компетенція).
- компетенції інформаційних технологій та ін.

Дослідження педагогічної і психологічної літератури виявило, що велика частина робочого дня педагога (66,2%) протікає в напруженій обстановці, причому найбільш напруженими є ситуації педагогічної взаємодії педагога зі здобувачами освіти, тому зараз представляється найбільш значущою проблема розвитку комунікативної компетентності як професійної цінності сучасного педагога.

В умовах глобальної інформатизації сучасного соціуму і професійної сфери особлива роль в підготовці фахівців приділяється навчанню соціально-комунікативної діяльності. Актуально це і для системи професійної педагогічної підготовки, в рамках якої на сьогоднішній момент проблема формування професійної компетентності у сфері соціально-комунікативної діяльності не є розробленою в достатній мірі. Основними причинами цього факту, згідно з рядом наукових досліджень (Н.Волкова, М.Коць, Н. Рижкова, Л. Харченкова, В. Когут, О. Семенов, Л. Хомич та ін.), є:

–по-перше, відсутність загальновизнаного розуміння соціально-комунікативної компетентності як комплексного феномену, що вимагає спеціально організованих заходів з формування і має значний потенціал у вирішенні проблеми вдосконалення професійної компетентності майбутніх педагогів^{58; 59} ;

⁵⁸ Когут І.В. Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: прогн. спецкурсу з практикумом. Київ: КУ імені Бориса Грінченка, 2014. 35 с.

⁵⁹Рижова Н.И., Харченкова Л.И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания. Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6-2.С. 251-254.

–по-друге, недостатня розробленість теоретико-методологічних основ формування і розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців різного профілю у ЗВО.

На наш погляд, до вказаних причин можна додати ще й такі:

–недостатня увага до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутнього вчителя як найважливішої умови його особистісно-професійного становлення і розвитку на державному рівні;

–переважання формального підходу до формування у студентів соціально-комунікативної компетентності, що складається в підміні системних впливів на їх професійне становлення використанням окремих процедур, що дають лише загальне уявлення про роль і сутність соціально-комунікативної діяльності в роботі педагога;

–відсутність емпіричних досліджень реального стану соціально-комунікативних компетенцій сучасних здобувачів освіти загалом і педагогів зокрема;

–невідповідність рівня розвитку технології вимірювання та оцінювання результатів підготовки здобувачів освіти до соціально-комунікативної діяльності сучасним вимогам до оцінки якості в освітній сфері.

В даному контексті слід зауважити і той факт, що найчастіше соціально-комунікативна діяльність формується стихійно, мимоволі, як супутня, другорядна складова професійної підготовки майбутнього педагога⁶⁰. Крім цього, на сьогоднішній момент ще однозначно не визначені і її структурні компоненти, не створені технології і не виявлено умови її формування та розвитку, що негативно впливає на рівень професійної підготовки майбутнього педагога в цілому і не дозволяє в повній мірі підготувати випускників до реальної професійної діяльності і

⁶⁰ Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 52 – 55.

сформувати у них на належному рівні професійну компетентність і культуру.

Педагоги в сучасному суспільстві є важливою професійною групою, що має значний вплив на культуру суспільства, соціально-політичні та економічні процеси. Однак вузькопрофільна підготовка кадрів, що переважає в українській вищій школі, перешкоджає самореалізації та адаптації її випускників до умов життя в сучасному суспільстві. Потреба в педагогів нового типу особливо гостро відчувається в системі початкової та середньої освіти.

Перед системою професійної освіти стоїть завдання дати майбутнім педагогам «запас фундаментальності», що сприяє формуванню фахівця «компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних сферах діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності»⁶¹. Концепція педагогічної освіти, Закон України «Про освіту» також наголошують на необхідності підготовки фахівця, який вміє адаптуватися в соціальній і майбутній професійній сфері, вирішувати проблеми і працювати в команді, готового до перевантажень, стресових ситуацій і вміє швидко з них виходити, здатного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності на основі комунікації позитивного типу і принципу соціальної відповідальності.

Необхідно констатувати, що в даний час відбувається поглиблення протиріч між вимогами соціуму, що пред'являються до особистості і діяльності педагога, і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних навчальних закладів до виконання ними своїх професійних функцій; між визнанням педагога суб'єктом соціально-комунікативної діяльності, що є специфічною частиною професійної діяльності, і

⁶¹ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.

відсутністю цілеспрямованого формування соціально-комунікативної компетентності (СКК) в умовах ЗВО. Вважаємо правомірним розглядати СКК як структурний компонент професійної компетентності педагога, так як її структура і сутність характеризують соціально-комунікативний «профіль» діяльності зазначеного фахівця. Педагогу, якому належить працювати з учнями, які мають не тільки труднощі в навчанні, але і негативні зміни особистості, необхідно бути компетентним як у ситуаціях безпосереднього міжособистісного контакту, так і в питаннях перетворення зовнішніх групових нормі соціальних цінностей в систему внутрішньої регуляції учнів⁶². Іншими словами, проблема, дослідження актуалізується затребуваністю нових підходів до вивчення змісту соціально-комунікативної компетентності як такої, а як структурного компонента професійної компетентності педагога. Необхідність вирішення цього завдання детермінує виокремлення питань, пов'язаних з формуванням соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів, як в теоретичному, так і прикладному аспектах.

Якщо врахувати, що ця життєдіяльність нерозривно пов'язана з спілкуванням (людина-людина, людина-спільність, спільність-спільність), зі взаємодією і, головне, з взаєморозумінням людей, то слід говорити про соціально-психологічну, соціально-комунікативну компетентності (рис. 2. 1.).

⁶² Товканець Г.В., Глебова А. А. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / Ред.кол.: Пазюра Н.В. (гол.ред.)- Мукачево : Вид-во МДУ., 2020. Випуск 1 (11). С. 101 – 104.



Рис. 2. 1 Тлумачення поняття «Соціально-комунікативна компетентність»

Професійна соціально-комунікативна компетентність (Н. Волкова, А. Бодалєв), складається з наукової картини світу і знань в сфері комунікації. Професійна соціально-комунікативна компетентність має більше значення для ряду професій, пов'язаних з міжособистісним спілкуванням, в тому числі і для педагога.

Соціально-комунікативна компетентність визначається такими чинниками, як: індивідуальні особливості індивіда; психологічний стан і настрої людини; ефективність соціалізації; культурні підстави і культурні

відмінності особистості; спеціальна соціально-психологічна і соціально-педагогічна підготовка людини⁶³.

Традиційно соціально-комунікативну компетентність розуміють як сукупність наступних основних моментів: комунікативна компетентність (встановлення психологічного контакту, довічне спілкування, передача і обмін інформацією); перцептивна компетентність (психологічне портретування і точність відтворення себе, інших, соціальних явищ); інтерактивна компетентність (взаємодія з оточуючими, спо можності впливати на людей).

В цілому під соціально-комунікативною компетентністю педагога можна розуміти сплав професійним них знань, умінь, досвіду самопізнання, пізнання особливостей поведінки та емоційного стану дітей; спроможності структурувати ці знання, вміння і досвід для адекватного розуміння дитини; для прийняття вірного рішення і вироблення лінії поведінки в спілкування з дітьми з метою їх розвитку.

Сутнісними характеристиками соціально-комунікативної компетентності педагога повинні бути:

–гуманістична спрямованість особистості педагога як стійка система цінностей, мотивів і смислів, що включає в себе прагнення до самоактуалізації (А. Маслоу); потреба в спілкуванні, безумовну любов до дітей; певну педагогічну позицію (А. Бодальов); сукупність цінностей вчителя (відношення до кожної дитини як до найвищої цінності, прийняття кожної дитини); свобода особистісного вибору і особистісної відповідальності за наслідки цього вибору (К. Роджерс); особистісний смисл педагогічної діяльності;

–індивідуальні особливості особистості педагога, його психічний стан, здатність сприймати інших людей;

⁶³ Товканець Г.В., Глебова А. А. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / Ред.кол.: Пазюра Н.В. (гол.ред.)- Мукачево : Вид-во МДУ., 2020. Випуск 1 (11). С. 101 – 104.

–професійна «Я-концепція» – відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, що визначається як неповторна система уявлень педагога про самого себе як професіонала, на основі якої він будує свою взаємодію з колегами, учнями та визначає себе;

–рефлексивно-перцептивні знання, вміння, навички, що включають в себе: вміння пізнавати свої власні індивідуально-психологічні особливості; вміння оцінювати свій стан і поведінку; вміння здійснювати різностороннє сприйняття і адекватне розуміння учнів;

–психолого-педагогічні знання, вміння і навички, що включають в себе: комунікативні знання, вміння, навички, що дозволяють будувати спілкування; знання і вміння визначати, виділяти особливості психічного розвитку дітей, на підставі яких складаються відносини; різні групи педагогічних умінь, пов'язаних з організацією дидактичного процесу і дидактичних відносин.

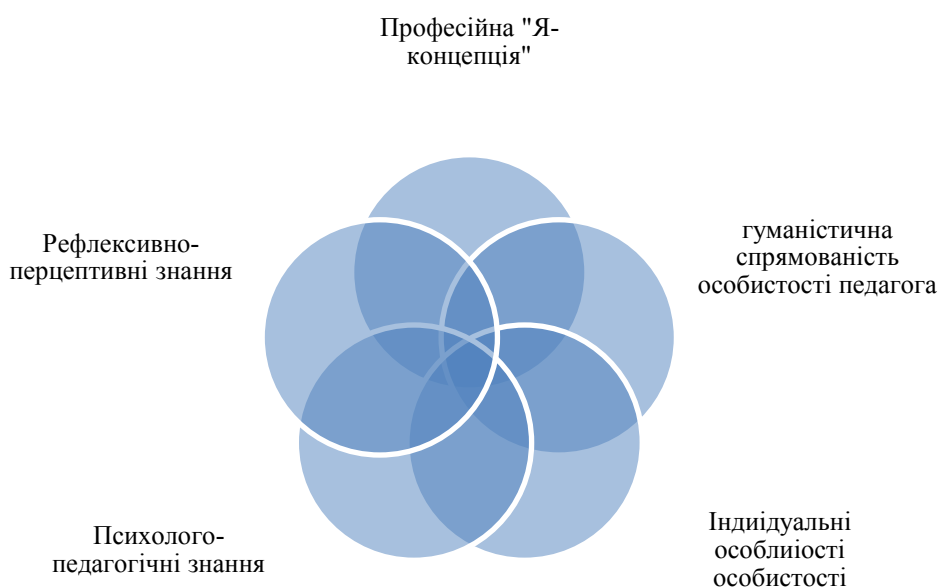


Рис. 2.2.Складові соціально-комунікативної компетентності педагога

Відомо, що комунікація у професійній діяльності виконує три основні функції:

- комунікативну, що включає обмін інформацією;
- інтерактивну, що передбачає організацію взаємодії;
- перцептивну, яка відображатиме процес сприйняття і формування образу іншої людини і встановлення взаємодії.

Ми вважаємо, що критерії розвитку комунікативної компетенції повинні відповідати основним функціям і відображати такі вміння:

- вміння вести вербальний і невербальний обмін інформацією, а також проводити діагностування особистісних якостей і якостей співрозмовника;
- вміння виробляти стратегію, тактику і техніку, взаємодія з людьми, організовувати їх спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей;
- вміння ідентифікувати себе зі співрозмовником, розуміти, як він сам сприймається партнером по спілкуванню і емпатійно відноситься до нього.

Для розвитку цих умінь пропонується у системі освітнього закладу реалізувати модель розвитку комунікативної компетенції вчителя. Вона є цілісною, досить динамічною системою, яка може включати діагностичний, інформаційно-мотиваційний, проектно-організаційний і узагальнюючий етапи. На діагностичному етапі для дослідження рівня розвитку комунікативної компетентності педагогів застосовуються методи вхідної експрес діагностики (тестування, анкетування). Мета інформаційно-мотиваційного етапу - актуалізація проблемного поля вчителя, рефлексує початок його діяльності. Результатом роботи є пробудження у педагога інтересу до особливостей своєї «Я-концепції» і свого професійного розвитку, джерел і причин своїх практичних труднощів в сфері комунікацій.

Проектно-організаційний етап передбачає вибудовування індивідуальних програм професійного розвитку і саморозвитку вчителів освітньої установи, а практичний - включення їх в практичну діяльність по

реалізації цих програм. На узагальнюючому етапі завершальним моментом дослідницької роботи є повторне вимірювання тих показників розвитку комунікативної компетентності, що і у «вхідній діагностики», порівняльний аналіз змін, що відбулися.

Дана модель забезпечується системою організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов ефективного розвитку комунікативної компетенції вчителя.

З різноманіття форм і видів діяльності нами вибиралися ті, які значимі особисто для дослідження. Педагоги включалися в діяльність тимчасових творчих груп, індивідуально розробляли і реалізовували програми саморозвитку, дослідно-експериментальної роботи.

Проектні семінари, тренінги, методи інтерактивного навчання дозволяли включити педагога в процес самовдосконалення, розвивають його комунікативні вміння.

Учитель з виконавця перетворюється в дослідника, експериментатора, він опановує навичками дослідницької діяльності, складання проекту, програми дослідно-експериментальної роботи.

На сьогоднішній день практично відсутні сучасні методики оцінки спектра і рівня досягнення компетенцій, відповідні психологічні тести, тому видається важливим виділити показники розвитку комунікативної компетентності і підібрати методики оцінки рівня їх розвитку.

Грунтуючись на запропонованих наукових точках зору на природу компетентностей, ми вважаємо за можливе в якості показників розвитку комунікативного компонента професійної компетентності вчителя запропонувати наступні:

- готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);
- володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);
- досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);

–ставлення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект);

–емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності.

Всі дослідники відзначають дуже велику складність вимірювання і оцінювання цих показників, однак ми спробували відібрати методики і перевірити їх валідність.

Результати дослідження рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів початкових класів Закарпатської області засвідчили наступне.

Вивчаючи мотиваційну основу діяльності вчителів за розробленою анкетой «Моя соціально-комунікативна культура: мотиви трудової поведінки», ми визначили, що стимулює вчителів, від чого вони отримують найбільше задоволення.

Нами з'ясовано, що найбільш значущими для педагога мотивами є: прагнення до професійного росту (97%), бажання спокійно працювати без неприємностей і «нервування» (87%), задоволення від добре виконаної роботи (83%), добре ставлення з боку колег (70%), усвідомлення суспільної значимості своєї праці (67%), повагу з боку керівників (57%).

Порівнюючи вибір мотивів, які ведуть в колективі, з мотивами, особисто значущими для кожного вчителя, можна побачити, що в основному вони збігаються, перші три за значимістю збіглися повністю.

Аналіз результатів даного дослідження показує, що основним провідним мотивом і для педагога, і для колективу є «прагнення до професійного зростання», що особливо важливо для колективу, що працює в інноваційному режимі. Однак лише 50% педагогів вибрали провідним мотивом «бажання проявити творчість, здійснити пошук, дослідження», 27% педагогів виділили мотив «прагнення проявити себе», 27% - «прагнення домогтися максимальної самостійності в роботі».

Підсумок дослідження мотивів трудової поведінки дозволяє побачити проблеми у формуванні мотиваційної сфери педагогів, використовувати ці дані як при індивідуальній роботі з учителями, так і при плануванні роботи з педагогічним колективом щодо формування причетності загальній ідеї, усвідомлення власної значущості кожного в успіхах освітньої установи як провідної мотивуючої сили .

Аналіз дослідження «Оцінка потреб педагогів у розвитку і саморозвитку» представлений у вигляді діаграми.

Підсумки оцінки реалізації потреб педагогів у розвитку і саморозвитку (самооцінка)

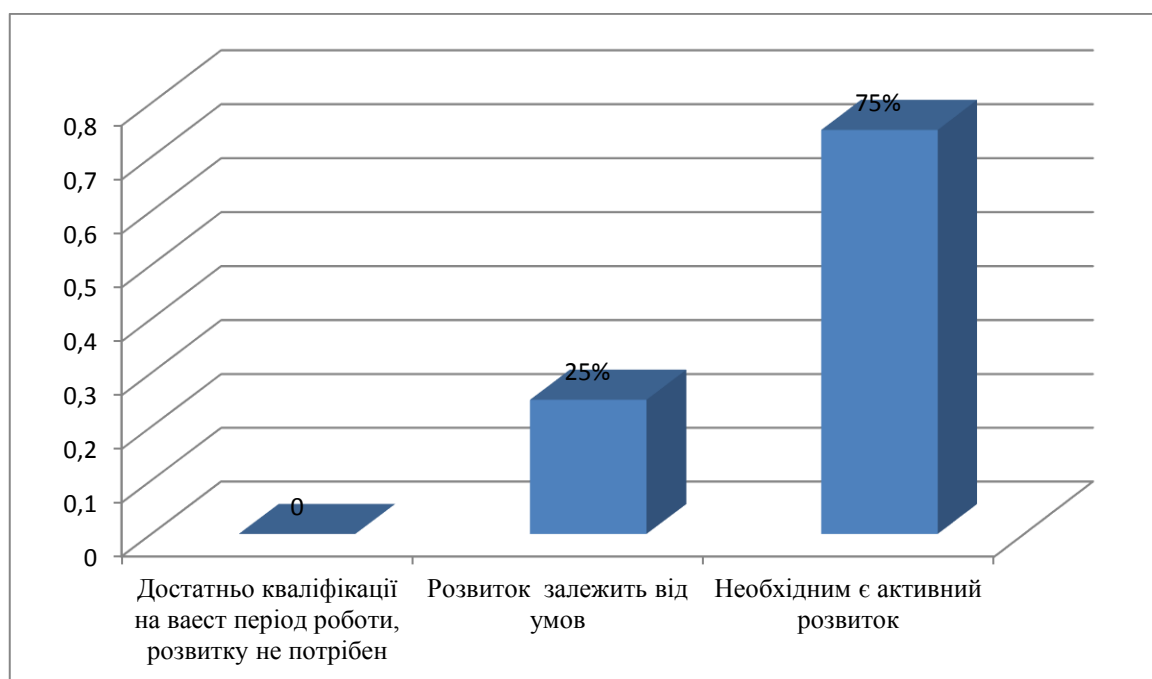


Рис.2.3. Результати оцінки реалізації потреб педагогів розвитку і саморозвитку.

Дані результати свідчать про те, що 3/4 педагогів мають високу мотивацію до саморозвитку, а це в свою чергу є позитивним показником участі педагогів у роботі з підвищення свого професійного зростання.

Для оцінки ціннісно-смыслового компонента проведено опитування дослідження, в якому взяли участь 28 педагогів.

Підсумки дослідження дозволяють виявити цінності і смисли, які бачать вчителя в своїй професії. Так на запитання «Що в даний час стимулює вас до роботи вчителя?» 54% респондентів відповіли: «можливість спілкуватися з учнями», а для 78% педагогів інтереси учнів є стимулом для підвищення кваліфікації. Таким чином, проблема взаємодії вчителя з учнями є головною в діяльності здебільшого педагогічного колективу.

Для визначення емоційно-вольової компонента комунікативної компетентності педагогів зроблено оцінку здібностей педагогів до емпатії.

За визначенням, емпатія (співпереживання) - вміння поставити себе на місце іншого, здатності людини до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання – це прийняття тих почуттів, які відчуває хтось інший так, як якщо б вони були нашими власними.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально зумовленим. Розвинена у вчителя емпатія – ключовий фактор успіху педагогічної діяльності. Тому емпатію будемо розглядати як професійно важлива якість педагога, як головний компонент його комунікативної компетентності.

Для оцінки здатності педагогів до емпатії проведено дослідження за допомогою тесту-опитувальника визначення емпатійних тенденцій.

Більше 65% педагогів схильні до такої форми взаємин вчителя і учня, при якій робиться акцент на розумовий розвиток учнів - «орієнтація на результат». В цьому випадку вчителі контролюють і оцінюють знання учнів по строго встановленим програмам і тестів перевірки засвоєння знань, що забезпечує високу якість викладання. Учитель тримається відчужено і строго, його підхід суто діловий і професійний. Ці параметри характеризують соціоцентричний і авторитарний стиль педагогічної діяльності.

«Орієнтація на розвиток», яку показали менше 35% вчителів, що брали участь у нашому дослідженні, передбачає спрямованість на повний розвиток кожного учня з точки зору не тільки засвоєння теоретичних дисциплін, а й пізнання учнем самого себе і суспільства, в якому він буде жити.

«Концепція розвитку» орієнтована скоріше на учня, ніж на вчителя. Педагог прагне перш за все звернути увагу на потенційні можливості самого учня, спираючись на його власні інтереси і схильності. В цьому випадку переважають невимушена манера спілкування, індивідуальний підхід, щирий і дружній тон в діалозі, що характеризує демократичний стиль педагогічної діяльності.

