

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ**

Навчальний посібник

Вінниця – 2020

УДК 37:316.48(07)  
ББК 88.69-99р30  
П 84

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №2 від 17 вересня 2020 р.)

**Рецензенти:**

доктор педагогічних наук, професор В. А. Петрук  
доктор педагогічних наук, професор В. А. Фрицюк

**Професійна компетентність викладача закладу вищої освіти:  
Навчальний посібник** / уклад. І.Л. Холковська. – Вінниця: «Твори»,  
2020. – 304 с.

У навчальному посібнику розкривається сутність, зміст і структура складових професійної компетентності викладача закладу вищої освіти: інформаційної, дослідницької, комунікативної, конфліктологічної, лідерської, соціокультурної, рефлексивної, фасилітаційної, емоційної, аутопсихологічної та ін. Пропонуються шляхи розвитку різних видів професійної компетентності.

Для викладачів, аспірантів, студентів.

## ЗМІСТ

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	7
Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти .	7
Напрями діяльності, функції, професійні завдання викладача ЗВО .....	12
Сутність професійної компетентності педагога.....	14
Структурні компоненти професійної компетентності викладача ЗВО .....	16
Професійно значущі особистісні якості викладача ЗВО та його компетенції .....	20
ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	25
Сутність дослідницької компетентності викладача ЗВО .....	25
Структура дослідницької компетентності викладача ЗВО... ..	31
ІКТ-компетентність у структурі дослідницької компетентності .....	33
Особливості дослідницької діяльності викладача ЗВО.....	35
ІГРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО.....	38
Психолого-педагогічні основи ігрових технологій.....	38
Сутність і структура ігрової компетентності майбутнього викладача .....	50
ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	60
Зміст і структура інноваційної компетентності .....	60
Критерії та рівні інноваційної компетентності .....	62
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	65
Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього фахівця .....	65
Структура інформаційної компетентності викладача ВНЗ ..	71
Інформаційна компетентність педагога: основні вміння .....	78
Критичне мислення як складова інформаційної компетентності викладача ЗВО .....	80
ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	85
Сутність іншомовної компетентності викладача ЗВО .....	85
Структура іншомовної компетентності .....	87

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	91
Сутність і зміст комунікативної компетентності викладача ЗВО .....	91
Структура комунікативної компетентності викладача ЗВО .....	95
Педагогічна техніка як компонент комунікативної компетентності .....	103
Елементи внутрішньої техніки викладача ЗВО .....	104
Елементи зовнішньої техніки .....	109
Педагогічні умови вдосконалення комунікативної компетентності .....	116
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	122
Поняття конфліктологічної компетентності .....	122
Конфліктологічна культура як складова професійної компетентності педагога .....	130
Конфліктологічна готовність у структурі професійної компетентності педагога .....	131
Структура конфліктологічної компетентності .....	132
Розвиток конфліктологічної компетентності .....	135
ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА .....	137
Феномен лідерства .....	137
Лідерська компетентність викладача закладу вищої освіти .....	138
Моделі лідерства: харизматичне й експертне .....	140
Формування лідерської компетентності педагога .....	141
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	143
Сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність викладача» .....	143
Структура психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача .....	144
Моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача .....	146
Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх психологів .....	148

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	152
Філософські, психологічні та педагогічні концепції формування рефлексії .....	152
Структура, критерії і показники рефлексивної компетентності .....	160
Інтегративний підхід до формування рефлексивної компетентності майбутніх викладачів ЗВО .....	164
КОМПЕТЕНТНІСТЬ САМОРОЗВИТКУ І САМООСВІТИ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	171
Сутність і зміст компетентності саморозвитку і самоосвіти викладача ЗВО .....	171
Структура компетентності саморозвитку і самоосвіти викладача ЗВО .....	175
Педагогічні умови ефективної роботи з формування самоосвітньої компетентності .....	176
СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	179
Сутність поняття «соціальна компетентність» .....	179
Функції соціальної компетентності .....	185
Структура соціальної компетентності .....	186
Етапи формування соціальної компетентності .....	192
Рівні сформованості соціальної компетентності .....	193
Шляхи формування соціальної компетентності .....	196
СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО ....	200
Сутність поняття «соціокультурна компетентність» .....	200
Структура соціокультурної компетентності .....	211
Шляхи формування соціокультурної компетентності .....	214
ФАСИЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	223
Поняття «педагогічна фасилітація» .....	223
Характеристики фасилітативної педагогічної взаємодії .....	226
Сутність фасилітаційної компетентності викладача ЗВО ....	227
Структура фасилітаційної компетентності викладача ЗВО .	229
Умови реалізації фасилітаційної компетентності викладача .....	230

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО .....	232
Сутність і зміст емоційної компетентності викладача ЗВО .	232
Структура емоційної компетентності викладача ЗВО .....	233
АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО.....	235
Зміст та структура аутопсихологічної компетентності .....	235
Сучасні підходи до розвитку аутопсихологічної компетентності викладача .....	238
ДОДАТКИ .....	7
ЛІТЕРАТУРА .....	268

# СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

## Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти

Інноваційні зміни в освітній галузі України, зростання рівня розвитку психолого-педагогічної науки та сучасна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію, стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання. Попит на теренах загальноєвропейського простору на високий професіоналізм та креативність фахівця, здатного працювати в системах, що постійно трансформуються, збільшується. Відтак, у сучасних умовах актуальними стають поняття «компетенція» і «компетентність», які визначають якість освіти.

Закон України «Про вищу освіту» трактує якість вищої освіти як сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [169].

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначає такі основні завдання державної освітньої політики:

- розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;
- підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку;
- освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» тощо [366].

У зв'язку з цим на сьогодні постає проблема впровадження *компетентнісного підходу* до галузі освіти, нових методик та технологій навчання, нового підходу до підготовки майбутніх фахівців не як до оволодіння набором знань, умінь та навичок, а як до набуття компетенцій та можливостей випускника вирішувати професійні завдання в умовах, що постійно змінюються, що відображає вимоги сучасного ринку праці [298].

На думку дослідників [94], компетентнісний підхід на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного прагматизму [146]. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедичної, фундаментальної освіти, і водночас теорії формальної освіти,

орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, практично підготовлених до ефективного виконання функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до професійних вимог, оперативно застосовувати на практиці набуті знання й уміння. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети [94, с. 39-40].

У цьому контексті питання, що пов'язані з визначенням понять «компетенція» і «компетентність», є актуальними. Деякі дослідники вважають, що ці терміни є синонімами, інші вважають, що вони є різними за своєю структурою та сутністю. Впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у галузі вищої освіти обумовлює необхідність аналізу різних підходів зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність».

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному визначають зміст термінів «компетенція» та «компетентність» [44]. Питаннями структури і сутності понять термінів «компетенція» і «компетентність» у галузі освіти займалися Н. Бібік, Н. Кузьміна, П. Борисов, О. Овчарук, С. Шишов, Дж. Равен, В. Краєвський, А. Хуторський та ін. Визначення «компетенції» та «компетентності» дають такі міжнародні організації як ЮНЕСКО, Європейський Союз, Міжнародна комісія Ради Європи та інші. У зв'язку з ситуацією, що склалася на сучасному ринку праці з попитом на молодих компетентних фахівців, більшість дослідників, педагогів вважають, що підготовка майбутніх випускників повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Ключовими поняттями цього підходу є компетентність і компетенція. Водночас більше десяти років питання щодо визначення сутності та структури цих понять є дискусійним.

З метою формування власної думки щодо розуміння сутності понять «компетенція» і «компетентність» пропонуємо їх визначення, сформульовані різними дослідниками (таблиці 1 і 2).



## Визначення компетентності

Дослідник, джерело	Зміст визначення
Енциклопедія освіти [152, с. 408]	<b>Компетентність</b> у навчанні (лат. <i>competentia</i> – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.
А. Хуторський [389, с. 153]	<b>Компетентність</b> – це сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. <b>Компетентність</b> – це володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері.
С. Шишов, В. Кальней [405, с. 263]	<b>Компетентність</b> – сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що спрямована на вирішення проблем (завдань) в якійсь галузі. <b>Компетентність</b> – це те, чого досяг конкретний фахівець, вона характеризує міру оволодіння компетенціями і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» завдання.
Ю. Рубін [104, с. 331]	<b>Компетентність</b> – сукупність компетенцій.
Словник української мови: в 11 томах. — Том 4, 1973. — Стор. 250.	<b>Компетентність</b> – властивість за значенням компетентний. <b>Компетентний</b> : 1. Має достатні знання в якій-небудь галузі. 2. Кваліфікований. 3. Має певні повноваження, повноправний, повновладний.