Як впливає з наведеного дослідження, 65% педагогів дотримуються авторитарного стилю спілкування, проте сучасні умови виховання і навчання припускають якісно новий стиль взаємин між учителем і учнем, «орієнтований на розвиток», від якого залежить розвиток кожного учня.

Таким чином, завдання формування демократичного стилю педагогічної діяльності варто як перед кожним з педагогів, так і перед колективом в цілому. Це стане можливим, якщо в освітній установах буде створено професійний простір, що сприяє розвитку ключових компетенцій педагогів.

Запропоновані в роботі форми і види діяльності вигідно відрізняються від традиційних, дозволяють підвищити рівень мотивації педагогів на розвиток і саморозвиток, поліпшити якісні показники розвитку комунікативної компетентності.

2.2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації педагогічної комунікації як умова ефективної професійної діяльності

Посилення взаємозалежності в економічному та політичному житті, розвиток інформаційних потоків актуалізує розробку геополітичних і геоекономічних пріоритетів, зокрема переосмислення проблем соціокультурних взаємовідносин, які заперечують будь-яку відокремленість, ізолюваність, обмеженість освітньої сфери. Перехід до ринкових відносин вимагає іншої системи комунікації людини з навколишнім світом. Затвердження пріоритету приватної ініціативи, підприємливості, вміння пристосуватися до мінливих економічних і соціально-політичних умов, а також прагнення України увійти в число розвинених країн світу вимагає формування такої людини, яка здатна використовувати найсучасніші технічні засоби комунікації, спиратися на різні джерела інформації для вибору і прийняття найбільш оптимальних рішень у професійній діяльності. Найперше це стосується психолінгвістичної готовності студентів педагогічних спеціальностей, які завжди були суб'єктами поширення, обміну, трансмісії нових видів інформації в суспільстві.

Проблеми педагогічної комунікації та психолінгвістичних особливостей її реалізації розглядалися такими вітчизняними і зарубіжними дослідниками, як Л.Виготський⁶⁴, Е. Гріффін⁶⁵, С. Заветний, В. Кремень, О. Пономарьов⁶⁶, О. Леонтьєв⁶⁷ (методологія мовлення і комунікації), О. Семенюк⁶⁸ (теоретичні основи мовної комунікації), Т. Кириченко⁶⁹,

⁶⁴ Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.

⁶⁵ Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. 688 с.

⁶⁶ Кремень В.Г., Заветний С.О., Пономарьов О.С. Основні вектори філософії спілкування. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація*. 2010. № 3. С. 6–10.

⁶⁷ Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.

⁶⁸ Семенюк О.А., Парашук В.Ю. Основы теории мовної комунікації: навч. посібн. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

⁶⁹ Кириченко Т.В. Психологічні аспекти розвитку комунікації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 35. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. С. 172 – 182.

С. Мусатов⁷⁰ (психологія педагогічної комунікації), І. Зимняя⁷¹, І. Зязюн⁷² (педагогічні основи комунікативного процесу) та іншими.

О.Леонтьєв зазначав, що людська комунікація, є способом включення в психічну активність окремої особистості й виступає мовленнєвою діяльністю та забезпечує мовленнєві дії й мовленнєві операції (орфоепічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні). Ефективний мовленнєвий вплив, який із психологічної точки зору включає моделювання та корегування мовцем бажаного стану свідомості іншої людини, а висловлювання (повідомлення) виступає як впливовий початок у всій повноті своїх мовних і змістовних характеристик є головною метою комунікації. При цьому комунікація проявляється або як результат, або як вихідний момент розумової діяльності та реалізує суспільний характер свідомості людини⁷³. Врахування психолінгвістичних особливостей комунікаційного процесу є надзвичайно важливим у педагогічній діяльності.

Дослідження психолінгвістичних особливостей педагогічної комунікації та готовності майбутніх педагогів до застосування психолінгвістичних елементів у професійній діяльності ми здійснювали на основі аналізу психологічної, лінгвістичної та педагогічної літератури, анкетування та узагальнення результатів, єдності індуктивного та дедуктивного методів для формулювання висновків, математичної статистики, що забезпечує кількісний та якісний аналіз емпіричних даних, педагогічного спостереження, бесіди, аналізу освітніх програм.

Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що педагогічна комунікація розглядається як спосіб ефективного спілкування між учасниками педагогічного процесу, що включає в себе культуру

⁷⁰ Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: Теоретико- методологічний аналіз: монографія. К.- Рівне: Ліста-м, 2003. 176 с.

⁷¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

⁷² Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції з міжнародною участю (м. Житомир, 20-21 травня 2011 р.) Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 6 – 12 с.

⁷³ Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.

мовленнєвого змісту і культуру форми взаємодії⁷⁴. З одного боку, істотне значення має те, з приводу чого відбувається сама комунікація, на основі чого вибирається тематика спілкування, а з іншого боку, засвоєння форми висловлювання. Оскільки, як зазначає Т. Кириченко, основним поняттям у комунікації є повідомлення, то комунікація означає, в загальному, робити все, що «вимагає» повідомлення в будь-якому соціальному середовищі або ситуації⁷⁵. Водночас варто зазначити, що це є ще і процес створення повідомлень, який викликає певну реакцію, тобто це вплив повідомлення на думки, почуття, настрої, поведінку людини.

Аналіз наукових досліджень (Е. Гріфін⁷⁶, І. Зимня⁷⁷ та інші) дає підстави зазначити, що основними показниками культури педагогічної комунікації є такі психологічні чинники, як:

- повага до особистості й гідності партнера по комунікації, що пов'язана з відсутністю психологічного впливу на внутрішній світ людини, забезпечення можливості вступу з нею в будь-який діалог (використання засобів вираження ввічливості, відсутність жорсткого тиску, повага до права іншої людини мати власну точку зору тощо);

- забезпечення ефективності комунікації, тобто досягнення бажаної мети, заради якої людина вступає в спілкування, і психологічного комфорту між учасниками взаємодії;

- створення умов для творчої спільної діяльності, стимулювання особливої соціальної установки на іншу людину, що викликає почуття поваги, подяки, симпатії, яка уможливорює і педагогу, і учневі утворювати загальний емоційно-психологічний освітній простір, в якому розвивається процес залучення іншої людини до світової і вітчизняної культури,

⁷⁴ Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібн. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

⁷⁵ Кириченко Т.В. Психологічні аспекти розвитку комунікації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 35. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. С. 177..

⁷⁶ Гриффін Е. Коммуникация: теории и практики. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. 688 с.

⁷⁷ Зимня И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

різнобічного пізнання навколишньої соціальної дійсності і самого себе, своїх можливостей і здібностей.

Не менш важливими є лінгвістичні аспекти педагогічної комунікації: знання та вміння використовувати мовні одиниці, які складаються з лексичної (оволодіння сукупністю лексичних засобів, на які здійснюють вплив академічні та/або професійні сфери і ситуації, в яких вони мають вживатися), граматичної (знання та вміння користуватися граматичними ресурсами), семантичної (здатність людини усвідомлювати й контролювати організацію змісту), фонологічної, орфографічної та орфоепічної компетенцій⁷⁸. Лінгвістична характеристика педагогічної комунікації, як правило, виражається у мовленні педагога і складається з фрази як відрізка мовлення, що характеризується смисловою завершеністю, інтонаційною оформленістю та обмеженого двома досить тривалими паузами; речення, які не завжди тотожне фразі; тексту – сукупності речень, послідовно об'єднаних змістом, розгорнутих у часі і побудованих за правилами певної мовної системи; підтексту – те, про що не сказано безпосередньо в тексті, але що впливає з того, як він інтерпретується і репрезентується. Різновидами мовлення педагога є монолог (тривале, одностороннє говоріння, не розраховане на негайну словесну реакцію у відповідь) і діалог (мовлення безпосередньо протиставлених один одному мовців, ланцюг словесних взаємодій, які базуються на змінному залученні партнерів до ситуації мовотворення). Для реалізації комунікативного завдання варто враховувати реакцію (репліки) співрозмовника, які мають відповідне функціонально-семантичне навантаження, наприклад уточнюють умови розгортання бесіди.

Як зазначав І. Зязюн, важливими у педагогічній комунікації є екстралінгвістичні засоби (паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач) та просодичні (характеристика голосу, темп, тембр, висота, гучність,

⁷⁸ Семенюк О.А., Парашук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібн. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

наголошування, акцент мовлення). Кожен із цих компонентів по-своєму впливає на сприйняття проголошеної інформації й особистості, яка цю інформацію доносить: голос є інструментом спілкування, джерелом інформації, засобом впливу, оскільки наділений унікальними можливостями передавання сигналів, не обмежених словесним змістом; швидкість мовлення тембр голосу, мелодика мовлення, енергетичні характеристики голосу (сила), темпоритмічні засоби мови свідчать про темперамент учителя⁷⁹. У комунікативній взаємодії педагога з учнями багато що залежить від тону мовлення, інтонації, інтонаційної виразності мовлення (вираження почуттів і емоцій за допомогою голосу), ритміко-мелодійних аспектів мови (мелодії, ритму, інтенсивності, темпу, тембру, фразових і логічних наголосів). Інтонація виражає думки і почуття, супроводжуючи слово, основними функціями якої є: доповнення, заміщення, передбачення мовного висловлення, регулювання мовного потоку, акцентування на повідомленні, економія мовного висловлення тощо.

Враховуючи вищезазначені психолінгвістичні характеристики педагогічної комунікації нами було проведене пілотажне опитування студентів випускних груп спеціальності «Початкова освіта» освітній ступінь «Бакалавр» та «Магістр» Мукачівського державного університету, і студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» та «Початкова освіта» ДВНЗ «Ужгородський національний університет», освітній ступінь «Магістр», денної і заочної форми навчання з метою виявлення самооцінки психолінгвістичної готовності до реалізації професійної педагогічної комунікації. Вибірка становила 199 респондентів, з яких 90 студентів – денної форми навчання, 109 студентів – заочної форми навчання.

⁷⁹ Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції з міжнародною участю (м. Житомир, 20-21 травня 2011 р.) Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 6 – 12 с.

Оцінка здійснювалася за трибальною шкалою визначення ступеня психолінгвістичної готовності до реалізації професійної педагогічної комунікації: 1 – скоріше не готовий, чим готовий; 2 – готовий не повністю, частково; 3 – повністю готовий. Оцінку «0» (нуль) потрібно вибрати в тому випадку, якщо студент передбачає, що в рамках професійної педагогічної діяльності взагалі не зустрінеться з необхідністю їх виконання.

Здобувача освітим запропоновано оцінити власну психолінгвістичну готовність до реалізації професійної педагогічної комунікації за такими критеріями: застосування лексичних елементів при формулюванні висловлювань у процесі педагогічної комунікації; застосування синтаксичних конструкцій при формулюванні висловлювань у процесі педагогічної комунікації, застосування семантико-стилістичних конструкцій при формулюванні висловлювань у процесі педагогічної комунікації, конструювання діалогу у процесі педагогічної комунікації, для реалізації комунікативного завдання і отримання результативної педагогічної дії в ньому врахування реакції (репліки) співрозмовника; вміння розшифровувати характеристики голосу і манери ведення педагогічного діалогу

Результати дослідження засвідчили, що *готовність до застосування лексичних елементів при формулюванні висловлювань у процесі педагогічної комунікації* у категорії «Скоріше не готовий, чим готовий» виявило 15 % студентів ДФН і 20% студентів ЗФН, у категорії «Готовий не повністю, частково» – 74 % студентів ДФН та 64 % студентів ЗФН, у категорії повністю готовий – 11 % студентів ДФН та 7 % студентів ЗФН; *готовність до застосування синтаксичних конструкцій при формулюванні висловлювань* у категорії «Скоріше не готовий, чим готовий» виявило 13 % студентів ДФН та 34 % студентів ЗФН, у категорії «Готовий не повністю, частково» – 76 % студентів ДФН та 58 % студентів ЗФН, у категорії повністю готовий – 11 % студентів ДФН та 8 %; *готовність до*

застосування семантико-стилістичних конструкцій при формулюванні висловлювань в категорії «Скоріше не готовий, чим готовий» виявило 33 % студентів ДФН та 41 % студентів ЗФН, у категорії «Готовий не повністю, частково» – 43 % студентів ДФН та 43 % студентів ЗФН, у категорії повністю готовий – 24 % студентів ДФН та 9 % студентів ЗФН; *готовність до конструювання діалогу* у категорії «Скоріше не готовий, чим готовий» виявило 9 % студентів ДФН та 13 % студентів ЗФН, у категорії «Готовий не повністю, частково» – 36 % студентів ДФН та 37 % студентів ЗФН, у категорії повністю готовий – 55 % студентів ДФН та 50% студентів ЗФН; *готовність до реалізації комунікативного завдання і отримання результативної педагогічної дії в ньому врахування реакції (репліки) співрозмовника* у категорії «Скоріше не готовий, чим готовий» виявило 11 % студентів ДФН та 28 % студентів ЗФН, у категорії «Готовий не повністю, частково» – 47 % студентів ДФН та 41 % студентів ЗФН, у категорії «Повністю готовий» – 52 % студентів ДФН та 27% студентів ЗФН; *готовність до розшифрування характеристики голосу і манери ведення педагогічного діалогу* у категорії «Скоріше не готовий, чим готовий» виявило 8 % студентів ДФН та 27 % студентів ЗФН, у категорії «Готовий не повністю, частково» – 57 % студентів ДФН та 50 % студентів ЗФН, у категорії «Повністю готовий» – 35 % студентів ДФН та 20 % студентів ЗФН.

Узагальнення статистичних даних проведеного анкетування уможливило зробити висновок, що 14,8 % студентів ДФН оцінюють власну психолінгвістичну готовність до реалізації професійної педагогічної комунікації як «Скоріше не готовий, чим готовий», 55,3 % – як «Готовий не повністю, частково», 30,2 % – як «Повністю готовий» (Рис. 2.4.).

Відповідно, 28,7 % студентів ЗФН оцінюють власну психолінгвістичну готовність до реалізації професійної педагогічної комунікації як «Скоріше не готовий, чим готовий»,

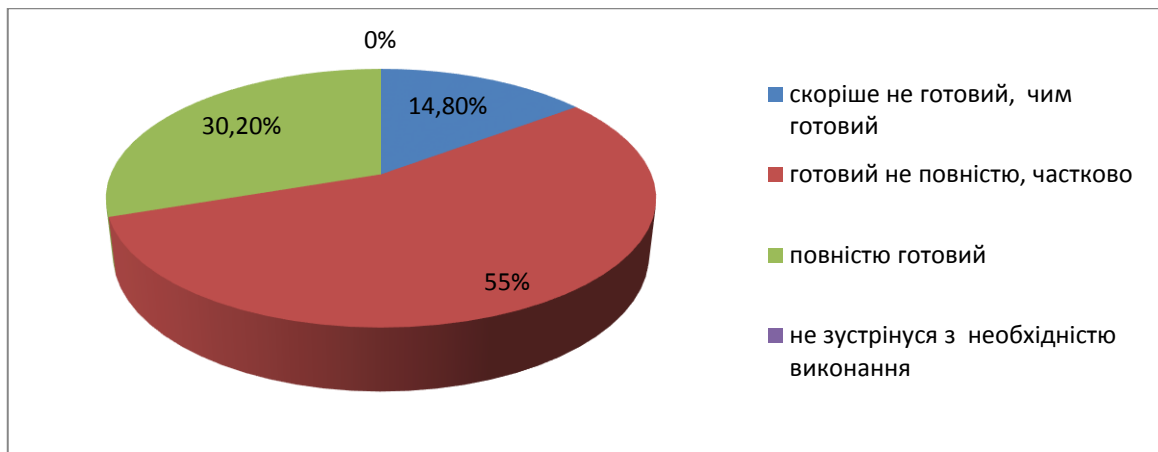


Рис. 2.4. Результати самооцінки психолінгвістичної готовності

майбутніх фахівців до реалізації педагогічної комунікації (студенти денної форми навчання), 48,8 % - як «Готовий не повністю, частково», 20,2 % - як «Повністю готовий» (Рис. 2. 5).

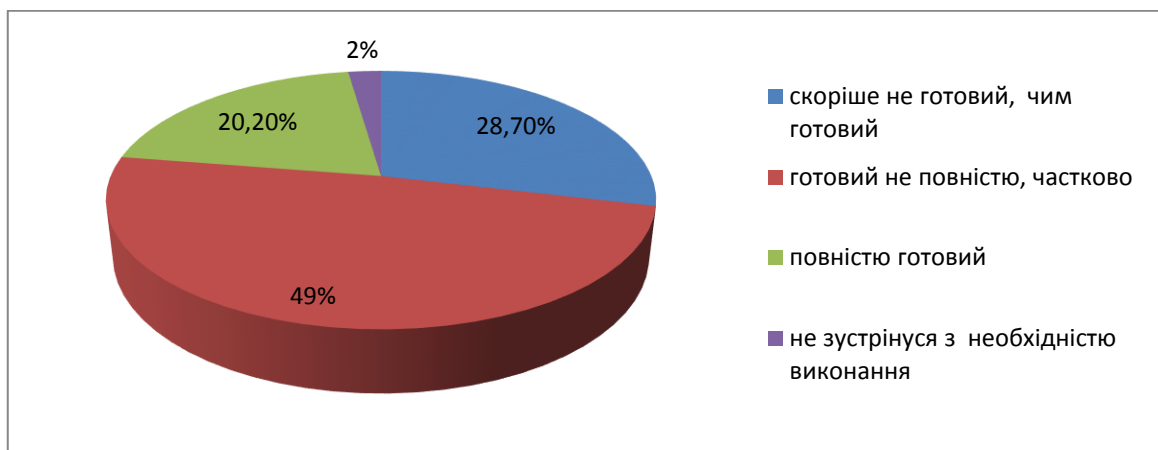


Рис. 2.5. Результати самооцінки психолінгвістичної готовності майбутніх фахівців до реалізації педагогічної комунікації (студенти заочної форми навчання)

Підкреслимо, що здобувача освітими денної форми навчання «0» (нуль) не виставлено у жодному випадку. Тоді як 7 % студентів заочної форми навчання не вважають важливим застосування семантико-стилістичних конструкцій при формуванні висловлювань у процесі педагогічної комунікації; 4 % – врахування реакції (репліки)

співрозмовника для реалізації комунікативного завдання і отримання результативної педагогічної дії в ньому; 3 % – вміння розшифровувати характеристики голосу і манери ведення педагогічного діалогу.

За результатами самооцінки майбутніх фахівців рівня психолінгвістичної готовності до педагогічної комунікації практично всі майбутні педагоги готові до реалізації завдань професійної діяльності. Водночас аналіз результатів дає підстави для певних рекомендацій щодо удосконалення психолінгвістичної підготовки майбутніх вчителів до педагогічної комунікації:

1. Потребує удосконалення підготовки майбутніх фахівців на заочній формі навчання, чому, на нашу думку, сприятиме активізація впровадження електронного і дистанційного навчання.

2. Посилена увага в освітньому процесі повинна бути спрямована на конструювання професійних педагогічних текстів та розширення активного словника майбутніх педагогів на заняттях з психолого-педагогічних, мовно-лінгвістичних дисциплін та у процесі студентської наукової роботи (підготовка рефератів, курсових, магістерських робіт), що сприятиме удосконаленню знань щодо синтаксичних і семантико-стилістичних конструкцій, монологічних та діалогічних текстів.

3. Діалогічні стосунки у процесі навчання неминуче приводять до зміни соціальних ролей викладача і здобувача освіти та становлення таких суб'єктних позицій, коли педагог не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації особистості здобувача освіти, здійснюючи смислопокладання в освітній процес. Суб'єктна позиція здобувача освіти пов'язана з актуалізацією смислопошукової діяльності в освітніх ситуаціях. У цій ситуації і педагог, і студент починають взаємодіяти у єдиній самоорганізованій системі, що спрямована на спільний пошук щодо осягнення освітнього змісту, на становлення діалогічної культури студентів; на включення у навчальний процес освітніх ситуацій, максимально наближених до життєвої ситуації здобувача освіти у процесі

особистісно значущої навчальної співпраці; наближення змісту навчальної діяльності майбутніх фахівців до професійної діяльності у процесі практичної підготовки.

Педагогічна взаємодія – система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, комунікацій педагога, що реалізуються на основі психолінгвістичних засобів з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин. Ефективність педагогічної комунікації полягає в тому, щоб не тільки передати здобувача освітим знання, а й сформувати в них емоційно-ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань. Розв'язати це завдання педагог зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, транслювати знання, а й впливати на свідомість, почуття учнів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу, контролювати застосування лексичних елементів, семантико-стилістичних конструкцій. Психолінгвістична і педагогічна підготовка до реалізації професійно педагогічної комунікації в умовах університету повинна бути спрямована на формування глибокої осмисленої активної комунікативної позиції майбутнього фахівця, створення реальних умов для самовираження особистості.

2.3. Педагогічна взаємодія в освітньому процесі вищої школи: комунікативний аспект

Соціально-педагогічна взаємодія займає центральне місце в діяльності педагога в динамічно змінюється соціумі, в який входить школа, сім'я, соціальні інститути, вулиця. Завдання педагога полягає в організації ефективного соціально-педагогічної взаємодії всіх суб'єктів соціуму. При цьому педагог виступає в якості посередника, модератора, супервізора, тьютера, партнёра. Соціально-педагогічна взаємодія з дітьми, вчителями,

батьками, фахівцями соціальних та інших служб в наданні допомоги здобувачеві освіти і успішної їх соціалізації багато в чому характеризує зміст професійної діяльності педагога. Під соціально-педагогічною взаємодією розуміється цілеспрямована, узгоджена діяльність педагогів з суб'єктами, які потребували допомоги, і фахівцями соціальних інститутів по координації діяльності для вирішення проблем, успішної соціалізації і особистісного розвитку суб'єкта.

На підставі структури взаємодії, яка включає суб'єктів взаємодії, мотиви, діяльність, характер зв'язку, норми цінності і результати взаємодії, виділені структурні компоненти соціально-педагогічної взаємодії:

- 1) суб'єкти взаємодії (педагог соціальний - учень, педагог соціальний - батьки, педагог соціальний - вчителі, педагог соціальний - група - колектив - родина - органи управління соціальним вихованням);
- 2) мотив, мета, завдання взаємодії; 3) узгоджена діяльність;
- 4) зв'язок - безпосередня або опосередкована;
- 5) норми і цінності, які лежать в основі соціально-педагогічної взаємодії;
- 6) результат соціально-педагогічної взаємодії.

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити два основних напрямки проектування соціально-педагогічної взаємодії в індивідуальній діяльності кожного педагога : «педагог соціальний - школа» і «педагог соціальний - соціум».

Функції соціально-педагогічної взаємодії:

1. Посередницька.
2. Співробітництво.
3. Партнерство.
4. Узгодженість .

У соціально-педагогічній взаємодії фахівцями-посередниками виступають педагоги, характер професійної діяльності яких передбачає

організацію соціально-педагогічної підтримки і супроводу особистості дитини індивідуальному розвитку та її соціальної адаптації.

У посадових обов'язках педагога зазначається, що він «виступає посередником між особистістю учнів і школою, сім'єю, середовищем, фахівцями різних соціальних служб, відомств і адміністративних органів», що акцентує увагу на спеціальній підготовці даних фахівців до цього виду діяльності. Педагог, будучи посередником в системі взаємодії особистості, сім'ї, суспільства впливає на створення гуманних відносин в соціумі, сфері сім'ї, сімейно-сусідському оточенні, за місцем проживання.

В. Черніков розглядає «посередницьку діяльність педагога» як вид професійної соціально-педагогічної діяльності, яка з одного боку, сприяє врегулюванню конфліктів і суперечок дітей в мікросоціумі за допомогою організації переговорів, а з іншого - забезпечує взаємозв'язок дитини з системою державних, комерційних, і громадських організацій, які надають соціальні послуги.

Співпраця передбачає три обов'язкові компоненти:

- чітке усвідомлення єдності цілей;
- чітке розмежування функцій сторін, які взаємодіють;
- взаємна допомога в реалізації завдань, що сприяють досягненню поставленої мети, а головне - взаємне делегування повноважень.

До умов плідної співпраці відносяться:

- співпраця - двосторонній процес, заснований на взаємодії двох суб'єктів (педагог - дитина; педагог – соціальне середовище тощо), успішність якого залежить від діяльності та особистості педагога і діяльності дитини;
- спілкування, засноване на співпраці, передбачає творчий пошук педагогом оптимальних соціально-педагогічних рішень.

Дослідники зазначають, що найбільш важливим напрямом діяльності педагога є партнерство, що сприяє встановленню нових зв'язків, знижує

напруженість у суспільстві, створює більш сприятливі умови для взаємодії, вигідної кожному з його учасників і суспільству в цілому.

А. Шевенко досліджує проблему узгодженості у взаємодії і розглядає її як об'єднання соціальних груп на єдиній меті. Основою узгодженості є параметри і норми, реалізація яких змінює ситуацію або оптимізує її. Узгодження завжди привносить зміни в зв'язку між складовими системи. Реалізацію цієї функції ми можемо спостерігати при об'єднанні спільних зусиль сім'ї і школи з єдиною метою - виховання і навчання дітей, органів міліції та школи - профілактика, правопорушень, девіантних форм поведінки, медичних працівників і педагогів - поширення форм здорового способу життя⁸⁰.

Серед принципів соціально-педагогічної взаємодії виділяють:

- принцип системності;
- індивідуальний підхід до кожного учасника процесу соціально-педагогічної взаємодії;
- принцип прогностичності;
- принцип координації зусиль;
- принцип партнерства.

Виділяють кілька рівнів і типів педагогічної взаємодії: Перший рівень - це взаємодія людини самим з собою. Саме на цьому рівні відбуваються процеси самопізнання, самопроекування, самоаналізу і самооцінки. Від уміння особистості взаємодіяти з самим собою багато в чому залежить конструктивність її відносин з оточуючими людьми. Ось чому дуже важливо розвивати у дітей і дорослих знання і вміння рефлексії і саморефлексії. Другий рівень – це взаємодія людини з іншим. При цьому інший дуже різноманітний у своїх проявах: він може бути значущою особистістю, рівноправним партнером, а може виявитися людиною, чия

⁸⁰ Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Метод. рекомендації. Київ, 2016. 157 с.

думка не відіграє суттєвої ролі. Але, якщо людина навчиться ставитися до себе самого як до іншого, то наступним кроком буде розуміння і прийняття іншого як себе Третій рівень – це взаємодія особистості з певною системою. Людина, що знаходиться в школі або в дитячому будинку, вступає в безпосередню взаємодію з цілою сукупністю соціальних систем, найважливішою з яких є загальнобудинковий колектив. Таким чином, під педагогічним взаємодією розуміється зв'язок суб'єктів освітньої діяльності, яка веде до кількісних і якісних змін в навчально-виховному процесі та в особистісних характеристиках взаємодіючих сторін.

Вважаючи, що створення належних комунікативних умов соціально-педагогічної взаємодії між викладачем та здобувачем освіти можна за допомогою спеціальних умінь, які дозволяють зняти напругу і створити ситуацію відкритості, що сприятиме високій ефективності навчального процесу, ми провели певне дослідження деяких аспектів.

До таких умов ми відносимо: уміння керувати процесом взаємодії і фазами контакту (демонстрація щирої доброзичливості, жотримання принципу позитивного зворотного зв'язку для підвищення самооцінки учасників взаємодії, актуалізація їх особистісних ресурсів, відкрита демонстрація своїх почуттів, відносин, уміння «подати себе», створити свій позитивний образ, керівництво ініціативою під час контакту: зацікавлено слухати, погоджуватися з доводами, повторити якусь думку, висловлену студентом раніше, відреагувати мімікою на якусь дію студента (наприклад, покачати головою), завершення розмови, але так, щоб студенти цього не відчули, зменшення кількості прямих вимог, · уміння не втратити з поля зору інших при діалозі з одним); уміння бути відкритим і комунікабельним у взаємодії; уміння перекладати спілкування на духовний, особистісний рівень; уміння визначати «небезпечні зони» для спілкування: в яких випадках інша сторона може роздратуватися, стати більш агресивною, вміння поставити себе на місце іншої сторони і зрозуміти її реакцію, уміння проявляти у відносинах терпимість, повагу;

уміння знімати нервову напругу (здатність розслабитися); уміння володіти своїм настроєм і створити собі гарний настрій і виразність особистості, позитивно впливати на взаємовідносини між суб'єктами освітнього процесу.

Нами проведено опитування здобувачів освіти старших курсів спеціальності 013 «Початкова освіта» Мукачівського державного університету щодо встановлення ефективної комунікативної взаємодії з викладачами. За нашими дослідженням понад 50 % здобувачів освіти незадоволені рівнем уміння викладачів проявляти у відносинах терпимість, повагу, водночас наголошують на бажанні викладачів бути відкритим і комунікабельним у взаємодії, що не завжди виявляється вдало (не застосовуються інтонаційні можливості у достатній мірі тощо).

Таким чином, у професійній підготовці майбутнього вчителя педагогічна взаємодія викладача зі здобувачем освіти повинна спрямовуватися на логічність (контакт думки), психологічність (зосередженість уваги здобувачів освіти на інформацію і дії, які поступають від викладача), моральність (забезпечення узгодженості дій та розуміння ціннісних орієнтацій).

РОЗДІЛ 3

АКТУАЛІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

3.1. Методичні підходи до діагностики комунікативної компетентності майбутніх педагогів

Одним з пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки є розробка механізму включення комунікативної складової в зміст процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей. В сучасних умовах впровадження нових освітніх стандартів, їх орієнтації на потреби соціуму особливо актуальною стає проблема розвитку комунікативних та організаторських здібностей особистості. Уміння говорити, слухати, переконувати, працювати з різного роду інформацією, встановлювати контакти з представниками державного управління і місцевого самоврядування, бізнесу і економіки - необхідні вимоги, що пред'являються до майбутнього фахівця. Роботодавці віддають перевагу таким умінням, як здатність вибирати оптимальний стиль спілкування в ділових ситуаціях, аргументовано доводити свою точку зору, керувати своїми емоціями, почуттями, поведінкою. Сучасна освітня галузь зацікавлена у фахівцях, яким властива емоційна стійкість, що вказує на усвідомлення її важливості як елемента професійної майстерності.

Компетентність є одним з визначальних чинників успішності професійної діяльності в сучасних умовах. Відмінність компетентного педагога від кваліфікованого полягає в тому, що перший не тільки володіє певним рівнем знань, умінь, навичок, а й реалізує їх в практичній діяльності. Компетентність передбачає наявність внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності і ставлення до своєї роботи як до цінності. Це не тільки

набір, а саме поєднання, розширена система, певний модуль, що складається з різних рівнів і необхідних характеристик⁸¹.

Моделювання та побудова компетенцій необхідні сучасному педагогу, оскільки важливо знати, які критерії успішності співробітників, а не просто керівництво стандартним набором KSAO (Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics - знання, навички, здібності і інші характеристики).

KSAO визначає посадові вимоги і обов'язки, але не може повністю охарактеризувати їх виконавця, що, відповідно, не дозволяє максимально ефективно використовувати всі наявні людські ресурси, тобто не досягаються мета завдання, не підвищуються стандарти роботи, не виникає високий рівень мотивації педагогів.

Інтерес в контексті діагностики комунікативної компетентності майбутніх педагогів представляють наукові дослідження таких авторів як Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, І. Зимня, А. Капська, В. Кан-Калик, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, А. Петровський, О.Савченко, Г. Сагач, В. Сухомлинський та ін., які досліджували вплив комунікації на культуру взаємостосунків учителя і школярів та процес гуманізації освітнього процесу.

Окремі аспекти взаємодії, спілкування та підготовки студентів до комунікативної діяльності знайшли своє відображення у діяльнісному підході до спілкування (А. Москаленко, Л. Савенкова, В.В. Рижов); наукових доробках щодо формування стилю педагогічного спілкування (О. Андрєєв), формування особистісних якостей учителя як суб'єкта педагогічного спілкування (О. Бодальов, Я. Коломінський); розробка критеріїв оцінки комунікативної підготовки вчителя до педагогічної діяльності (Ю. Азаров, Н. Кузьміна) та інших⁸². Значної розвитку комунікативних

⁸¹ Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. URL: [e1\(!o8.gi\)/оита1/2002/0423.Mт](http://e1.o8.gi/оита1/2002/0423.Mт)

⁸² Семенов О. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): [моногр.] / За ред. Л. І. Мацько // О. Семенов. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 278 с. І. Зязюн, Л. Базиль.. Н. Лазаренко... Л. Вовк

здібностей уваги надавали Л. Вовк , Л. Базиль, І. Зязюн, Н. Лазаренко та інші. Виявлено наукові дослідження щодо діагностики здібностей особистості майбутнього вчителя до спілкування (А. Шевченко, А. Батаршев), *психологічні тести для професіоналів* (Н. Гребень) тощо.

Водночас, вважаємо, що в сучасних умовах інтенсивного інформаційного потоку в суспільстві загалом і в педагогічній діяльності зокрема доцільним є акцентування уваги на формуванні комунікативних якостей майбутнього педагога, що потребує насамперед психолого-педагогічної діагностики.

Особистість необхідно вивчати комплексно, тому важливими є як дослідження її мотиваційної та емоційної сфер, так й інтелектуальної сфери. Для цього використовуються методики, що діагностують пізнавальні процеси і здібності, різні особистісні властивості і відносини, як свідомі, так і несвідомі. З використанням різних методик психодіагностики і педагогічної діагностики особистості нами проведено опитування студентів другого, третього і четвертого курсів (2020 р.) спеціальності 013 «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.

Нами використано⁸³ методику «КОС-2» (адаптовано Б.Федоришиним) для виявлення рівня комунікативних і організаторських здібностей (КОС), адаптованою Б. Федоришиним, базується на принципі відображення і оцінки деяких особливостей поведінки в різних ситуаціях, знайомих з досвіду⁸⁴.

У методиці представлені питання для вивчення комунікативних здібностей і виявлення таких особливостей поведінки: чи проявляє особистість прагнення до спілкування; чи швидко звикає до нових людей, до нового колективу; чи легко встановлює контакти з незнайомими людьми; чи легко виступає перед аудиторією; наскільки швидко реагує на прохання; проявляє інтерес до громадської роботи. Методика виявлення організаторських

⁸³ Методика «КОС-2» (адаптовано Б.Федоришиним) URL: http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=736:test-otsinka-komunikabelnosti-ta-orhanizatorskykh-zdibnostei-z-kli

⁸⁴ Шевченко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю / Метод. реком. – К., 2016. – с. 119.

здібностей включає також 20 питань, які допомагають оцінити такі якості, як швидкість орієнтації в складних ситуаціях, винахідливість, ініціативність, наполегливість, вимогливість, схильність до організаторської діяльності, самостійність, самокритичність; витримка, ставлення до громадської роботи, товариськість тощо.

Терміни «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність» нерідко вживаються без розмежування сенсу між ними, проте вони істотно відрізняються між собою⁸⁵.

Комунікативна компетенція⁸⁶ - це демонстрована сфера успішної комунікативної діяльності на основі засвоєних цінностей і стратегій мовного спілкування, що підкріплюються мовними навичками і мовними вміннями. На відміну від комунікативної компетенції, комунікативна компетентність визначається в сучасній науці як інтегративний особистісний ресурс, що забезпечує успішність комунікативної діяльності. Цей ресурс включає не тільки компоненти, вимірювані за допомогою мовного тестування, а й інші складові, які не входять до конструкту мовного тестування і не можуть вимірюватися за допомогою мовних тестів. На наш погляд, вони виявляються на більш високому особистісному рівні і включають в себе інтелект, загальний кругозір, систему міжособистісних відносин, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистісного розвитку і зростання в оволодінні мовою і комунікативною діяльністю.

Якщо комунікативна компетенція є сферою успішної комунікативної діяльності, то комунікативна компетентність є більш глобальна освіту, що включає особистісний ресурс.

У списку найбільш часто використовуваних видів компетенцій, складеному на основі аналізу 49 словників компетенцій, комунікація посіла друге місце серед 553 компетенцій, отримавши 73%. Крім того, більше 40%

⁸⁵ Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.

⁸⁶ Определение понятия «компетенция» [Электронный ресурс] // Источник HR-Portal.ru. - Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/artic1e/oprede1enie-ponyatiya-kompetentsiya>

перерахованих компетенцій в тій чи іншій мірі відображають комунікативні аспекти діяльності особистості⁸⁷.

На нашу думку, виявлення прояву рівня комунікативності педагогів необхідно здійснити діагностику комунікативних і організаторських здібностей, здібності до комунікативного самоконтролю та діагностики емпатійних здібностей.

Таблиця 3.1.

Шкала оцінок комунікативних і організаторських здібностей студентів

Шкала коефіцієнта комунікативних здібностей	Частка респондентів, %	Шкала коефіцієнта організаторських здібностей	Частка респондентів, %	Рівень прояву здібностей
от 0,1 до 0,45	29	от 0,2 до 0,55	66,67	Низький
от 0,46 до 0,55	41	от 0,56 до 0,65	22,22	Нижче середнього
от 0,56 до 0,65	16	от 0,66 до 0,70	1,85	Середній
от 0,66 до 0,75	12	от 0,71 до 0,80	3,70	Високий
от 0,76 до 1,00	2	от 0,81 до 1,00	5,56	Дуже високий

На рис. 3.1 представлено розподіл респондентів за рівнями прояву комунікативних здібностей. Понад 70% (70,37%) опитаних відрізняються низьким і нижче середнього рівнями прояву комунікативних здібностей. У 16,67% опитаних коефіцієнт комунікативних здібностей знаходиться в межах кордонів 0,56-0,65, що констатує середній рівень. 11,11% респондентів відрізняються високим і тільки 1,85% - дуже високим рівнем прояву комунікативних здібностей

⁸⁷ Определение понятия «компетенция». URL: <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya>

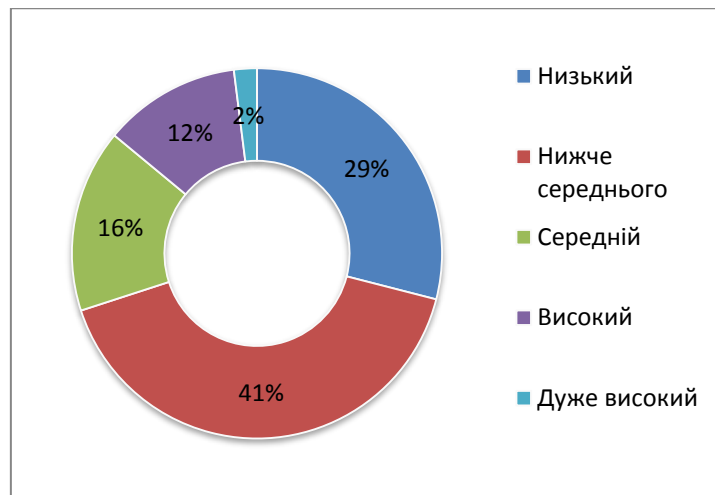


Рис. 3.1. Розподіл респондентів за рівнем прояву комунікативних здібностей

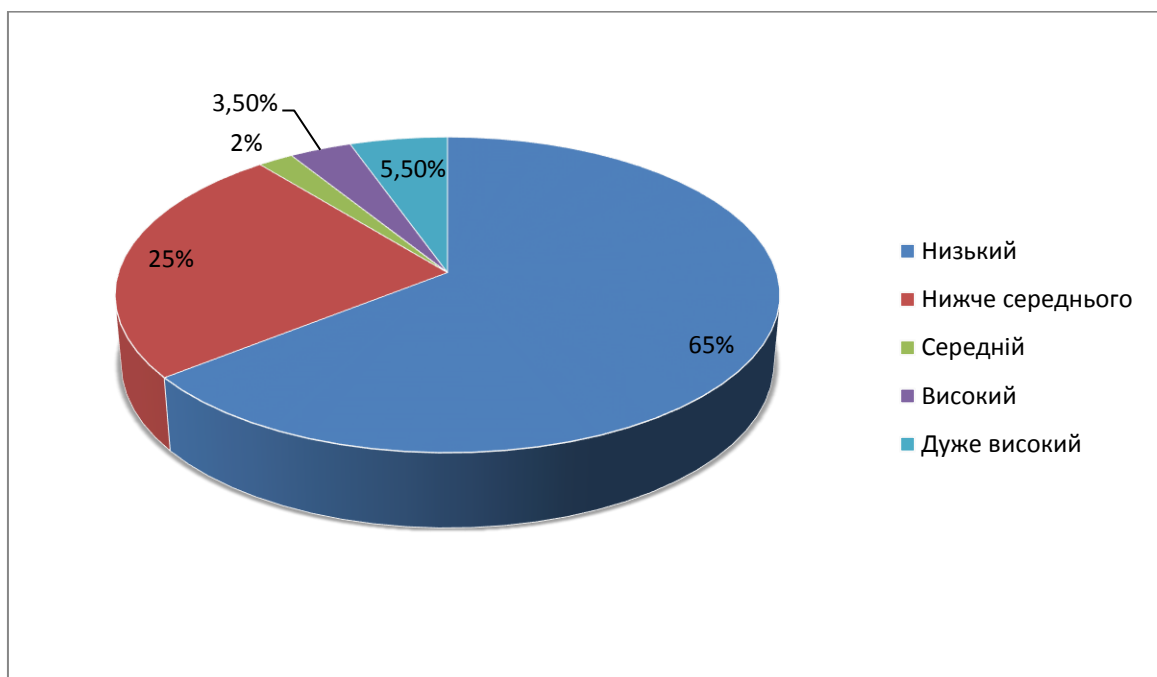


Рис.3.2. Розподіл респондентів за рівнем прояву організаторських здібностей

На рис. 3.2 представлено розподіл респондентів за рівнями прояву організаторських здібностей. У сукупності у практично 90 % опитаних

визначено рівень прояву організаторських здібностей нижче середнього і низький, в тому числі 65 % з них відрізняє низький рівень, 25 % - рівень нижче середнього. Середній рівень прояву організаторських здібностей відзначений у 2 % респондентів, що є вкрай низьким показником. Високий і дуже високий рівні зафіксовані у 3,5 і 5,5% опитаних відповідно.