## Визначення компетенції

Дослідник, джерело	Зміст визначення
Енциклопедія освіти [152, с. 409]	<b>Компетенції</b> – відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат.
А. Хуторський [389, с. 152]	<b>Освітня компетенція</b> – сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності. <b>Компетенція</b> – це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації.
С. Шишов, В. Кальней [405, с. 262]	<b>Компетенція</b> – це загальна здатність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчанню.
Ф. Шаріпов [402, с. 73]	<b>Компетенція</b> – це те, на що претендує людина, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід. <b>Компетенція</b> – це характеристика місця, а не особистості, тобто параметр соціальної ролі людини.
Ю. Рубін [104, с. 331]	<b>Компетенція</b> – особиста властивість фахівця вирішувати визначений тип професійних завдань.
Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980. Т.4. С. 250.	<b>Компетенція</b> – добра обізнаність із чимось; коло повноважень якої-небудь організації, особи.

На думку професора Ю. Рубіна, всі підходи науковців у галузі педагогіки щодо вживання термінів «компетенції» і «компетентності» можна умовно поділити на три групи:

- ці терміни – данина моді, можна обійтися без них, оскільки є класичні прототипи – рівень підготовки випускника і навчальні вміння. Але пережитки нашої практичної діяльності призвели до спрощення цих понять і вони набули недостатньо глибокого сенсу. Звідси і виникла необхідність нового опису якості освіти;

- «компетенція» і «компетентність» вже широко використовуються в інших сферах життєдіяльності людини і визначають високу якість її професійної діяльності. Ці поняття існують у педагогіці для опису якості підготовки тих, хто вчиться;

- для перспективи розвитку змісту освіти знадобилися похідні від термінів, що використовуються у множині. Невдалі переклади з англійської мови призвели до появи таких похідних. Можливо, за допомогою термінів компетенції і компетентності, розкриття їх сутності в подальшому буде описана складна структура діяльності тих, хто отримує освіту, що надасть інноваційного характеру самому змісту освіти і забезпечить її розвиток [104].

Таким чином, аналіз наукових підходів до трактування сутності понять «компетенція» та «компетентність» дозволяє стверджувати: поки що в науці немає сталого погляду на зміст даних термінів. Деякі вважають ці поняття тотожними і синонімічними, інші їх за сутністю розрізняють. Через неточність перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції і компетентності, через відсутність єдності думок з приводу понятійного апарату в інших країнах до тлумачення цих термінів, виникають розбіжності у визначенні цих термінів і вітчизняними дослідниками.

Зміст визначення компетенції у тлумаченні його науковцями розкривається через поняття «знання», «вміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які набуто і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» отожднюється з колом питань, в яких людина добре обізнана. Компетентність, на думку дослідників, є результатом набуття компетенцій. Компетентність має складовий елемент готовності до виконання поставленого завдання, а також включає в своє поняття елементи особистісних характеристик людини (мобільність, ініціативність тощо). Варто розрізнити поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «вміння»),

«навички» та ін.), які передбачають дії людини за умов стандартної ситуації, має в собі елемент готовності до ситуації завдяки особистісним характеристикам людини, завдяки переходу від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція».

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє рекомендувати трактувати *компетентність* як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Поняття «компетентний» стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, яка дозволяє особі (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Компетентність виявляється в успішно реалізованій діяльності відповідно до означеної компетенції [183; 194; 354; 402].

### **Напрями діяльності, функції, професійні завдання викладача ЗВО**

Аналіз науково-педагогічної діяльності викладача ЗВО з погляду її змістового наповнення передбачає визначення напрямів діяльності і відповідних їм функцій, які виконує викладач. Аналіз кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [366], затверджених наказом МОН України № 665 від 01.06.2013 року, дозволив визначити такі традиційні види діяльності професорсько-викладацького складу ЗВО: навчання, виховання і розвиток студентів та науково-дослідна робота.