Таким чином, використання даної методики показало, що велика частина респондентів відрізняється низьким рівнем комунікативних та організаторських здібностей, прояв ініціативи в діяльності вкрай занижена, студенти вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень. Середній рівень комунікативних і організаторських здібностей виявляється в тому, що респонденти прагнуть до контактів, відстоюють свою думку, планують роботу. Однак потенціал цих здібностей не відрізняється високою стійкістю в залежності від ситуації. Групи опитаних з низьким, нижче середнього і середнім рівнями прояву комунікативних та організаторських здібностей потребують подальшої серйозної та планомірної роботи з формування та розвитку цих здібностей.

Респонденти, які виявили високий і дуже високий рівні прояву комунікативних та організаторських здібностей визначаються здатністю швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, невимушеністю поведінки в новому колективі, високим рівнем адаптації. Респонденти, які показали ці рівні, ініціативні, воліють приймати самостійні рішення, в тому числі в складних і нестандартних ситуаціях, відстоюють свою думку і домагаються того, щоб воно було прийнято.

Слід зазначити, що важливим компонентом як професійної компетентності в цілому, так і комунікативної компетентності майбутнього фахівця зокрема, є комунікативний самоконтроль⁸⁸. Розглянемо результати опитування за методикою діагностики самоконтролю в спілкуванні, автором

⁸⁸ Батаршев А.В. (2006) Диагностика способности к общению. СПб.: Питер. 176с.

якої є М. Шнайдер⁸⁹. Респонденти з високим комунікативним контролем, за М. Шнайдером, керують вираженням своїх емоцій, проте вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Люди з більш низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті.

Згідно з проведенням нами спостереженням і опитуванням, 12,96% респондентів характеризується низьким комунікативним контролем, їх поведінка стійка, вони не вважають за потрібне змінюватися в залежності від ситуацій, однак здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні, їх також відрізняє надмірна прямолінійність. Більш ніж половина опитаних (57,41%) має середній рівень комунікативного контролю. Вони щирі, але не стримані в емоційних проявах і здатності враховувати інтереси оточуючих. 29,63% респондентів відрізняє високий комунікативний контроль, вони гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчують оточуючих і навіть здатні передбачати враження, яке здійснюють.

Варто зазначити, на формування комунікативної компетентності мають неабиякий вплив емпатійні здібності⁹⁰. І тут важливо підкреслити особливості інтуїтивного та емоційного сприйняття

У раціональному аспекті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого; він дозволяє неупереджено виявити сутність партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати на неї можливо тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до партнера за допомогою емоційного каналу емпатії. Співучасть і співпереживання виконують між людьми роль сполучної ланки.

Інтуїтивний аспект – це досить емоційно закрите узагальнення різних відомостей про партнерів. Інтуїція залежить від оцінних стереотипів менше, ніж осмислене сприйняття партнерів.

⁸⁹ Див. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа. 2007 496 с. С. 54.

⁹⁰ Там само, С. 181.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконавши себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умовиводи різко обмежують діапазон емоційної чуйності і емпатичних сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю і емпатичному розумінню. Важлива умова успішної емпатії - ідентифікація. Це вміння зрозуміти іншу людину на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації лежить легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Діагностика емпатичних здібностей виявила досить низький рівень їх сформованості, що свідчить про необхідність подальшої серйозної та планомірної роботи з формування та розвитку емпатичних здібностей у здобувачів освіти. Одним з напрямків вирішення цього завдання може служити введення спеціалізованих курсів, спрямованих на розвиток професійно значущих комунікативних і організаторських здібностей. Спеціалізовані курси - найважливіший компонент професійного навчання, тому їх розробка і впровадження стають частиною освітніх програм. Курси повинні бути побудовані так, щоб вони дозволяли повною мірою використовувати активні форми організації занять, інформаційні технології, проектні форми роботи.

У практиці провідних освітніх установ зарубіжних країн широко застосовується впровадження в освітні програми спеціалізованих курсів (комунікативні практики, проектна діяльність, розвиток рефлексивних

здібностей, розвиток навичок самоосвіти тощо). При цьому обов'язковою умовою є самостійний вибір навчальних курсів здобувача освіти, формування ними індивідуального навчального плану, що в сучасних умовах розвитку професійної підготовки педагогів, зокрема вчителів початкової школи, є досить актуальним. Зокрема, в Мукачівському державному університеті у освітні програми за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (ОП «Початкова освіта», «Початкова освіта і соціальна педагогіка», «Початкова освіта та психологічний супровід освітньої діяльності», «Початкова освіта, експертиза і аудит освітньої діяльності») у частині вибіркових дисциплін введено курси «Соціально-педагогічна комунікація», «Риторика», «Сценічне та екранне мистецтво» тощо.

Методичний інструментарій дослідження комунікативної компетентності студентів є досить різноманітним, але вимагає ретельного підходу до вибору і обробки результатів. При цьому необхідно враховувати, що вікові психологічні особливості (від 18 років до 21 року), зайва емоційність, юнацький максималізм роблять значний вплив на поведінку молодих людей і на прояв ними комунікативних і організаторських здібностей. Діагностика самоконтролю в спілкуванні підтвердила наявність у них потенціалу розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

3.2. Педагогічні умови формування соціально-педагогічної компетенції майбутніх педагогів

Аналіз проблеми дослідження в науковій вітчизняній та зарубіжній літературі дозволив нам виділити педагогічні умови, які, на наш погляд, будуть сприяти ефективному формуванню соціально-комунікативної компетенції майбутніх педагогів. Нами виокремлено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов:

- *створення комунікативно-орієнтованого розвиваючого інформаційно-освітнього середовища на основі взаємодії локальних*

середовищ, утворених навчальною дисципліною (модулем), ситуаціями всередині навчальної групи і освітнього середовища, створюваного в педагогічному ЗВО для підвищення якості освітнього процесу. Дана умова характеризується тим, що соціально-комунікативне орієнтоване розвиваюче інформаційне освітнє середовище «розуміється як психолого-педагогічна реальність, яка містить спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, включені в соціальний і просторово предметне оточення, сутністю якої є сукупність особистості і особливостей взаємодії учасників освітнього процесу, особливості змісту освіти в єдності матеріально-предметного змісту і способу його засвоєння»⁹¹. Методологічними орієнтирами створення комунікативно-орієнтованого розвиваючого інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти є ідеї про середовище (В. Биков, Н.Волкова, В.Ясвін), засноване на комунікаційній взаємодії, яке створює основні види спільності між здобувача освіти та викладачем і самими здобувача освіти, що забезпечує включення в їх соціально-комунікативну діяльність як основи розвитку і саморозвитку здобувачів освіти.

- стимулювання науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти до оволодіння ними здатністю до формування соціально-комунікативної компетенції у майбутніх педагогів;

Ця умова передбачає стимулювання та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників технічного вузу. Викладачеві важливо самовизначитися в педагогічній практиці, володіти нормами і способами здійснення педагогічної діяльності. В даному аспекті варто здійснювати проведення курсів підвищення кваліфікації всередині ЗВО, семінарів, тренінгів, майстерень, відкритих занять, спрямованих на засвоєння способів практичного використання моделі формування соціально-

⁹¹ Когут І.В. Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: прогн. спецкурсу з практикумом. Київ: КУ імені Бориса Грінченка, 2014.35 с.

комунікативної компетенції у майбутніх педагогів, в результаті чого у викладачів з'являються нові способи проведення занять. Оволодіння викладачем інноваційних методів навчання в процесі формування соціально-комунікативної компетенції змінює його професійну позицію з позиції транслятора до позицій посередника, консультанта, організатора, модератора, тьютора, експерта.

- *використання як найважливішого технічного інструментарію комп'ютерних технологій для збору, зберігання, передачі інформації при формуванні соціально-комунікативної компетенції.* Використання інформаційних технологій забезпечує саморозвиток студентів, оперативний обмін інформацією, отримання нового «соціально-комунікативного продукту» спільної діяльності в групі. Реалізація даної умови при формуванні соціально-комунікативної компетенції майбутніх педагогів веде до зміни якості освітнього процесу; змінює позицію викладача від переходу з передачі інформації до організації самостійної роботи студентів, трансформації освітнього середовища на основі нових комп'ютерних програм, мережевих баз даних тощо.

- *організація різних видів взаємодії викладача та студентів, студентів між собою як свідомо-координованої діяльності з «прийняття іншої людини» на основі групової кооперації для формування соціально-комунікативної компетенції; освоєння норм, приписів, цінностей майбутньої професійної педагогічної діяльності.*

Реалізація даної педагогічної умови забезпечує в процесі формування соціально-комунікативної компетенції на основі використання інтерактивних методів навчання нове розуміння комунікації - «продуктивну комунікацію», розгортання взаємодії між здобувача освіти в процесі навчання як спільноти значущих інших⁹². На основі реалізації цієї умови засвоюються професійні та соціальні комунікативні

⁹² Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.]. Київ: Академія, 2006. 256 с.

норми, рольова поведінка в професійному середовищі, здійснюється «обмін діяльностями» всередині групи.

- створення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу для формування соціально-комунікативної компетенції (навчальні програми, кейсові блокноти, посібники, електронні кейси тощо). При підготовці майбутніх педагогів розробляються типові ситуації, пов'язані з формуванням конкретних соціально-комунікативних компетенцій. Слід виділити наступні соціально-комунікативні ситуації: ситуації, зумовлені формуванням загальної культури майбутнього фахівця⁹³; ситуації, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю; ситуації, зумовлені такою соціально-комунікативною подією як зустріч, подія, обставинами взаємодії тощо.

⁹³ Когут І.В. Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: прогр. спецкурсу з практикумом. Київ: КУ імені Бориса Грінченка, 2014.35с.

ПІСЛЯМОВА

Сучасний мінливий світ створює необхідність для людини бути активною у соціальній взаємодії з представниками полікультурного середовища. Адже у сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли країни прагнуть до співробітництва і взаємозбагачення в суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, що є необхідною передумовою налагодження контактів, досягненням взаєморозуміння та взаємовигоди. У цивілізованому суспільстві мовою спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому.

Соціально-педагогічна взаємодія передбачає насамперед прийняття соціальних норм і цінностей через свідомість індивіда і його реальну дію на основі осмислення цих норм і цінностей. Основним елементом міжособистісних соціально-культурних відносин є комунікація, тобто процес обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами).

Таким чином, соціально-педагогічна взаємодія буде ефективною за умови формування спільного комунікативного та інформаційного простору, спільної діяльності, активності обміну, наявності зворотного зв'язку, значущості взаємного впливу партнерів, ідентичності розуміння педагогічної ситуації.

БІБЛІОГРАФІЯ

Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. Москва: Наука, 1973. 287 с.

Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. Москва: АПН РСФСР, 1960. 486 с.

Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Наука, 1994. 668 с.

Андреева Г. М. Психология социального познания. Москва: Аспект-Пресс, 1997. 303 с.

Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва: Наука-Смысл, 1999. 350 с.

Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. СПб.: Питер, 2006. 176 с.

Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.

Вараксин В. Н. Межличностное общение как инструмент решения проблемных вопросов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 8–1. С. 172–175.

Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник. Київ: Академія, 2006. 256 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. Москва: Лабиринт, 1996. 416 с.

Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. Воронеж: АПСН, 1996. 512 с.

Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.

Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. 688 с.

Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. Л. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. Москва, 2002. 486 с.

Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. Москва: Высшая школа, 1980. 224 с

Заботкина В. И. Прагмалингвистические основы межкультурной коммуникации. *Вестник Российского государственного университета им. Канта*. 2006. № 2. С. 47–52.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.

Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк: Вежа, 2008. 187 с.

Зернецька О. В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини. Київ: Освіта, 1999. 351 с.

Зиммель Г. Истина и личность Лики культуры: альманах. Москва, 1995. Т. 1.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: матеріали Всеукраїнської наук.-практичної конференції з міжнародною участю, м. Житомир, 20-21 травня 2011 р. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 6–12 с.

Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. Москва: Флинта Наука, 1998. 200 с.

Карпенко Н. А. Механізми міжособистісного сприймання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна»*. 2011. № 2. С. 15–28.

Кириченко Т. В. Психологічні аспекти розвитку комунікації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2017. Вип. 35. С. 172–182.

Кін І. С. У пошуках себе: Особистість й її самосвідомість. Москва, 1984. 243 с.

Когут І. В. Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: програма спецкурсу з практикумом. Київ: КУ ім. Бориса Грінченка, 2014. 35с.

Козубовська І. В., Товканець Г. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування. Ужгород: УжДУ, 1998. 198 с.

Костюченко О. Психологічні основи соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій. Острог: В-во Національного університету «Острозька академія», 2016. 188 с.

Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №1. С. 52–55.

Кремень В. Г., Заветний С. О., Пономарьов О. С. Основні вектори філософії спілкування. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація*. 2010. № 3. С. 6–10.

Крючкова В. А. Символизм в изобразительном искусстве. Москва: Изобразительное искусство, 1994. 272 с.

Кузьмин А. В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации. Улан-Удэ: Изд-во ВСТТУ, 2006. 375 с.

Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 509 с.

Левин К. Теория поля в социальных науках. Спб.: Речь, 2000. 368 с.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.

Лук'янець Т. І. Маркетингова політика комунікацій: навчальний посібник. Київ: КНЕУ, 2003. 524 с.

Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. Москва, 1999.

Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С.59–63.

Марджаро С. Международный маркетинг. Москва, 1979.

Методика «КОС-2» (адаптовано Б. Федоришиним). URL: <http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=comcontent&view=article&id=736:test-otsinka-komunikabelnosti-ta-orhanizatorskykh-zdibnostei-z-kli>.

Москаленко В. В. Соціальна психологія. 2-ге вид., випр. та доп. Київ: ЦУЛ, 2008. 688 с.

Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: Теоретико-методологічний аналіз: монографія. Київ-Рівне: Ліста-м, 2003. 176 с.

Определение понятия «компетенция». URL: <http://www.hr-portal.ru/artic1e/oprede1enie-ponyatiya-kompetentsiya>.

Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін./за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.

Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Москва: Ваклер, 1999. 352 с.

Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ: Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.

Просодичні засоби української мови. URL: <http://filologukraine.ucoz.ua/publ/mova/sulm>.

Психологічні механізми і «ефекти» перцепції. URL: <https://studme.com.ua/111211035530/psihologiya>.

Рыжова Н. И., Харченкова Л. И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 6-2. С. 251–254.

Семеног О. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2013. С. 266–270.

Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основы теории мовой комунікації: навч. посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

Сравнительный менеджмент: электронное учеб. пособие. URL: http://inform.finec.org/theory/sm/smlec_end.

Такаянаги С. Японская система управления трудовыми ресурсами: Как работают японские предприятия. Москва, 1989.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 259 с.

Товканець Г., Товканець О., Лендел Л. Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної комунікації як умова ефективної професійної діяльності. *Vzdelávacie spoločnosť IV: Medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov: Prešovskej univerzity v Prešove, 2020. S. 258–264.

Товканець Г. В. Перцептивні аспекти педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 1(43). С. 242–245.

Товканець Г. В., Глебова А. А. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий*

вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. / ред.кол.: Н. В. Пазюра (гол.ред.). Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. Вип. 1 (11). С. 101–104.

Товканець Г. В., Лендел Л. В. Просодичні особливості соціопедагогічної комунікації. *Вісник національного університету Чернігівський колегіум ім. Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 157. С. 229–232.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 2007. URL: <http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya>.

Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя. *Аксіологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога*: монографія / за заг. ред. Л. О. Хомич. Київ-Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2010. С. 6–22.

Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <https://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: метод. рекомендації. Київ, 2016. 157 с.

Dance F. The Concept of Communication. *Journal of Communication*. 1970. № 20. P. 201–210.

Edward T. Hall, Mildred Reed Hall. Understanding Cultural Differences. 1990 URL: <https://www.timesaver.ru/articles/a1231.php>.

Goodenough Ward H. Cultural Anthropologz and Linguistics. N.Z., 1964.

Kottak C. P. Anthropology: The Exploration of Human Diversity. N.Y.: McGraw-Hill, Inc, 1994. P. 40–41.

ДОДАТОК А

ТЕСТ «ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (КСК)»

Дана методика призначена для отримання більш повного уявлення про особистість, складання імовірнісного прогнозу успішності її професійної діяльності.

Опитувальник включає в себе 100 тверджень, розташованих в циклічному порядку, з тим щоб забезпечити зручність відліку за допомогою трафарету. Для кожного питання передбачені три альтернативних відповіді.

Методика розрахована на вивчення окремих особистісних факторів у осіб із середнім і вищою освітою.

Інструкція до тесту. Вам пропонується ряд питань і три варіанти відповідей на кожний з них (а, б, в). Відповідати потрібно таким чином:

- 1) спочатку прочитайте питання і варіанти відповідей на нього;
- 2) виберіть один із запропонованих варіантів відповіді, що відображає вашу думку, і поставте відповідну букву (а, б чи в) в клітинці на аркуші для відповідей. Пам'ятайте такі правила:
 - не витрачайте багато часу на обдумування відповідей; давайте той відповідь, який першим приходить в голову;
 - намагайтеся не вдаватися занадто часто до проміжних відповідей типу «не впевнений», «щось середнє» і т.п. Таких відповідей повинно бути якомога менше;
 - ні в якому разі нічого не пропускайте. На кожне питання необхідно дати відповідь;
 - відповідайте якомога більше щиро. Не треба намагатися справити хороше враження своїми відповідями, вони повинні відповідати дійсності.

А тепер, будь ласка, приступайте до роботи. Свої відповіді в буквеній формі необхідно проставляти або в опитувальному аркуші поруч з номером питання, або в спеціальному бланку.

Пам'ятка експериментатору. Звертайте увагу на те, чи зрозумів опитуваний інструкцію, чи готовий щиро відповісти на поставлені запитання. Пам'ятайте, що слід відповісти на всі питання. Необхідно підкреслити, що небажано часто використовувати проміжні відповіді і підлягає роздумувати над ними. Якщо опитуваних кілька, то вони не повинні радитися один з одним.

Текст опитувальника

Я добре зрозумів інструкцію і готовий щиро відповісти на питання:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

2. Я не хотів би знімати дачу:

- а) в жвавому дачному селищі;
- б) щось середнє;
- в) у відокремленому місці, в лісі.

3. Я віддаю перевагу нескладну класичну музику сучасним популярним мелодіям:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

4. По-моєму, цікавіше бути:

- а) інженером-сталевиком;
- б) не знаю;
- в) драматургом.

5. Я досяг би в житті набагато більшого, якби люди не були налаштовані проти мене:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

6. Люди були б щасливіші, якби більше часу проводили в суспільстві своїх друзів:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

7. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на удачу:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

8. Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:

- а) гострий;
- б) різати;
- в) точити.

9. Майже всі родичі добре до мене ставляться:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

10. Іноді якась нав'язлива думка не дає мені заснути:

- а) так, це вірно;
- б) не впевнений;
- в) немає.

11. Я ніколи ні на кого не серджуся:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

12. При рівній тривалості робочого дня і однаковою зарплатою мені було б цікавіше працювати;

- а) столяром або кухарем;
- б) не знаю, що вибрати;
- в) офіціантом в хорошому ресторані.

13. Більшість знайомих вважають мене веселим співрозмовником:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

14. У школі я вважав за краще:

- а) уроки музики (вати);
- б) важко сказати;
- в) заняття в майстернях, ручна праця.

15. Мені безумовно не щастить у житті:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

16. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь у спортивному житті школи:

- а) дуже рідко;
- б) від випадку до випадку;
- в) досить часто.

17. Я підтримую вдома порядок і завжди знаю, що де лежить:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

18. «Втомлений» так відноситься до «роботи», як «гордий» до:

- а) усмішка;
- б) успіх;
- в) щасливий.

19. Я веду себе так, як прийнято в колі людей, серед яких я знаходжусь:

- а) так;
- б) коли як;

–в) немає.

20. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою:

–а) так;

–б) не впевнений;

–в) немає.

21. Іноді я з задоволенням слухаю непристойні анекдоти:

–а) так;

–б) важко відповісти;

–в) немає.

22. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути:

–а) лісничим;

–б) важко вибрати;

–в) учителем старших класів.

23. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні уявлення і в інші місця, де можна розважитися:

–а) частіше одного разу на тиждень (частіше, ніж більшість людей);

–б) приблизно раз в тиждень (як більшість);

–в) рідше ніж один раз на тиждень (рідше, ніж більшість).

24. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості: легко можу сказати, де північ, південь, схід або захід:

–а) так;

–б) щось середнє;

–в) немає.

25. Я не ображаюся, коли люди з мене жартують:

–а) так;

–б) коли як;

–в) немає.

26. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

27. Багато в чому я вважаю себе цілком зрілим людиною:

- а) це вірно;
- б) не впевнений;
- в) це невірно.

28. Яке з даних слів не підходить до двох інших:

- а) свічка;
- б) місяць;
- в) лампа.

29. Зазвичай люди неправильно розуміють мої вчинки:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

30. Мої друзі:

- а) мене не підводили;
- б) зрідка;
- в) досить часто.

31. Зазвичай я переходжу вулицю там, де мені зручно, а не там, де належить:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

32. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б:

- а) далі працювати над ним в лабораторії;
- б) важко вибрати;
- в) подбати про його практичному використанні.

33. У мене, безумовно, менше друзів, ніж у більшості людей:

- а) так;

–б) щось середнє;

–в) немає.

34. Мені більше подобається читати:

–а) реалістичні описи гострих військових чи політичних конфліктів;

–б) не знаю, що вибрати;

–в) роман, збудливий уяви і почуття.

35. Моїй родині не подобається спеціальність, яку я вибрав:

–а) так;

–б) вірно щось середнє;

–в) немає.

36. Мені легше вирішити важке запитання або проблему:

–а) якщо я обговорюю їх з іншими;

–б) вірно щось середнє;

–в) якщо обмірковую їх на самоті.

37. Виконуючи будь-яку роботу, я не заспокоююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі:

–а) вірно;

–б) середнє;

–в) невірно.

38. «Подив» відноситься до «незвичайний», як «страх» до:

–а) хоробрий;

–б) неспокійний;

–в) жахливий.

39. Мене завжди обурює, коли кому-небудь спритно вдається уникнути заслуженого покарання:

–а) так;

–б) по-різному;

–в) немає.

40. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча не знаю, чому:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

41. У житті не було випадку, щоб я порушив обіцянку:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

42. Якби я працював у господарській сфері, мені було б цікаво:

- а) розмовляти з замовниками, клієнтами;
- б) щось середнє;
- в) вести звіти та іншу документацію.

43. Я вважаю, що:

- а) потрібно жити за принципом: «Справі час, потісі годину»;
- б) щось середнє між «а» і «в»;
- в) жити потрібно весело, не особливо піклуючись про завтрашній день.

44. Мені було б цікаво повністю поміняти сферу діяльності:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

45. Я вважаю, що моє сімейне життя не гірше, ніж у більшості моїх знайомих:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

46. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я занадто невитриманий і нехтую правилами пристойності:

- а) дуже;
- б) трохи;
- в) зовсім не турбує.

47. Бувають періоди, коли важко втриматися від почуття жалості до самого себе:

- а) часто;
- б) іноді;
- в) ніколи.

48. Яка з наступних дробів не підходить до двох іншим:

- а) $\frac{3}{7}$;
- б) $\frac{3}{9}$;
- в) $\frac{3}{11}$.

49. Я впевнений, що про мене говорять за моєю спиною:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

50. Коли люди ведуть себе нерозсудливо й нерозважливо:

- а) я ставлюся до цього спокійно;
- б) щось середнє;
- в) відчуваю до них почуття презирства.

51. Іноді мені дуже хочеться вилятися:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

52. При однаковій заробітній платі я волів би бути:

- а) адвокатом;
- б) важко відповісти;
- в) штурманом або льотчиком.

53. Мені подобається робити ризиковані вчинки тільки для забави:

- а) так;

- б) щось середнє;
- в) немає.

54. Я люблю музику:

- а) легку, живу;
- б) щось середнє;
- в) емоційно насичену, сентиментальну.

55. Найважче для мене - це справитися з собою:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

56. Я віддаю перевагу планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих порад:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

57. Іноді почуття заздрості впливає на мої вчинки:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

58. «Розмір» так відноситься до «сума», як «нечесний» до:

- а) в'язниця;
- б) грішний;
- в) вкрав.

59. Батьки і члени сім'ї часто чіпляються до мене:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

60. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:

- а) це мені не заважає, я можу зосередитися;
- б) вірно щось середнє;

–в) це псує мені задоволення і злить мене.

61. Часом мені приходять в голову такі нехороші думки, що про них краще не розповідати:

–а) так;

–б) важко відповісти;

–в) немає.

62. Мені здається, цікавіше бути:

–а) художником;

–б) не знаю, що вибрати;

–в) директором театру або кіностудії.

63. Я волів би одягатися швидше скромно, так, як всі, ніж помітно і оригінально:

–а) згоден;

–б) не впевнений;

–в) не згоден.

64. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, іноді необхідно прикласти силу:

–а) згоден;

–б) щось середнє;

–в) немає.

65. Я любив школу:

–а) так;

–б) важко сказати;

–в) немає.

66. Я краще засвоюю матеріал:

–а) читаючи добре написану книгу;

–б) вірно щось середнє;

–в) беручи участь в колективному обговоренні.

67. Я віддаю перевагу діяти по-своєму, замість того щоб дотримуватися загальноприйнятих правил:

- а) згоден;
- б) не впевнений;
- в) не згоден.

68. АВ так відноситься до ГВ, як СР до:

- а) ПО;
- б) ОП;
- в) ТУ.

69. Зазвичай я задоволений своєю долею:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

70. Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я іноді відчуваю себе не в змозі це зробити:

- а) згоден;
- б) щось середнє;
- в) не згоден.

71. Нс всі мої знайомі мені подобаються:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

72. Якби мене попросили організувати збір грошей на подарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества:

- а) я погодився б;
- б) не знаю, що зробив би;
- в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий.

73. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка:

- а) згоден;
- б) не впевнений;
- в) не згоден.

74. Мене більше приваблює краса вірша, ніж краса і досконалість зброї:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

75. У мене більше причин чого-небудь побоюватися, ніж у моїх знайомих:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

76. Працюючи над чимось, я волів би робити це:

- а) в колективі;
- б) не знаю, що вибрати;
- в) самотійно.

77. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки буду повністю впевнений у своїй правоті:

- а) завжди;
- б) звичайно;
- в) тільки якщо це практично можливо.

78. «Кращий» так відноситься до «найгірший», як «повільний» до:

- а) швидкий;
- б) найкращий;
- в) якнайшвидший.

79. Я роблю багато вчинків, про які потім шкодую:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

80. Зазвичай я можу зосереджено працювати, не звертаючи уваги на те, що люди навколо мене шумлять:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

81. Я ніколи не відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

82. У мене було:

- а) дуже мало виборних посад;
- б) кілька;
- в) багато виборних посад.

83. Я проводжу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про тих приємні події, які ми разом переживали колись:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

84. На вулиці я зупинюся, щоб подивитися швидше на роботу художника, ніж на вуличну сварку або дорожню пригоду:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

85. Іноді мені дуже хотілося піти з дому:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

86. Я волів би жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення завдяки своїм друзям:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

87. Розмовляючи, я схильний:

- а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову;

- б) вірно щось середнє;
- в) перед тим добряче зібратися з думками.

8. Яке з наступних поєднань знаків має продовжити цей ряд
X0000XX000XXX:

- а) Oxxx;
- б) 00XX;
- в) X000.

89. Мені байдуже, що про мене думають інші:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

90. У мене бувають такі хвилюючі сни, що я прокидаюся:

- а) часто;
- б) зрідка;
- в) практично ніколи.

91. Я кожен день прочитую всю газету:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

92. До дня народження, до свят:

- а) я люблю робити подарунки;
- б) важко відповісти;
- в) вважаю, що покупка подарунків - кілька неприємний
обов'язок.

93. Дуже не люблю бути там, де немає з ким поговорити:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

94. У школі я вважав за краще вчити:

- а) українську мову;

- б) важко сказати;
- в) математику.

95. Дехто затаїв злобу проти мене:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

96. Я охоче беру участь у громадському житті, в роботі різних комісій і т.д:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

97. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди правий, але завжди має можливість настояти на своєму:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

98. Яке з наступних слів не підходить до двох інших:

- а) будь-якої;
- б) кілька;
- в) велика частина.

99. У веселій компанії мені буває незручно дуріти разом з іншими:

- а) так;
- б) по-різному;
- в) немає.

100. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, то досить швидко забуваю про нього:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

Обробка і інтерпретація результатів тесту. Відповіді опитуваного треба порівняти з ключем.

- У разі збігу літери, зазначеної в ключі, і букви відповіді, який вибрав опитуваний, за дану відповідь нараховується 2 бали.

- За проміжну відповідь «б» завжди нараховується 1 бал.

- Що стосується розбіжності букви відповіді і букви ключа нараховується 0 балів.

Обробка по фактору В (логічне мислення) дещо інша.

• - У разі збігу літери відповіді з буквою ключа присвоюється 2 бали.

• - Що стосується розбіжності - 0 балів.

Ключ до тесту

I	1в	11а	21в	31в	41а	51в	61в	71в	81а	91а	Л
11	2а	12в	22в	32в	42а	52а	62в	72а	82в	92а	А
III	за	13а	23а	33в	43в	53а	БЗВ	73в	83а	93в	Д
IV	4 в	14а	24в	34 в	44а	54 в	64а	74а	84а	94а	До
V	5а	15а	25в	35а	45в	55а	65в	75в	85а	95а	п
VI	бв	16а	26а	36в	46а	56а	66в	76В	86а	96В	м
VII	7в	17а	27а	37а	47в	57в	67в	77а	87в	97а	н
VIII	86	186	286	38в	486	58в	686	78в	886	98а	в
IX	9в	19в	29а	39в	49а	59а	69в	79а	89а	99в	п
X	10в	20а	30а	40в	50а	60а	70в	80а	90в	100а	3

Отримані таким чином бали підсумовуються за кожним фактором.

По чинниках А, В, С, Д, К, М, Н, Л максимальне число балів 20.

По фактору П - 40 балів (скласти рядки V і IX). Кількість балів від 16 до 20 (за факторами А, В, С, Д, К, М, Н) є високою оцінкою відповідного фактора, значить, відповідну якість особистості явно виражене (наприклад, товариськість по фактору Л).

Кількість балів від 13 до 15 говорить про певний переважання якості, відповідного високій оцінці (наприклад, товариськості над замкнутістю).

Кількість балів від 5 до 7 свідчить про переважання якості, відповідного низькою оцінкою (наприклад, замкнутості над товариськістю).

Кількість балів від 8 до 12 означає зразкова рівновага між двома протилежними особистісними якостями (наприклад, в міру відкритий, в міру замкнутий).

Якщо опитуваний набрав 12 і більше балів за шкалою Л, то результати опитування необхідно визнати недостовірними.

Якщо опитуваний набрав більше 20 (з 40) балів за шкалою П (схильність до асоціальної поведінки), то це свідчить про певні особистісних проблемах в якій-небудь сфері життя: в сім'ї, стосунках з друзями, на роботі, в стосунках з оточуючими). У цьому випадку необхідно провести додаткову співбесіду, щоб виявити, наскільки серйозні проблеми, які виникли.

Фактор А

- висока оцінка + А - відкритий, легкий, товариський.
- низька оцінка -А - нетовариський, замкнута.

фактор В

- висока оцінка + В - з розвиненим логічним мисленням, кмітливий.
- низька оцінка -В - неуважний або зі слаборозвиненим логічним мисленням.

фактор С

- висока оцінка + С - емоційно стійкий, зрілий, спокійний.
- низька оцінка -С - емоційно нестійкий, мінливий, піддається почуттям.

фактор Д

- висока оцінка + Д - життєрадісний, безтурботний, веселий.
- низька оцінка -Д - тверезий, мовчазний, серйозний.

фактор К

- висока оцінка + К - чутливий, що тягнеться до інших, з художнім мисленням.
- низька оцінка -К - покладається на себе, реалістичний, раціональний.

фактор М

- висока оцінка + М - віддає перевагу власні рішення, незалежний, орієнтований на себе.
- низька оцінка -М - залежний від групи, компанійський, слід за громадською думкою.

фактор Н

- висока оцінка + Н - контролюючий себе, вміє підкоряти себе правилам.
- низька оцінка Н - імпульсивний, неорганізований.

Крім того, даний опитувальник дозволяє виявити схильність до асоціальної поведінки (фактор П), що може характеризуватися зневагою до прийнятих суспільних норм, визнанням моральним і етичним цінностям, встановленими правилами поведінки і звичаїв.

Включена в опитувальник і шкала правдивості (фактор Л), яка дозволяє оцінити достовірність отриманих результатів.

Рівнева оцінка факторів (в балах):

- 16-20 - максимальний рівень;
- 13-15 - переважна вираженість факторів;
- 8-12 - середній рівень;
- 5-7 - низький рівень.

Джерело: Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК) // Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М. Соціально-

психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. М «2002. С. 138-149.

https://stud.com.ua/112586/pedagogika/test_diagnostika_komunikativnoyi_sotsialnoyi_kompetentnosti

ДОДАТОК Б

ТЕСТ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ Д. МІХЕЛЬСОНА

Автор: Л. Міхельсон. Переклад і адаптація Ю. З. Гільбуха

Інструкція: Ми просимо Вас уважно прочитати кожен з описаних ситуацій і вибрати один варіант поведінки в ній. Це має бути найбільш характерна для Вас поведінка, те, що Ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, по-вашому, слід було б робити.

Тестовий матеріал:

1. Хто-небудь говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Ви зазвичай в подібних ситуаціях:

- а) Говорите: «Ні, що Ви! Я не такий».
- б) Говорите з посмішкою: «Спасибі, я дійсно людина видатна».
- в) Говорите: «Спасибі».
- г) Нічого не говорите і при цьому червонієте.
- д) Говорите: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращу сторону».

2. Хто-небудь здійснює дію або вчинок, які, на вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Поступаєте так, неначе ця дія не була такою чудовою, і при цьому говорите: «Нормально!»
- б) Говорите: «Це було відмінно, але я бачив результати трохи краще».
- в) Нічого не говорите.
- г) Говорите: «Я можу зробити набагато краще».
- д) Говорите: «Це дійсно чудово!»

3. Ви займаєтеся справою, яка Вам подобається, і думаєте, що вона у

Вас виходить дуже добре. Хто-небудь говорить: «Мені це не подобається!» Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Ви - бовдур!»
- б) Говорите: «Я все ж таки думаю, що це заслуговує гарної оцінки».
- в) Говорите: «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим.
- г) Говорите: «Я думаю, що це видатний рівень. Що Ви в цьому розумієте».
- д) Відчуваєте себе скривдженим і нічого не говорите у відповідь.

4. Ви забули узяти з собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось говорить Вам: «Ви такий розтяпа! Ви забули б і свою голову, якби вона не була прикріплена до плечей». Зазвичай Ви у відповідь:

- а) Говорите: «У всякому випадку, я розумніший за Вас. Крім того, що Ви в цьому розумієте?!»
- б) Говорите: «Так, Ви маєте рацію. Іноді я поводжуся як розтяпа».
- в) Говорите: «Якщо хто-небудь розтяпа, то це Ви».
- г) Говорите: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось».
- д) Нічого не говорите або взагалі ігноруєте цю заяву.

5. Хто-небудь, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина ця не дає ніяких пояснень своєму запізненню. У відповідь Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Я засмучений тим, що Ви примусили мене стільки чекати».
- б) Говорите: «Я все думав, коли ж Ви прийдете».
- в) Говорите: «Це був останній раз, коли я примусив себе чекати Вас».
- г) Нічого не говорите цій людині.
- д) Говорите: «Ви ж обіцяли! Як Ви сміли так спізнитися!»

6. Вам потрібно, щоб хто-небудь зробив для Вас одну річ. Зазвичай в

таких випадках Ви:

- а) Нікого ні про що не просите.
- б) Говорите: «Ви повинні зробити це для мене».
- в) Говорите: «Не могли б Ви зробити для мене одну річ?», після цього пояснюєте суть справи.
- г) Злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини.
- д) Говорите: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене».

7. Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

- а) Говорите: «Ви виглядаєте засмученими. Чи не можу я допомогти?»
- б) Знаходячись поряд з цією людиною, не заводите розмови про його стан.
- в) Говорите: «У Вас якась неприємність?»
- г) Нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою.
- д) Сміючись говорите: «Ви просто як велика дитина!»

8. Ви відчуваєте себе засмученим, а хто-небудь говорить: «Ви виглядаєте засмученими». Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

- а) Негативно гойдаєте головою або ніяк не реагуєте.
- б) Говорите: «Це не Ваша справа!»
- в) Говорите: «Так, я небагато засмучений. Спасибі за участь».
- г) Говорите: «Дурниці».
- д) Говорите: «Я засмучений, залиште мене одного».

9. Хто-небудь засуджує Вас за помилку, здійснену іншими. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Ви збожеволіли!»
- б) Говорите: «Це не моя провина. Цю помилку зробив хтось інший».
- в) Говорите: «Я не думаю, що це моя провина».
- г) Говорите: «Залиште мене у спокої, Ви не знаєте, що Ви говорите».
- д) Приймаєте свою провину або не говорите нічого.

10. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу цього робити».
- б) Виконуєте прохання і нічого не говорите.
- в) Говорите: «Це дурість; я не збираюся цього робити».
- г) Перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено».
- д) Говорите: «Якщо Ви цього хочете...», після чого виконуєте прохання.

11. Хтось говорить Вам, що на його думку, те, що Ви зробили, прекрасно. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Так, я звичайно це роблю краще, ніж більшість інших людей».
- б) Говорите: «Ні, це не було так здорово».
- в) Говорите: «Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх».
- г) Говорите: «Спасибі».
- д) Ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.

12. Хто-небудь був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Ви дійсно були дуже люб'язні по відношенню до мене».
- б) Дієте так, ніби ця людина не була така люб'язна до Вас, і говорите: «Так, спасибі».
- в) Говорите: «Ви поводитися відносно мене цілком нормально, але я заслуговую більшого».
- г) Ігноруєте цей факт і нічого не говорите.
- д) Говорите: «Ви поводитися відносно мене недостатньо добре».

13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хто-небудь говорить Вам: «Даруйте, але Ви поведетеся дуже шумно». У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Негайно припиняєте бесіду.

- б) Говорите: «Якщо Вам це не подобається, провалюйте звідси».
- в) Говорите: «Даруйте, я говоритиму тихіше», після чого ведеться бесіда приглушеним голосом.
- г) Говорите: «Вибачите» і припиняєте бесіду.
- д) Говорите: «Все гаразд» і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ви стоїте в черзі, і хто-небудь стає попереду Вас. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «Деякі люди поводяться дуже нервово».
- б) Говорите: «Станьте в хвіст черги!»
- в) Нічого не говорите цьому типу.
- г) Говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!»
- д) Говорите: «Я зайняв чергу раніше Вас. Будь ласка, станьте в кінець черги».

15. Хто-небудь робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Викрикуєте: «Ви бовдур, я ненавиджу Вас!»
- б) Говорите: «Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите».
- в) Дієте так, щоб пошкодити цій справі, але нічого цьому типу не говорите.
- г) Говорите: «Я розсерджений. Ви мені не подобаєтесь».
- д) Ігноруєте цю подію і нічого не говорите цьому типу.

16. Хто-небудь має що-небудь таке, чим Ви хотіли б користуватися. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите цій людині, щоб він дав Вам цю річ.
- б) Утримуєтеся від всяких прохань.
- в) Відбираєте цю річ.
- г) Говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися даним

предметом, і потім просите його у нього.

д) Міркуєте про цей предмет, але не просите його для користування.

17. Хто-небудь питає, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але оскільки це новий предмет, Вам не хочете його позичати. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: «Ні, я тільки що дістав його і не хочу з ним розлучатися; може бути коли-небудь потім».

б) Говорите: «Взагалі-то я не хотів би його давати, але Ви можете покористуватися їм».

в) Говорите: «Ні, набувайте свого!»

г) Позичаєте цей предмет всупереч своєму небажання.

д) Говорите: «Ви збожеволіли!»

18. Якись люди ведуть бесіду про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Не говорите нічого.

б) Перериваєте бесіду і відразу ж починаєте розповідати про свої успіхи в цьому хобі.

в) Підходите ближче до групи і при слушній нагоді вступаєте в розмову.

г) Підходите ближче і чекаєте, коли співбесідники звернуть на Вас увагу.

д) Перериваєте бесіду і негайно починаєте говорити про те, як сильно Вам подобається це хобі.

19. Ви займаєтеся своїм хобі, а хто-небудь питає: «Що Ви робите?» Зазвичай Ви:

а) Говорите: «Це дрібниця». Або: «Та нічого особливого».

б) Говорите: «Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?»

в) Продовжуєте мовчки працювати.