Центральним системотвірним елементом професійно-педагогічної діяльності викладача є її цілі: формування системи наукових знань, умінь і навичок та формування особистості фахівця засобами навчальної дисципліни, педагогічною діяльністю у цілому й особистим потенціалом викладача.

Відповідно до головних цілей педагогічної діяльності можна виокремити такі її функції:

- перетворювальна (пов'язана з необхідністю позитивних змін людської якості, системи стосунків, педагогічної ситуації);
- інформаційна (задана необхідністю обміну культурним досвідом між поколіннями);
- комунікативна (зумовлена спільністю дій і необхідністю спілкування в системі «людина-людина»);
- організаційна (пов'язана з потребою впорядковувати дії усередині педагогічних систем і процесів);
- демонстраційна (задана вимогою еталонності дій педагога, що транслює культурні зразки іншим людям).

В. Пелагейченко у змісті *професійно-педагогічної діяльності* розрізняє структурні (мета, зміст, засоби, об'єкти та суб'єкти діяльності) та функціональні компоненти (рефлексія, проєктування, конструювання, організація та комунікація), що відповідають *гностичній, проєктувальній, конструктивній, організаційній та комунікативній функціям* [226].

*Основні функції професійної діяльності викладача* можна поділити на *загально-педагогічні* та *загально-трудові*. До загально-педагогічних можна віднести: інформаційну, мобілізаційну, розвивальну, орієнтувальну. До загальнотрудових функцій відносять: проєктувальну, конструктивну, організаційну, комунікативну, дослідницьку, організаційну.

Отже, зміст професійної діяльності викладача включає в себе виконання цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених функцій, основними з яких є навчальна, дослідницька, виховна і організаційно-технологічна функції. Вони повинні сприйматися в їх єдності, хоча насправді у багатьох викладачів одні функції можуть переважати над іншими. У процесі реалізації функцій педагогічної діяльності викладач повинен виконувати такі групи завдань: проєктування навчального процесу з урахуванням поставлених цілей; конструювання змісту та процесу навчання; організація аудиторних занять та самостійної роботи студентів; здійснення управління навчально-виховним процесом. У межах виховної функції викладач формує у студентів творчо-активну установку на майбутню професію, їх світоглядну і громадянську позицію, загальну культуру, широту кругозору та етику поведінки; почуття власної відповідальності за результати своєї праці тощо. У галузі наукових досліджень викладач повинен формулювати наукову проблему, висувати наукову гіпотезу, використовувати методи наукових досліджень, формулювати та

обґрунтовувати результати наукових досліджень, оформлювати їх у вигляді статей, доповідей тощо.

### **Сутність професійної компетентності педагога**

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх фахівців професійної компетентності ще на студентській лаві.

*Професійна компетентність* – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [110].

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості [49; 183].

На думку С. Іванової, *професійна компетентність* – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [152, с. 110].

Так, Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
- системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;
- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;
- методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [123].

Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Введенський, Р. Гуревич, Л. Мітіна, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, К. Шапошников) вважають, що *професійна компетентність педагога* – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

В. Пелагейченко, враховуючи думку О. Маркової, вважає, що *професійно компетентний педагог* – це той, хто успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлену перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити [226, с. 56].

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, ми зробили висновок, що *професійна компетентність педагога* – це складний комплекс, який містить професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність,

урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

Отже, більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що *професійна компетентність педагога* визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилі спілкування, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю взаємодіяти зі студентами, розвиненими професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача [43; 123; 226].

### **Структурні компоненти професійної компетентності викладача ЗВО**

Можна вважати, що з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди щодо єдиного підходу до визначення його змісту. Водночас єдиного погляду на структурні компоненти професійної компетентності та їх складові в науковців поки що немає.

К. Віаніс-Трофименко виокремлює у структурі професійної компетентності такі компоненти:

- 1) *спеціальний* (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні);
- 2) *соціальний* (володіння спільною груповою професійною діяльністю);
- 3) *особистісний* (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- 4) *індивідуальний* (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії) [72, с. 26-29].