г) Говорите: «Це зовсім Вас не стосується».

д) Припиняєте роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.

20. Ви бачите людину, що спіткнулася і впала. У таких випадках Ви:

- а) Розсміявшись, говорите: «Чому Ви не дивитеся під ноги?»
- б) Говорите: «У Вас все гаразд? Може я що-небудь можу для Вас зробити?»
- в) Питаєте: «Що трапилось?»
- г) Говорите: «Це все ковбані в тротуарі».
- д) Ніяк не реагуєте на цю подію.

21. Ви стукнулися головою і набили шишку. Хто-небудь говорить:
«З Вами все гаразд?» Зазвичай Ви:

- а) Говорите: «Я чудово себе відчуваю. Залиште мене у спокої!»
- б) Нічого не говорите, ігноруючи цю людину.
- в) Говорите: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?»
- г) Говорите: «Ні, я забив свою голову, спасибі за увагу до мене».
- д) Говорите: «Дурниці, у мене все буде о'кей».

22. Ви допустили помилку, але провина за неї покладена але кого-небудь іншого. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Не говорите нічого.
- б) Говорите: «Це їх помилка!»
- в) Говорите: «Цю помилку допустив Я».
- г) Говорите: «Я не думаю, що це зробила ця людина».
- д) Говорите: «Це їх гірка доля».

23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними ким-небудь у Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Йдете геть від цієї людини, не сказавши їй, що вона розстроїла Вас.
- б) Заявляєте цій людині, щоб вона ніколи більше цього робити.
- в) Нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе скривдженим.
- г) У свою чергу ображаєте цю людину, називаючи її по імені.
- д) Заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що вона сказав, і що вона не повинна цього робити знов.

24. Хто-небудь часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Даруйте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав».
- б) Говорите: «Так не роблять. Можу я продовжити свою розповідь?»
- в) Перериваєте цю людину, відновлюючи свою розповідь.
- г) Нічого не говорите, дозволяючи іншій людині продовжувати свою мову.
- д) Говорите: «Замовкніть! Ви мене перебили!»

25. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, що перешкодило б Вам здійснити свої плани. У цих умовах Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Я дійсно мав інші плани, але я зроблю те, що Ви хочете.
- б) Говорите: «У жодному випадку! Пошукайте кого-небудь ще».
- в) Говорите: «Добре, я зроблю те, що Ви хочете».
- г) Говорите: «Відійдіть, залиште мене у спокої».
- д) Говорите: «Я вже приступив до здійснення інших планів. Можливо, коли-небудь потім».

26. Ви бачите кого-небудь, з ким хотіли б зустрітися і познайомитися. У цій ситуації Ви зазвичай:

- а) Радісно окликаєте цю людину і йдете йому назустріч.
- б) Підходите до цієї людини, представляєтеся і починаєте з ним розмову.
- в) Підходите до цієї людини і чекаєте, коли він заговорить з Вами.
- г) Підходите до цієї людини і починаєте розповідати про крупні справи, здійснені Вами.
- д) Нічого не говорите цій людині.

27. Хто-небудь, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється і окликає Вас вигуком «Привіт!» У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Що Вам потрібно?»
- б) Не говорите нічого

в) Говорите: «Залиште мене у спокої».

г) Кажете у відповідь «Привіт!», представляєтеся і просите цю людину представитися у свою чергу.

д) Киваєте головою, вимовляєте «Привіт!» і проходите мимо.

КЛЮЧІ

№п/п	залежні	компетентні	агресивні
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД

19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

Даний тест є різновидом тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якого є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, упевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити за числом правильних відповідей. Неправильні відповіді підрозділяються на неправильні «знизу» (залежні) і неправильні «зверху» (агресивні). Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Треба вибрати один, властивий саме йому спосіб поведінки в даній ситуації. Не можна обирати два або більше за варіантів або приписувати варіант, не вказаний в опитувальнику.

Авторами пропонується ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування відноситься вибраний варіант відповіді: упевненому, залежному або агресивному. У результаті пропонується підрахувати число правильних і неправильних відповідей в процентному відношенні до загального числа вибраних відповідей.

Всі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:
- ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні вислови партнера

(питання 1, 2, 11, 12)

- ситуації, в яких підліток (старшокласник) повинен реагувати на негативні вислови (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24)

- ситуації, в яких до підлітка (старшокласника) звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25)

- ситуації бесіди (13, 18, 19, 26, 27)

- ситуації, в яких потрібний прояв емпатії (розуміння відчуттів і станів іншої людини (питання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обробка і аналіз результатів: Відзначте, який спосіб спілкування Ви вибрали (залежний, компетентний, агресивний) в кожній запропонованій ситуації відповідно до ключа. Проаналізуйте результати: які уміння у Вас сформовані, який тип поведінки переважає?

Блоки умінь:

1. Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка - питання 1, 2, 11, 12.

2. Реагування на справедливую критику - питання 4, 13.

3. Реагування на несправедливую критику - питання 3, 9.

4. Реагування на те, що зачіпає, провокує поведінку з боку співбесідника - питання 5, 14, 15, 23, 24.

5. Уміння звернутися до однолітка з проханням - питання 6, 16.

6. Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» - питання 10, 17, 25.

7. Уміння самому виявити співчуття, підтримку - питання 7, 20.

8. Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку однолітків - питання 8, 21.

9. Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність - питання 18, 26.

10. Реагування на спробу вступити з тобою в контакт - питання 19, 27.

ДОДАТОК В

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ТА ПРОЯВІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Діагностика загального рівня комунікабельності (за В.Ф. Ряховським)

Інструкція. За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи» — 1 бал, «ні» — 0.

Опитувальник

1. Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичної колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?
4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи докладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?

8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, що їхви позичили йому кілька місяців тому?

9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише незадоволеновідсунувши тарілку?

10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочне* те бесіду самі і вамне сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?

11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?

13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, ви, скоріше за все, промовчите?

15. Чи викликає у вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися в якійсьпроблемі чи навчальній темі?

16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж вусній?

Інтерпретація результатів.

32-30 балів. Ви некоммунікбельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш коммунікбельними, контролюйте себе.

29-25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не призводять вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та коммунікбельними? Варто лише постаратися.

24—19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці почуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто

багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

18-14 балів. У вас нормальна коммунікбельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я - усе це вас дратує.

13-9 балів. Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говірки, любите висловлюватися по різних питаннях, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8-4 бали. Товариськість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди відчуваєте себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Через це ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням.

ДОДАТОК Г

Опитувальник «Моя соціально-комунікативна культура»

Дайте, будь-ласка, щиру, за потреби розгорнуту відповідь на питання.

1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «соціально-комунікативна культура» педагога?

2. Які компоненти, на Вашу думку, входять до структури соціально-комунікативної культури педагога?

а) етичний, нормативний, інтеракційний;

б) нормативний, комунікативний, емпатійний, естетичний;

в) комунікативний, етичний, естетичний;

г) _____

3. В чому, на Вашу думку, полягає значення соціально-комунікативної педагога?

4. Які особистісні якості, на Вашу думку, впливають на формування професійно-комунікативної культури особистості, зокрема педагога?

5. Що спонукає Вас проявляти професійно-комунікативну культуру під час виконання функціональних обов'язків педагога?

а) бажання подібатися тим, з ким я взаємодію;

б) прагнення продемонструвати власну компетентність в питаннях розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку;

в) спрямованість на результат від її прояву; г) ніщо не спонукає.

6. Що, на Вашу думку, є показником соціально-комунікативної культури педагога?

7. Чи потребує соціально-комунікативна культура педагога постійного вдосконалення? Чому?

8. Як, на Вашу думку, впливають вказані властивості особистості на успіх професійної комунікації (поставте «+» навпроти властивості, яка впливає позитивно, і «-» – яка впливає негативно)

- інтровертованість;
- толерантність;
- екстравертованість;
- сором'язливість;
- емпатійність;
- боязкість (соціальне боягузтво);
- домінування (владність);
- конфліктність та агресивність;
- мобільність.

11. Визначте максимальну кількість синонімів до слова дитина.

12. Підберіть якомога більше лексем для похвали дитини:

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Д

ТРЕНІНГ: Соціально-педагогічна взаємодія: комунікативний аспект

(Систематизовано на основі інформаційних джерел: Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій. Відкритий урок. 2006. № 1. С. 51–61.; Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.; Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навчально-методичний посібник /Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 240 с. ; Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Г. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448с.).

Пропонована нижче програма тренінгу розрахована на 60 навчальних годин, складається з 20 тригодинних занять, що допускає варіацію схеми зустрічей (об'єднання декількох занять в логічні групи).

Опис кожного блоку містить цілі, завдання, коротку програму його проведення з інструкціями для ведучого, а також базові ігри та вправи. При проведенні тренінгу необхідно враховувати, що в опис занять не увійшли опитувальники, які пред'являються учасникам групи на початку і в кінці заняття, вправи, які ведучий включає в заняття, виходячи з вимог ситуації в конкретній групі в конкретний час.

Передбачається, що ведучий має деякий досвід роботи в тренінгу і може самостійно варіювати запропоновану програму, використовуючи додатковий матеріал.

МОДУЛЬ 1. Встановлення контакту і початок формування сприятливих міжособистісних зв'язків в групі.

Час - 3 г. (1 заняття).

Мета - формування сприятливого клімату в групі, встановлення довірчих відносин між учасниками, визначення напрямку подальшої роботи.

Багато що в тому, як будуть розвиватися міжособистісні зв'язки в групі, залежить від першої зустрічі.

Починати тренінг необхідно з процедури знайомства членів групи один з одним (якщо учасники знайомі, процедура також проводиться, але інструкція дещо змінюється). Існує безліч варіантів проведення знайомства: вільна розповідь про себе, своїх сильних сторонах (краще перше заняття будувати в позитивному ключі, не використовуючи ніяких скільки-небудь негативних оцінок); про відмінні особливості свого характеру, підкреслюють індивідуальність в спілкуванні. Ефективне використання елементів терапії мистецтвом (малювання, індивідуальне та групове, ліплення з пластиліну і тощо), коли кожному члену групи пропонується уявити себе в оточенні декількох образів. Такий початок дозволяє підкреслити особливість характеру кожного присутнього в групі, а також дає можливість учасникам почати визначатися в груповій структурі. Після знайомства тренер може організувати обговорення того, що сталося, запропонувати учасникам висловити свої враження і описати емоційні реакції.

Перший етап розвитку групи характеризується початком консолідації її членів, цей процес стимулюється за допомогою спеціально підібраних вправ.

1. «Груповий малюнок» [18].

Мета: початок об'єднують процесів в групі, відпрацювання навичок рефлексії, розвиток сенситивності.

Час: 30 хв.

Матеріали: фломастери, великий аркуш паперу (дошка та кольорову крейду). Перед учасниками ставиться завдання - за 5-10 хв, не розмовляючи між собою, висловити своє уявлення про те, що відбувається в групі і з ними зараз. Необхідно створити інтегральне уявлення, використовуючи індивідуальні переживання.

Подальше обговорення ведучий організовує за допомогою питань: «Як ти себе відчуваєш?», «Як можна словами описати те, що ми бачимо на малюнку?» і т.д.

2. «Оркестр».

Мета: стимулювання процесів згуртування групи, створення відповідного емоційного фону.

Час: 10 хв.

Матеріали: немає.

Кожен учасник вибирає який-небудь музичний інструмент, який він буде зображувати. Диригент (це може бути верівник) організовує озвучування колекції пісень. Кілька хвилин можна присвятити обговоренню вражень від проведеної роботи.

На етапі встановлення контакту ведучий може запропонувати групі обговорити програму тренінгу, визначити ті проблеми ділового спілкування, які є найбільш актуальними для учасників. Також можливо спонукати членів групи висловити свою думку з приводу правил участі в тренінгу, підвівши в завершенні певні підсумки дискусії.

Подальша робота на етапі встановлення контакту залежить від тієї стратегії, яку вибрав ведучий щодо даної конкретної групи на основі попередньої роботи.

МОДУЛЬ 2. Тренінг формування команди.

Час - 12 год (4заняття по 3 з).

Мета - досягнення такого стану робочої групи, коли вона здатна найбільш ефективним чином вирішувати різні завдання.

Тренінг допомагає групі налагодити систему взаємовідносин, при якій кожен учасник отримує можливість найбільш успішно проявити свої якості і здібності, погодившись, однак, з загальними цілями і кінцевою ефективністю спільної діяльності.

Завдання тренінгу:

- 1) допомогу групі в процесі проходження основних екстремальних фаз групової динаміки, створення і підтримання клімату довіри і безпеки;
- 2) усвідомлення учасниками тренінгу провідну роль стратегії співробітництва, формування відповідних групових норм;
- 3) демонстрація синергетичного ефекту при груповому рішенні проблем, вироблення критеріїв ефективної взаємодії;
- 4) освоєння технологій групового прийняття рішень;
- 5) виявлення переваг ситуативного лідерства у спільній діяльності, розкриття лідерських якостей кожного учасника;
- 6) визначення сильних і слабких сторін групи, надання можливості кожному учаснику продемонструвати і використовувати свої особисті сильні якості в груповій роботі;
- 7) усвідомлення членами групи свого становища, репертуару ролей і стратегії поведінки в груповій діяльності;
- 8) створення особливої рольової структури, в якій представлені оптимальне співвідношення і взаємодоповнюваність ролей;
- 9) засвоєння учасниками правил подачі і прийняття зворотного зв'язку;
- 10) формування групової культури з урахуванням правил і принципів спільної діяльності (в результаті послідовного дотримання принципів тренінгу).

В рамках тренінгу формування команди основними технічними елементами є моделювання ситуацій групового прийняття рішень і аналіз отриманого матеріалу. Найбільш ефективним є використання відеокамери для фіксації процесу групової роботи, оскільки подальшого аналізу піддається не тільки діяльність групи в цілому, але і поведінку кожного окремого учасника. Тільки відеокамера дозволяє досліджувати детально складну систему внутрішньогрупової взаємодії, а саме ретельний аналіз і обговорення результатів ситуації відіграють ключову роль в навчанні навичкам і вмінням.

Перший крок тренінгу - моделювання процесу групового прийняття рішення. Високу ефективність показує проведення в групі тренінгу формування команди (вправа «Потерпілі в корабельній аварії», описане К. Рудестама, дає можливість прорахувати величину синергетичного ефекту).

1. «Потерпілі корабельна аварія».

Мета: дослідження процесу прийняття рішення в групі, навчання ефективного поведінки для досягнення згоди, інформування щодо стилів поведінки, керівництва і домінування в групі, згуртування групи.

Час: 3 г.

Матеріали: відеотехніка, папір, ручки.

Кожного члена групи просять виконати завдання протягом 10 хв і дають наступну інструкцію: «Ви дрейфуйте на яхті в південній частині Тихого океану. В результаті пожежі більша частина яхти і її вантажу знищена. Яхта повільно тоне. Ваше місцезнаходження неясно через поломки основних навігаційних приладів, але приблизно ви знаходитесь на відстані тисячі миль на північний захід від найближчої землі. Нижче подано список 15 предметів, які залишилися цілими після пожежі. На додаток до цих предметів ви маєте в своєму розпорядженні міцним надувним рятувальним плотом з веслами, досить великим, щоб витримати вас, екіпаж і всі перераховані нижче предмети. Майно, що залишилися в живих людей складають пачка сигарет, кілька коробок сірників і п'ять

банкнот. Ваше завдання - класифікувати 15 нижчеперелічених предметів відповідно до їх значенням для виживання. Поставте цифру 1 у найважливішого предмета, цифру 2 - у другого за значенням і так до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас.

Дзеркало для гоління.

Пятигалоновою каністра з водою.

Протимоскітна сітка.

Одна коробка з армійським раціоном.

Карти Тихого океану.

Подушка (плавальний засіб, санкціоноване береговою охороною),

Двогалоновою каністра нафтогазової суміші.

Маленький транзисторний радіоприймач.

Репелент, що відлякує акул.

Двадцять квадратних футів непрозорого пластика.

Одна кварта пуерториканського рому міцністю 80 °.

П'ятнадцять футів нейлонового каната.

Дві коробки шоколаду.

Рибальська снасть».

Групі пропонується вирішити задачу спочатку індивідуально, а потім виробити і прийняти спільне рішення, причому не дозволяється використовувати метод голосування і інші методи компромісного прийняття рішення. Математична обробка результатів дозволяє визначити наявність і силу синергетичного ефекту, після чого можна приступати до аналізу причин успіху або невдачі.

Ведучий стимулює обговорення за допомогою запитань: «Які види поведінки заважали або допомагали процесу досягнення згоди?», «Які з'явилися патерни лідерства?», «Хто впливав на роботу групи?», «Яка була атмосфера в групі під час дискусії?», «Які дії робилися учасниками для проведення своєї думки?», «Як поліпшити прийняття рішення групою?»

Поелементно обговорюється відеоматеріал, виділяються фази групової роботи, визначаються найбільш активні і найбільш пасивні учасники групи, їх внесок в групову роботу і значення цього вкладу. Ведучий пропонує членам групи розробити рекомендації для успішної групової діяльності, після чого роздає інформаційні листи, що містять список принципів групової роботи. Подальша робота групи спрямована на вичленення тих принципів, які дотримувалися в групі найкращим чином, і тих, які дотримувалися найменш активно. Завершується перший крок обговоренням того, що дало кожному участь в попередній роботі, і формулюванням підсумків.

Наступний крок - групове рішення інший ігровий завдання, проте на цьому етапі основний акцент робиться на обговоренні проблеми лідерства і аналізі лідерських

2. «Сам собі» невропатолог»].

Мета: навчання ефективному групового поведінки, спрямованого на досягнення консенсусу, тренування подачі і прийняття зворотного зв'язку в процесі комунікації, аналіз лідерських функцій.

Час: 3,5 г.

Матеріали: відеотехніка, роздатковий матеріал.

Кожному учаснику роздається по екземпляру індивідуального робочого листа. Керівник пропонує протягом 10 хв проранжувати пункти представленого списку відповідно до вказівок на робочому аркуші.

Далі група може працювати як в повному складі (12 осіб), так і розбившись на підгрупи (по 6 осіб). Ведучий пропонує вирішити поставлене завдання спільно, добившись прийняття спільного рішення на основі консенсусу, не використовуючи метод голосування і не виводячи середню оцінку. На групове прийняття рішення дається 20 хв. (Процес групової роботи знімається на відеокамеру.)

Після того як рішення прийнято, керівник організує обробку отриманих результатів. Аналізуються індивідуальні, середнеіндивідуальні і

групові результати, порівнюються групові та індивідуальні можливості і засоби.

Ведучий пропонує учасникам обмінятися враженнями про роботу, розповісти про свої почуття і реакції.

Наступний етап обговорення може бути присвячений подачі та прийняття зворотного зв'язку, коли в групі (або підгрупі) обговорюється діяльність кожного окремого учасника, а також робота групи в цілому.

У процесі перегляду відеозапису визначаються ті, хто виконував ролі лідера, організатора, керівника, оцінюється успішність їх роботи і причини, які привели до певних результатів. Іноді корисно звернути увагу групи на аналіз боротьби за провідні позиції, оцінити методи цієї боротьби і її ефективність.

Мета ведучого на цьому етапі - привести групу до усвідомлення переваг ситуативного лідерства і виробити спільні рекомендації його здійснення. Супутній процес - робота з принципами групової діяльності в іншому, ніж раніше, варіанті (можна оцінювати дотримання кожного принципу за п'ятибальною шкалою).

На заключному етапі тренінгу основна увага спрямована на виявлення рольової структури в цілому.

3. Створити символи групової єдності: гімн, девіз, брендів знак.

Мета: згуртування групи, аналіз рольової структури, навчання навичкам ефективної групової діяльності.

Час: 3 г.

Матеріали: відеотехніка, фломастери, аркуші паперу, музичні інструменти (якщо хоча б один учасник вміє з ними поводитися).

Ведучий надає групі повну свободу дій, не втручаючись в процес роботи. Здійснюється відеозйомка, матеріали якої в подальшому детально аналізуються.

Після прийняття рішення тренер організовує обговорення проведеної роботи, запитує учасників про почуття, які вони відчували в процесі групової діяльності.

Кожен учасник заповнює спеціальну таблицю, де визначає і називає ролі всіх учасників групи окремо, включаючи себе. Подальше обговорення виявляє схожість або відмінність у визначенні ролі кожного іншими членами групи, причини цих збігів або розбіжностей. Оцінюється ефективність даної рольової структури в ухваленні рішення, виробляються рекомендації для її корекції. Триває робота зі списком принципів групової діяльності: тепер уже оцінюється дотримання принципів кожним учасником за п'ятибальною шкалою, робляться необхідні висновки.

Вище описана основна лінія роботи в тренінгу формування команди. Однак ця лінія не єдина. Паралельно в групі проводяться вправи та ігри, що підвищують згуртованість групи, які спрямовують на дотримання правила зворотного зв'язку, які регулюють емоційний фон роботи, розвиваючи сенситивність учасників у всіх напрямках. Тренується здатність успішно вести себе в конфліктних ситуаціях, брати участь в їх вирішенні.

Ефективність тренінгу визначається наступними показниками:

- 1) члени групи дотримуються принципів групової діяльності;
- 2) в групі не існує невирішених глибинних конфліктів, учасники не бояться висловлювати свої думки і почуття;
- 3) в ролі лідера виступає експерт, якого всі визнають;
- 4) роль критики не виконується, число організаторів і виконавців мінімальна, більша кількість учасників виконують ролі генераторів ідей, ерудитів і тощо;
- 5) основна стратегія - узгоджене групове рішення, в окремих випадках рішення більшості.

На завершення тренінгу формування команди члени групи оцінюють ступінь освоєння нового досвіду, набуття навичок і умінь роботи в групі, розвиток сенситивності, інші параметри за рішенням ведучого.

МОДУЛЬ 3. Тренінг проведення нарад.

Час - 12 год (4 тригодинних заняття).

На цьому етапі роботи з групою основний акцент робиться на придбання навичок організації та участі в різного роду нарадах. Необхідно враховувати, що саме поняття наради багато в чому пов'язане з поняттям ділової бесіди, тому елементи блоку «Тренінг ведення ділової бесіди» можуть реалізуватися в ході тренінгу проведення нарад. Завдання тренінгу:

- 1) відпрацювання навичку діагностики різного роду групових феноменів, підвищення сенситивності до групових процесів;
- 2) засвоєння техніки організації дискусії;
- 3) оптимізація поведінки в процесі групової роботи;
- 4) розвиток здатності вирішення конфліктів;
- 5) засвоєння навичок активного слухання, аргументації, встановлення контакту з аудиторією, регуляції групових процесів.

Перший крок у тренінгу проведення нарад спрямований на вироблення моделей первинного встановлення контакту з аудиторією за допомогою наступних вправ.

1. «Початок наради».

Мета: навчання прийомам і навичкам встановлення контакту з аудиторією.

Час: 1 г.

Матеріали: відеотехніка.

Два-три учасники групи, по черзі входячи в аудиторію, організують початок наради з будь-придуманого ними теми. Кожен учасник має право

імпровізувати, не обмежуючись ніякими інструкціями, використовуючи навіть найсміливіші прийоми залучення уваги і мотивації членів групи до роботи (його роль - начальник якогось підрозділу, подробиці уточнюються разом з групою). Решта учасників, в свою чергу, також закликаються до імпровізації, їм не дається певних установок.

Після того як кожна ситуація відіграна протягом декількох хвилин, ті, які грали роль начальника, розповідають про те, якої реакції вони хотіли домогтися, які методи використовували для цього, який результат вони, на їхню думку, отримали. «Підлеглі» оцінюють ефективність дій «начальника», описують свої почуття і реакції на його поведінку. Аналізується знятий матеріал, виділяються найбільш ефективні прийоми і стилі поведінки учасників, робляться висновки. Після закінчення ведучий тренінгу може запропонувати групі список можливих варіантів поведінки при першій зустрічі з групою для обговорення.

Дуже важливо на початку тренінгу проведення нарад сформувати банк основних проблем, з якими стикаються учасники групи в своїй роботі. Це дозволить в подальшому не тільки планувати хід тренінгу з урахуванням актуальних труднощів, але і визначати теми групових обговорень, що моделюють наради.

2. «Мозковий штурм».

Мета: навчання методом «мозкового штурму» як однієї з форм проведення наради.

Час: 2 г.

Матеріали: великі аркуші паперу з переліком правил, описом стадій проведення «мозкового штурму», чисті аркуші паперу або дошка для запису результатів групової роботи.

Групі пропонується скласти список з 10 найбільш актуальних проблем (конкретних ситуацій), які викликають труднощі у реальній трудовій діяльності. Опис самого методу ми пропустимо в силу його популярності.

3. «Аналіз фазової структури процесу дискусії».

Мета: виокремлення основних етапів групової дискусії, початок аналізу феномена лідерства, розвиток сенситивності до групових процесів.

Час: 1,5 г.

З числа учасників групи утворюються дві рівні за чисельністю підгрупи, одна з яких розташовується в центрі, інша утворює зовнішнє коло. Кожен учасник зовнішнього кола спостерігає за поведінкою одного з членів внутрішнього кола, фіксуючи основні характеристики його поведінки, визначаючи його мотиви і способи досягнення мети.

Центральній підгрупі дається завдання протягом 15 хв розробити план спільного відпочинку в недільний день. Передбачається, що учасники цієї підгрупи - великі друзі і не мислять відпочинку один без одного. Час і місце повинні бути реальними.

Після того як буде прийнято остаточне рішення, керівник організовує обговорення результатів роботи: першими опитуються учасники внутрішнього, потім зовнішнього кола.

Можливий перелік запитань членам «дружній компанії»: «Що ви відчували в процесі обговорення?», «Чи задоволені ви процесом прийняття рішення та його результатами?», «Як змінювалося ваше ставлення до проблеми і пропонованих варіантів рішення на різних етапах обговорення?» тощо. Варіанти питань спостерігачам: «Яку роль грав ваш «підопічний» в процесі групової роботи?», «Який його стиль подання та відстоювання своєї точки зору?», «Яким був його вплив на хід роботи групи?» Спільно з усіма учасниками виділяються фази прийняття рішення (керівник на цьому етапі обговорення може роздати інформаційні листи, які містять опис основних фаз діяльності), визначається лідер підгрупи і стиль його участі в роботі. Можна також проаналізувати спосіб досягнення згоди: компроміс, тиск більшості або активної меншини, голосування.

4. «Дискусія про дискусії».

Мета: формування вміння брати участь в дискусії, підвищення сенситивності до групових процесів.

Час: 1 г.

Тренер організовує обговорення, в результаті якого учасники групи повинні виробити рекомендації для ведучого нарада, розробити список необхідних умінь. Групу доцільно розділити на 2-3 підгрупи, давши можливість кожній розробити свій проект (наприклад, з 10 пунктів). Загальний список можна обмежити 5-10 пунктами, що спровокує велику активність групи.

Подальша діяльність будується з урахуванням напрацьованого групою матеріалу: можлива робота в парах з розвитку впевненості в собі, вміння вести діалог з позицій співпраці, відпрацювання техніки активного слухання, посилення здатності успішно виходити з несподіваних труднощів тощо. Взагалі, на даному етапі найбільш ефективним є використання тих ігор та вправ, які рекомендується застосовувати в тренінгу ведення ділової бесіди (ведучий може об'єднати ці два блоки, використовувати різноманітні ігри та вправи, перемежовуючи їх). Для поживлення ходу тренінгу і дотримання логіки подій добре провести наступну вправу.

5. «Загальна увага».

Мета: підвищення активності учасників тренінгу, розрядка зайвої напруги в групі, тренування уміння залучати й утримувати увагу аудиторії.

Час: 15 хв.

Всім учасникам гри пропонується виконати одну і ту ж задачу будь-якими засобами, не вдаючись, звичайно, до фізичного впливу: постаратися повернути до себе увагу оточуючих. Завдання ускладнюється тим, що її намагаються виконати відразу всі учасники. Після вправи виявляються переможці (ті, хто повернув увагу найбільшій кількості учасників) і визначаються найбільш ефективно використані засоби.

Далі група виконує наступне завдання: проведення дискусії в заданих ролях.

6. Рольова гра «Нарада».

Мета: розвиток умінь організовувати і проводити наради, підвищення сенситивності до групових процесів, експериментування учасників зі своєю поведінкою, навчання прийомам мотивування учасників з різними установками.

Час: 2 год.

Матеріали: відеотехніка.

Кожен вибирає хвилюючу його тему, серйозну (завдання на перспективу, звіт) або жартівливу (чи існують інопланетяни, вірити чи астрології). Послідовно якомога більшу кількість учасників виконують роль організатора наради, інші члени групи працюють в заздалегідь визначеної ролі. Ролі можна вибрати будь-які: «базіка», «зануда», «справедливий», «критик», «опозиціонер», «підтримує» і т. Д. Кожен самостійно визначає свою роль і записує її на листок, який не показує іншим. Виступаючий, він же ведучий нараду, починає нараду маленькою доповіддю (3-5 хв), після чого інші учасники роблять зауваження, висувають заперечення, репліки і пропозиції з позицій своїх ролей. Члени групи на цьому етапі отримують можливість експериментувати в рамках заданого стилю поведінки, відчуті переваги і недоліки різних ролей.

Після кожного епізоду члени групи в спеціальній таблиці визначають ролі учасників наради. Подальше обговорення (після закінчення всіх нарад) з'ясовує збіги і відмінності у визначенні ролей. Проглядається відеозапис, оцінюється успішність програвання кожної ролі, визначаються переможці (ті, у кого найбільша кількість збігів). Ведеться аналіз методів організації роботи групи, процесів групової динаміки. Уже можна підбити підсумки.

Складнішою є завдання розвитку здатності регулювати і вирішувати конфліктні ситуації. Найкраще використовувати момент, коли в групі позначається початок внутрішньогрупових суперечностей і група вступає в конфліктну фазу. На цьому етапі навіть цілком невинна і жартівлива тема

дискусії може спровокувати членів групи на з'ясування відносин, і досвідчений тренер використовує таку ситуацію для демонстрації та тренування вміння вирішувати конфлікти. Якщо ж конфліктна фаза в групі вже пройшла або ще не настала, ведучий може поставити її умови штучно за допомогою інструкцій учасникам. Важливо тільки якомога точніше прогнозувати і контролювати наслідки такого штучного конфлікту для розвитку групових відносин.

7. Рольова гра «Вибір постачальника».

Мета: тренування вміння регулювати конфліктні відносини, експериментування учасників з моделями поведінки, усвідомлення переваг тієї чи іншої стратегії поведінки в конфліктній ситуації.

Час: 3-4 ч.

Матеріали: відеотехніка (обов'язково).

Групі пропонується провести нараду з питання, що викликає зіткнення інтересів і провокує конфлікт (він заздалегідь планується і задається через певний розподіл ролей і вибір теми).

Наприклад, ситуація може бути задана в такому вигляді: проводиться нарада, в результаті якого необхідно з кількох організацій вибрати одну для регулярних поставок якоїсь продукції. Очевидно, що отримати замовлення хочуть багато підприємств, проте організація, яка робить вибір, зацікавлена в найбільш вигідному варіанті. Ведучий разом з групою визначає назву «своїї» організації, характер її діяльності, цілі, вибирає продукцію, яка буде їй поставлятися. Визначається склад учасників наради: це може бути директор, його заступники, фахівці з відділу маркетингу, представники відділу поставок, інші учасники за бажанням. Два-три людини призначаються на роль представників потенційних постачальників, їм дається час на вироблення та представлення проектів (10-15 хв). Можна цим завданням закінчити якесь заняття і продовжити роботу на наступній зустрічі. Ще один варіант: ведучий сам заздалегідь складає необхідні інструкції та роздає їх на початку гри.

Після того як прозвучали пропозиції конкурентів, керівник формує «групи підтримки» (з приблизно однаковою кількістю членів) того чи іншого кандидата, але так, щоб група не знала, хто в яку коаліцію входить. Ведучий також дає кожному учаснику інструкції з приводу того, чому він підтримує саме «свого» кандидата, які його мотиви. При бажанні, щоб ускладнити процес наради, ведучий може визначити роль кожного учасника заздалегідь.

«Директор» організовує і веде «нараду», намагаючись узгодити позиції присутніх і виробити спільне рішення. «Конкуренти» присутні в кімнаті, але тільки відповідають на питання учасників. Ведеться відеозйомка (обов'язково, оскільки група в цій грі може напрацювати величезний обсяг матеріалу для аналізу і він загубиться при обговоренні). Для проведення «наради» групі дається 30 хв, варіанти на розсуд ведучого.

Подальша робота ведеться за декількома лініями:

- 1) дослідження почуттів учасників в процесі групової роботи, ступеня задоволеності роботою;
- 2) визначення (вгадування) членами групи рольової структури і складу «груп підтримки», оцінка ступеня чутливості кожного учасника до соціальних позицій;
- 3) аналіз стратегій поведінки кожного члена групи в конфліктних ситуаціях, визначення ефективності виявлених стратегій;
- 4) оцінка успішності дій організатора «наради»;
- 5) вироблення рекомендацій для учасника конфліктної ситуації.

На початку або в кінці заняття можливі діагностика поведінки учасників тренінгу в конфліктах (за допомогою різних тестів) і порівняння результатів тестування і групового аналізу.

МОДУЛЬ 4. Тренінг ведення переговорів.

Час - 9 год (3 тригодинних заняття).

В рамках цього блоку триває робота з вирішення конфліктів і освоєння моделей ефективної поведінки в складних ситуаціях. Метою тренінгу є оволодіння прийомами і навичками ненасильницької поведінки в конфлікті, підвищення культури переговорів в різних сферах ділового спілкування, засвоєння технології продуктивного рішення проблем.

Завдання тренінгу:

- 1) підвищення креативності мислення учасників;
- 2) посилення спроможності до регуляції і контролю емоційних проявів;
- 3) розвиток сенситивності учасників;
- 4) засвоєння теоретичних знань про прийоми та методи психологічного впливу;
- 5) знайомство з теорією переговорного процесу;
- 6) освоєння стратегій ведення переговорів, прогнозування їх ефективності;
- 7) усвідомлення значущості інформаційної взаємодії в діловому спілкуванні, і зокрема в переговорах;
- 8) розвиток здатності успішно діяти в конфліктних ситуаціях і регулювати їх;
- 9) апробування деяких прийомів опору тиску і маніпуляції в ході спілкування.

Перша стадія тренінгу спрямована на лабілізацію учасників, на розуміння ними стереотипних установок, з якими вони захищають свої інтереси. Важливо продемонструвати, яке перебільшене значення надається досягненню перемоги за всяку ціну і які наслідки така тактика може мати в переговорах. Для досягнення цієї мети можна застосовувати відому гру «Дилема в'язня», яка виявляє переваги стратегії співпраці.

Наступна гра будується на основі відомого захоплюючого сюжету, тому учасники охоче беруть участь в ній і зберігають активність до кінця заняття

Після завершення засідання проводиться обговорення самої роботи з використанням відеозапису. Уже можна підбити підсумки: формулюється звід вдалих і невдалих прийомів ведення переговорів і досягнення мети, обговорюються переваги та недоліки різних стратегій ведення переговорів, успішні і неуспішні стилі поведінки

1. Рольова гра «Військові дії».

Мета: дослідити на практиці особливості прийняття групового рішення і взаємодії в екстремальній ситуації, показати важливість кооперації при роботі малої групою, продемонструвати ефекти підходів «виграш-виграш» і «виграш-програш» до вирішення міжгрупових конфліктів.

Час: 2 г.

Матеріали: відеотехніка (необов'язково), роздатковий матеріал. Ведучий пояснює учасникам, що всі вони будуть діяти в ситуації, яка передбачає тільки наступальні дії. Успіх команди буде залежати тільки від її власних зусиль і вмінь.

Двоє людей призначаються тренером на роль капітанів, які, в свою чергу, вибирають по одній людині з решти учасників. Далі вони разом вирішують, хто буде третім членом команди, і так триває до тих пір, поки не будуть обрані всі. Основним критерієм для формування команди є переконаність, що її учасники зможуть успішно працювати разом в екстремальних обставинах. Ведучий може отримати на цьому етапі корисну інформацію, уважно фіксуючи процедуру відбору, особливо відзначивши тих, хто був обраний в першу і в останню чергу.

Керівник роздає кожній команді попередні інструкції і відводить на виконання зазначеного завдання 15 хв. Коли завдання виконано, керівник роздає командам по примірнику «карти-планшета» і показує, як розгортається «бойова техніка» і «війська». Перед командами ставиться мета - зберегти в кінці бойових дій якомога більшу частину своєї армії.

Переможцем стає той, у кого залишиться більшу перевагу в силі. Ведучий роздає кожному учаснику «Інструкції на випадок конфлікту» і засвідчується, що вони всім зрозумілі.

За командою керівника підгрупи займають свої місця в різних кутках кімнати (куди заздалегідь поставлений журнальний столик і стільці). Командам дається 10 хв на секретне розгортання своїх сил у фрагменті «Наша армія». Перед відкриттям «бойових дій» дається ще 5 хв на планування стратегії. Керівник попереджає, що, якщо будь-яка команда забариться і витратить більше часу на приготування, інша команда має право напасти на неї першою. Після сигналу будь-яка команда може починати «бойові дії», позначивши свої перші три «постріли» («бомбування» триває по черзі).

Ця діяльність триває до тих пір, поки будь-яка з команд не отримає в сумі 5 прямих влучень, які виводять з ладу 5 одиниць техніки або підрозділів особового складу. У цей момент команда повинна віддати одного свого учасника в якості «полоненого». «Полонені» розміщуються на нейтральній території, вони можуть розмовляти один з одним, але не спілкуватися з колишніми товаришами по команді. «Бойові дії» припиняються, коли одна з команд втратить всіх своїх учасників. Оголошується переможець, і вся група виконує гімн перемогла підгрупи. Ведучий пропонує перервати «бойові дії» і оголосити «перемир'я». Група збирається разом, і керівник організовує дискусію, використовуючи наступні питання:

- 1) яка команда виграла, який вплив виграшу;
- 2) яка команда програла, який вплив програшу;
- 3) які почуття відчували ті, кого команда віддала в полон, і який вплив справила їх реакція на подальшу діяльність;
- 4) який був характер участі команд в конфлікті, який був рівень залученості в досягнення перемоги;
- 5) які риси лідерської поведінки проявилися в ході гри;

6) як можна охарактеризувати неформальних лідерів і чи були вони, як вони співвідносилися з позицією формального лідерства;

7) якого роду стратегічні плани застосовувалися в ході боїв, який вплив справили вони на моральний стан команд?

Учасникам пропонується поділитися один з одним своїми міркуваннями про групову кооперації і конфлікти, про ведення переговорів, про те, які висновки вони можуть зробити з проведеної роботи.

Надалі можна провести гри «Хрестики-нулики», «піддавки» тощо в аналогічному варіанті, щоб перевірити засвоєння навичок.

2. Рольова гра «Страйк».

Мета: розвиток навичок регулювання конфліктних ситуацій, освоєння прийомів і методів поведінки в екстремальних ситуаціях, навчання правилам ведення переговорів у професійній сфері.

Час: 2 год.

Матеріали: відеотехніка.

Ведучий оголошує про початок засідання з приводу надзвичайної події: існує небезпека соціального конфлікту і необхідно розробити заходи щодо його розв'язання. На засіданні присутні експерти-фахівці в питаннях соціального конфлікту, представники «страйкового комітету», а також представники всіх «міністерств» і «відомств», зацікавлених у вирішенні проблеми. Групі дається 15 хв на те, щоб визначити, хто яку роль буде виконувати. Після доповіді експертів засідання починається. Голова організовує обговорення: кожен присутній представляється і висловлює свою точку зору на дану проблему, після чого перед комісією поставлено завдання розробити пропозиції і знайти компроміс. Мета засідання - запобігти страйку. Час для роботи 2

Після завершення засідання проводиться обговорення самої роботи з використанням відеозапису. Уже можна підбити підсумки: формулюється звід вдалих і невдалих прийомів ведення переговорів і досягнення мети,

обговорюються переваги та недоліки різних стратегій ведення переговорів, успішні і неуспішні стилі поведінки.

3. Рольова гра «Звільнення заручників».

Мета: відпрацювання навичку ведення переговорів в екстремальній ситуації, навчання прийомам перехоплювання ініціативи в розмові, переконання і аргументації.

Час: 1,5 год.

Матеріали: відеотехніка або аудіомагнітофон.

Ведучий робить вступне повідомлення: «Сьогодні рано вранці четверо невідомих увірвалися в будівлю мерії міста N, справили три постріли вгору і захопили мера міста і двох його помічників. В даний час автобус з терористами і заручниками блокований нарядами міліції та ДАІ. Терористи висувають вимоги:

- 1) надати для вильоту в сусідню республіку вертоліт з екіпажем;
- 2) доставити і передати їм велику суму грошей в рублях і валюті;
- 3) забезпечити харчуванням, медикаментами, спиртними напоями, наркотиками;
- 4) надати зброю і боєприпаси;
- 5) забезпечити супровід автобуса із заручниками ДАІ до посадки в гелікоптер.

Під час обговорення вимог між терористами спалахнула сварка. Є яскраво виражений ватажок, думка якого виявляється вирішальним».

Групі пропонується протягом 20 хв розділити ролі (крім терористів в грі присутні ролі представників влади, фахівців з переговорів, представників силових відомств тощо). На проведення переговорів відводиться стільки часу, скільки необхідно для прийняття певного рішення і логічного завершення переговорів. Ведучий допомагає сформулювати цілі роботи терористам і представникам влади. Учасники мають право діяти на свій розсуд, робити паузи, робити будь-які силові дії (тільки називаючи їх).

Після програвання ситуації ведучий організовує перегляд відеозапису і обговорення того, що сталося, звертаючи увагу членів групи на успішно застосовані прийоми і методи ведення бесіди, перехоплювання ініціативи в розмові, на результати демонстрації впевненості і невпевненості учасників переговорів.

Ведучий повинен звернути увагу на самопочуття тих гравців, які діяли в ролі терористів. Необхідно також діагностувати взаємини учасників (взагалі, в тренінгу ведення переговорів важливо регулярно відслідковувати стан міжособистісних відносин, так як всі ігри та вправи припускають штучне створення конфліктних ситуацій). Якщо потрібно, тренер повинен провести таку процедуру в групі, яка допомогла б скорегувати стосунки.

У цьому блоці представлені тільки базові ігри та вправи. Якщо тренінг ведення переговорів організовується окремо, ведучому необхідно доповнити програму іншими елементами, що тренують психологічні властивості і якості, які потрібні для ефективного ведення переговорів.

МОДУЛЬ 5. Тренінг ведення ділової бесіди.

Час - 12 год (4 тригодинних заняття).

Мета - навчання учасників прийомам і методам ведення ділової бесіди, розвиток тих здібностей, які визначають успішність в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Завдання тренінгу:

- 1) навчання методам встановлення контакту з партнером по спілкуванню і виходу з нього;
- 2) засвоєння учасниками техніки активного слухання;
- 3) вивчення теоретичних основ трансактного аналізу і практичне освоєння елементів цього методу;
- 4) розвиток здатності до емпатії;
- 5) набуття навичок перехоплювання і утримання ініціативи в розмові;

б) усвідомлення чинників виникнення симпатії та антипатії в спілкуванні, створення доброзичливої атмосфери бесіди, розташування до себе співрозмовника;

7) тренування впевненості в собі;

8) діагностика і корекція індивідуального стилю поведінки в конфліктній ситуації.

Якщо цей блок включений в єдиний тренінг і не піде за блоком 4, варто почати його з тренування тих навичок і умінь, на які звернули увагу на завершення попереднього заняття. Якщо ж тренінг ведення ділової бесіди проводиться самостійно, можна визначити список необхідних умінь, провівши групову дискусію на тему «Що визначає успіх ділової бесіди» або «Що повинен уміти робити той, хто хоче ефективно провести бесіду». Дуже корисно для подальшої роботи сформувати банк конкретних проблемних ситуацій, що дозволить задавати цікаві, актуальні для конкретної групи сюжети ігор. Загальну логічну схему тренінгу можна визначити так: а) встановлення контакту зі співрозмовником; б) ведення бесіди; в) вихід з контакту.

1. Рольова гра «Знайомство».

Мета: відпрацювання прийомів встановлення контакту і довірчих відносин.

Час: 1,5 г.

Матеріали: відеотехніка.

Ведучий на добровільній основі створює три пари з числа членів групи і інструктує учасників. Один з кожної пари отримує таку інформацію: «Ви летите на літаку з України в Америку. Вас чекає довгий шлях, але, на жаль, ви забули прихопити з собою книгу або журнал. Ви звертаєте увагу на свого сусіда».

Кожному другому учаснику гри відводиться одна з наступних ролей: «літня людина у військовій формі», «молода приваблива дівчина», «людина середнього віку, що вивчає якісь папери і робить записи». Кожна

пара повинна, імпровізуючи, розіграти ситуацію до того моменту, коли обидва учасники налагодять спілкування один з одним. Після розігрування всіх трьох сцен керівник організовує групове обговорення, використовуючи отримані відеоматеріали. Уже можна підбити підсумки в наступному ключі: які прийоми встановлення контакту ефективні, а які - ні.

Наступна гра проводиться з тими членами групи, які не брали участь у попередній ситуації.

2. Рольова гра «Запрошення до розмови».

Мета: відпрацювання прийомів встановлення контакту в стосунках «начальник-підлеглий», усвідомлення значення початкової взаємодії в подальшому спілкуванні, усвідомлення стереотипів спілкування «начальник-підлеглий» і їх наслідків в спілкуванні.

Час: 1,5 г.

Матеріали: відеотехніка.

Ведучий утворює 2-3 пари учасників і дає їм інструкцію: «Один з вас - начальник, інший - підлеглий. Деякий час назад працівнику було доручено важливе завдання. Поки невідомо, виконав він його чи ні. Начальник хоче з'ясувати це». Подальші дії обох учасників будуються на основі імпровізації. Обговорення і аналіз поведінки грають проводяться з використанням питань: «Що ви відчували під час того чи іншого дії партнера?», «Як вплинули ваші почуття на подальший хід бесіди?», «Як подіяла ваша роль на стиль вашої поведінки і чому?»

Таким чином керівник готує групу до роботи з техніками трансактного аналізу. Перш ніж приступити до розіграшу ситуацій, тренер дає групі інформацію про теоретичні підставах методу (протягом не більше 15 хв).

Наступний етап в блоці - відпрацювання техніки активного слухання партнера. На початку заняття ведучий проводить наступну вправу.

3. «Зіпсований телефон».

Мета: демонстрація того, як багато залежить від уміння слухати, лабілізація учасників, створення сприятливої емоційної атмосфери в групі.

Час: 30 хв.

Матеріали: підготовлений заздалегідь текст (150-250 слів), магнітофон.

Ведучий дає учасникам інструкцію: «Ви будете передавати отримане вами повідомлення як естафетну паличку. Ваша спільне завдання - донести якомога повніше і без спотворень зміст повідомлення до останнього в ланцюжку. При цьому забороняється робити записи і розмовляти між собою до закінчення вправи ». Послідовно кожна пара (передає і приймає) віддаляється від групи настільки, щоб не було чути вимовлені слова. Повідомлення записуються на магнітофон. Після того як останній учасник отримав повідомлення, оприлюднюються магнітофонні записи і проводиться аналіз причин спотворення тексту.

Ведучий протягом 15 хв читає лекцію на тему «Правила активного слухання», пояснюючи, що недостатня увага до слів співрозмовника не тільки заважає сприйняттю інформації, але і перешкоджає встановленню довірчих відносин під час бесіди.

Проводиться наступну вправу.

4. «Активне слухання».

Мета: освоєння техніки активного слухання, усвідомлення того значення, яке воно має у взаємодії з партнером.

Час: 30 хв.

Матеріали: відеотехніка.

Спочатку ведучий пропонує всім учасникам розбитися на пари. Один з партнерів розповідає другого якусь історію зі свого життя або ділиться з ним своїми міркуваннями з приводу якої-небудь значущої для нього проблеми. Завдання слухача - використовувати прийоми активного слухання та «розговорити» свого співрозмовника. Через 5 хв учасники міняються ролями.

Коли всі учасники виконали інструкцію, ведучий пропонує підняти руки тим, хто задоволений проведеною бесідою. З їх числа формуються дві пари, завданням яких є провести бесіду перед групою. Робиться відеозапис, яка і обговорюється в завершенні вправи.

Протягом наступних 1,5 г. рекомендується провести рольову гру, використовуючи розроблені в групі сюжети ділової бесіди, і провести аналіз успішності або неуспішності використання прийомів активного слухання. Далі в ході тренінгу (в процесі аналізу ситуацій) слід звертати увагу групи на застосування цих прийомів і їх ефективність в бесіді.

Наступні вправи радимо пропонувати групі, попередньо сформувавши потребу в набутті відповідних навичок.

5. «Нападаючий і захищається».

Мета: усвідомлення конфліктних сторін особистості, отримання досвіду активної боротьби, розвиток впевненості в собі, аналіз ефективності запропонованих ролей в спілкуванні.

Час: 45 хв.

Група розбивається на пари, і учасники сідають обличчям один до одного. Визначається, хто буде грати роль нападника і захищається.

Інструкція для нападника: «Ведіть діалог. Твердо стійте на своїй позиції, намагайтеся не здаватися. Говоріть своєму партнеру, що і як він повинен робити, лайте його з позицій явної переваги і упевненості в собі».

Інструкція для того, хто захищається: «Постійно вибачайтеся і виправдуйтеся. Говоріть своєму партнеру, як ви хочете догодити йому і як щось заважає вам виконати його вимоги». Через 5-10 хв партнери міняються ролями.

Учасники групи діляться враженнями про проведenu роботу, розповідають про труднощі, з якими вони зустрілися при виконанні завдання. Ведучий просить кожного порівняти зіграні ролі зі звичним стилем поведінки, розповісти про почуття, що виникли в ході роботи.

6. Рольова гра «Симпатія-антипатія».

Мета: аналіз і освоєння прийомів завоювання симпатії співрозмовника, розвиток здатності діагностувати прояви симпатії і антипатії.

Час: 30 хв.

Матеріали: відеотехніка.

Ведучий визначає дві пари добровольців, яким належить показати два етюди: «Знайомство» і «Презентація».

Перший сюжет: привабливий чоловік намагається привернути увагу чарівної незнайомки.

Другий сюжет: енергійний підприємець повинен викликати інтерес до своїх ідей і домогтися їх підтримки у багатого бізнесмена.

Учасникам пропонується імпровізувати, розігруючи ситуацію, поки ведучий не вважатиме її логічно закінченою. Аналіз в групі ведеться за допомогою відеозапису і відповідей учасників на питання: «Які почуття викликали у вас дії партнера?», «Які прийоми ви використовували, щоб домогтися свого?», «Як ви оціните ефективність спілкування з точки зору симпатії - антипатії?» і т.п.

7. Рольова гра «Впевненість-занепокоєння».

Мета: тренування впевненості, аналіз жестів і рухів тіла, що відображають внутрішній неспокій і, навпаки, спокій.

Час: 30 хв.

Матеріали: відеотехніка.

Розігруються два етюди: «Інтерв'ю» і «Слідство».

Сюжет перший: початківець журналіст бере інтерв'ю у самого впливового і ймовірного претендента на пост президента країни. Останнє телеінтерв'ю перед виборами. Якщо журналісту вдасться зробити яскравий репортаж, задавши гострі питання і збивши наліт самовпевненості з співрозмовника, він прославиться. Претендент же повинен не піддаватися провокаціям, а показати свою силу і характер.

Сюжет другої: учасники - слідчий, який розслідує заплутану справу, і свідок, який може в будь-який момент стати обвинуваченим, якщо скаже що-небудь не те. На розігрування ситуацій дається стільки часу, скільки потрібно для виконання завдання одному з учасників. Аналіз відеозапису і спостережень інших учасників, а також висловлювань гравців ведеться в напрямку фіксації найбільш інформативних жестів виконавців, а також вдалих і невдалих прийомів провокації співрозмовника.

8. Рольова гра «Конфлікт».

Мета: розширення досвіду взаємодії в умовах конфлікту, навчання навичкам аргументації в суперечці.

Час: 1 г.

Матеріали: відеотехніка.

Грають трійки добровольців, один з яких - «керівник», двоє інших - «підлеглі», які заперечують один у одного якісь переваги. Наприклад, суперечка може виникнути через те, кому йти в чергову відпустку влітку, або кому купити автомобіль за пільговою ціною, або з якоїсь іншої причини.

Мета керівника - по можливості вирішити конфлікт, згладити його, мета конфліктуючих - вивести конфлікт назовні і перемогти. Можна обіграти цю ситуацію двома групами учасників. Питання для обговорення: «Які прийоми використовував керівник, щоб вирішити конфлікт, наскільки вони виявилися вдалими?», «Наскільки аргументовано вели суперечку підлеглі, чи вдалося комусь виграти і чому?»

9. «Вихід з контакту».

Мета: освоєння прийомів виходу з контакту, тренування впевненості в собі в спілкуванні.

Час: 1 г.

Матеріали: відеотехніка.

Вправа можуть виконати кілька пар учасників. Інструкція така: «Ви зустріли не надто близького знайомого, який заводить з вами розмову,

розпитує про справи, про сім'ю, проявляє настирливість. Ви вступаєте в розмову, однак, глянувши на годинник, розумієте, що вам потрібно йти. Не забудьте, від вас вимагається гідний вихід з контакту». Після того як закінчена робота останньої пари, керівник організовує обговорення поведінки учасників, просить групу оцінити результати кожного етюду.

Тренінг ведення ділової бесіди можна доповнити розробкою самих різних якостей і властивостей, потрібних для успішної взаємодії. Добре, коли цей тренінг як би вплетений в хід занять попередніх блоків, це дозволяє уникнути одноманітності і монотонності тренування. Крім того, що дуже важливо, багато елементів ділової бесіди присутні при проведенні і нарад, і переговорів і при публічному виступі, тому більш ефективним виявляється «змішаний» тренінг.

МОДУЛЬ 6. Тренінг публічного виступу.

Час – 9 год (3 тригодинних заняття).

Мета – навчання учасників успішно виступати перед аудиторією, домагаючись цілей, поставлених перед виступом.

Завдання тренінгу:

- 1) знайомство з теоретичними основами побудови виступу;
- 2) освоєння прийомів і методів аргументації;
- 3) вивчення та засвоєння на практиці правил інформування, переконання і спонукання слухачів;
- 4) розвиток чутливості до аудиторії;
- 5) розвиток впевненості в собі і навичок адекватного самопредставлення;
- 6) розвиток навичок встановлення контакту з аудиторією.

Тренінг побудований так, щоб учасники і освоїли прийоми побудови змістовної структури виступу, і навчилися техніці психологічної взаємодії з групою слухачів. Почати слід з такого вправи, яке активізує і мобілізує учасників. Наступні дві вправи запропоновані в роботі Ю. М. Жукова, Л.

А. Петровської, П. В. Растяннікова «Діагностика та розвиток компетентності в спілкуванні».

1. «Розминка»..

Мета: включення в активну роботу над проблемами публічного виступу, надання зворотного зв'язку виступаючим.

Час: 45 хв.

Матеріали: відеотехніка.

Учасникам рекомендується знайти таке місце в приміщенні, яке дозволяло б їм відчувати себе комфортно при спілкуванні з групою. Рекомендується зробити паузу і розслабити м'язи обличчя, тіла, окинути поглядом присутніх, встановлюючи перший контакт. Потім слід звернутися до ауді, торії. Перед кожним виступаючим ставиться завдання знайти таку форму звернення, яка ще не була використана раніше. Таким чином всі учасники повинні виконати цю вправу по черзі. Отримана відеозапис проглядається без коментарів і аналізу, заохочуються тільки новизна і особливо вдалі звернення. Члени групи отримують інформацію про те, якими їх бачить аудиторія.

2. «Виступ без підготовки».

Мета: експрес-діагностика невербального компонента виступу, придбання навички орієнтації в часі, тренування навички встановлення контакту з аудиторією, тренування впевненості в собі під час виступу.

Час: 1,5 г.

Матеріали: відеотехніка.

Кожен учасник повинен зробити повідомлення на заздалегідь непідготовлену тему протягом 2 хв. Можливі теми придумуються групою, групуються в три списки і записуються на окремих листочках. Бажано, щоб у списку тем першої групи були присутні назви всім відомих предметів, тварин і рослин: корова, гітара, парашут і т.д. Друга група назв містить слова, що позначають ті явища і процеси, які не мають чіткої речової оболонки, але можуть бути зображені за допомогою рухів тіла: біг,

плавання, оплески, політ тощо. Третій список складений з понять, що позначають ті явища, які не мають зовнішньої фактури: свято, ураган, демократія, одкровення тощо. Ведучий пропонує всім ознайомитися з планом складання формального змісту повідомлення.

Учасники по черзі виходять перед аудиторією і дістають листок з назвою теми з перемішаної стопки. Аналіз відеозапису проводиться після 4-6 виступів. Обговорюються такі параметри: чи вдалося укластися в часі (без звернення до годинника), чи вдалося встановити контакт зі слухачами, як були використані виразні засоби - міміка, рухи тіла, інтонації тощо, чи справився виступаючий зі своїм хвилюванням.

На наступному етапі тренінгу керівник організує дискусію, в результаті якої група повинна скласти список основних проблем публічного виступу, на основі якого і застосовуються ті чи інші техніки тренування необхідних якостей виступає. В ході дискусії ведучий має можливість інформувати учасників про теоретичні основи публічного виступу (види, структура виступу тощо).

3. «Жарт».

Мета: оптимізація емоційного клімату в групі, усвідомлення значення гумору і жартів у виступі.

Час: 30 хв.

Учасники групи діляться на пари. Ведучий дає інструкцію: «Спробуйте обговорити серйозну тему, наприклад фактори підвищення продуктивності праці або підйому економіки або ж педагогічного процесу, використовуючи афоризми, анекдоти, жарти. Ваше завдання - організуйте діалог, але так, щоб після кожної фрази був використаний один з цих елементів». Найбільш вдалі варіанти можна уявити всій групі.

Наступна вправа направлено на відпрацювання тактики переконання, спонукання й інформування в мові. Попередньо ведучий може прочитати невелику лекцію про типи виступів, спеціальних прийомів, використовуваних в кожному з них.

4. «Типи виступів».

Мета: відпрацювання на практиці прийомів і технік різних видів публічного виступу, розвиток навичок спілкування з аудиторією.

Час: 1,5-2 г.

Матеріали: відеотехніка.

Цю процедуру можна проводити з усіма учасниками групи, а можна відібрати 6-9 осіб. Попередньо готуються списки тем виступу, згрупованих за типами: повідомлення-інформування, повідомлення-переконання, повідомлення-спонукання. Кожне повідомлення не повинно займати більше 3 хв. Після того як зроблено останні повідомлення, керівник організовує групове обговорення виступів з урахуванням матеріалів лекції, яку він прочитав перед виконанням вправи.

Весь цей час учасники вчилися вимовляти «хороші мови». Дати учасникам відпочити і парадоксально завершити тренінг, щоб пам'ять про нього збереглася надовго, дозволить наступну вправу.

5. «Поганий виступ».

Мета: надання учасникам можливості оцінити свої досягнення в порівнянні, створення позитивного емоційного фону закінчення курсу.

Час: 1 г.

Матеріали: відеотехніка (необов'язково).

Кожному або декільком (за рішенням ведучого) учасникам дається завдання підготувати і виголосити промову, яка відрізнялася б кричущою бездарністю. Виступаючі повинні порушити в своєму виступі якомога більшу кількість правил публічної промови. Оцінки виставляє вся група, причому найвища оцінка дається за саме «поганий» виступ.

МОДУЛЬ 7. Заключне заняття.

Час - 3 г. (1 заняття).

Мета - завершення тренінгу, а також отримання від учасників докладного зворотного зв'язку.

У процесі курсу перед ведучим стоїть завдання побудувати заняття так, щоб тренінг не завершився на конфліктній фазі розвитку групи. Справа в тому, що закінчення зустрічей в період неблагополучної, конфліктної взаємодії учасників один з одним, а також з самим ведучим закріплює у всіх членів групи негативне і насторожене ставлення не тільки до проведеного курсу, а й до педагогічної науки загалом. Створюється враження, що заради цього і вівся тренінг, що учасники використовувалися тренером-маніпулятором для своїх невідомих цілей, що курс не тільки не допоміг у вирішенні проблем ділового спілкування і згуртування групи, але і остаточно посварив всіх. Для того щоб цього не сталося, слід по можливості навіть збільшити час, відведений для тренінгу. Якщо не вдалося уникнути завершення курсу на фазі конфлікту, заключне заняття слід присвятити його вирішенню. Нехай учасники підуть з відчуттям незавершеності курсу, але дружні і налаштовані на подальшу роботу (самостійну або в іншому тренінгу).

У разі ж успішного кінця роботи завершальне заняття будується за схемою: спочатку обговорення результатів і підсумків тренінгу в групі, потім заповнення заключних опитувальників. В ході попереднього обговорення ведучий опитує кожного учасника, використовуючи ті ж питання, які включені в анкету. Ця процедура дозволяє членам групи заздалегідь вербалізувати свої почуття щодо всього циклу занять, інших учасників і ведучого в тому числі, сформулювати висновки, які він може зробити в результаті тренінгу, а також оцінити успішність свого навчання. Саме виражені в словах підсумки дадуть можливість учасникам в подальшому більш чітко уявити позитивні наслідки своєї роботи в групі собі і оточуючим.

Матеріали зі соціально-педагогічного тренінгу можна і потрібно варіювати, щоб навчати, зокрема:

1) ведення переговорів:

а) для укладення угод;

б) врегулювання конфліктів;

в) звільнення заручників;

2) публічні виступи, в тому числі зверненням до групи, громади тощо.

Наукове видання

Товканець Ганна Василівна

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА:
КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

Підписано до друку 25.11.2021. Формат 60*84/16.

Папір офсет. Ум.друк.арк. 23,1.

Тираж 300 прим. Зам. № 95.

Адреса видавництва:

Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 6984 від 20.11.2019 р



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>