В. Пелагейченко до основних компонентів професійно-педагогічної компетентності відносить:

- а) *спеціальну компетентність*, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом;
- б) *методичну компетентність*, що передбачає: володіння методами навчання та вміння застосовувати їх у навчальному процесі;
- в) *психолого-педагогічну компетентність* як: знання основ педагогіки і психології, вміння будувати педагогічно доцільні взаємини



зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до обраного фаху та навчальних дисциплін, що викладаються;

г) *диференціально-психологічну компетентність*, що вимагає вмінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами;

д) *аутопсихологічну компетентність* (рефлексії педагогічної діяльності) [278, с.56].

Таким чином, професійна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати наукові та педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів.

Структура професійної компетентності викладача ЗВО III-IV рівнів акредитації містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти [183; 354; 400]. Виокремлені компоненти існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою. Охарактеризуємо коротко зміст кожного з визначених компонентів.

*Мотиваційний компонент* відображає ставлення особистості до професійної діяльності, що виражається в цільових установах. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі професійної діяльності. Основу мотиваційного компонента складає мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.

*Когнітивний компонент* включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних викладачу ЗВО для здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача ЗВО; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та навчальному процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення.

*Діяльнісний компонент* включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій

галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) уміннях роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні вміння. Діяльнісний компонент є комплексом взаємопов'язаних умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію посадових функцій викладача. Серед професійних умінь викладача вищої школи виокремлюють: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні [347].

*Ціннісно-рефлексивний компонент* містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у професійній сфері; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, власний рівень професійної компетентності; вміння визначати переваги і недоліки власної компетентності у професійній сфері; вміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; вміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї.

Рівень рефлексивних можливостей характеризує здатність до осмислення, самоаналізу і самооцінки особою власної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи.

Завдяки рефлексії регулюються всі компоненти професійної компетентності: людиною відстежуються цілі, процес і результати власної діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а

також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають у житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

*Емоційно-вольовий компонент* включає здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях; здатність достойно переживати відсутність результату, невдачі в роботі; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності; наполегливість у досягненні поставленої мети у професійній сфері; упевненість у виборі та реалізації способів діяльності; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і наукових проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і наукових проєктів. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання особою труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через успішно переборені труднощі, викликає почуття потреби і навіть жадоби до подальшої діяльності.

Таким чином, емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості особистості, як наполегливість у подоланні труднощів, старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, впевненість у собі, відсутність остраху помилитися, цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності.

Л. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери:

- мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності;
- предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної;
- сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [194, с. 10–11].

Т. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [183, с. 17].

І. Бех, К. Віаніс-Трофименко, Л. Карпова, В. Крижко, І. Міщенко, Є. Павлютенков, І. Черемис та ін. науковці у структурі професійної компетентності педагога визначають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

### **Професійно значущі особистісні якості викладача ЗВО та його компетенції**

Діяльність викладача ЗВО, крім педагогічної, містить і науково-дослідницьку діяльність, що вимагає наявності як педагогічних, так і дослідницьких здібностей, а також розвитку певних особистісних якостей та соціально-психологічних рис особистості.

*Педагогічні здібності*, як їх характеризує І. Черемис, – це риси особистості, що відповідають вимогам педагогічної діяльності і забезпечують особистісне оволодіння цією діяльністю й досягнення в ній високих показників [395, с. 85].

Більшість сучасних дослідників сходяться на думці про те, що *викладач вищої школи* повинен мати такі риси та якості:

1. *Загальногромадянські риси*: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності та працелюбність.

2. *Морально-етичні якості*: гуманізм, чесність і порядність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму і наукової спадщини інших; акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість, скромність і сумлінність, доброта і принциповість, обов'язковість і вміння тримати слово.

3. *Науково-педагогічні якості*: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; володіння педагогічною технікою; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення; володіння мімікою, інтонацією, поставою, рухами і жестами.

4. *Індивідуально-психологічні особливості*: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна «Я-концепція», високий рівень прагнень; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

5. *Професійно-педагогічні здібності*: адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього фахівця; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, особиста привабливість, тактовність і толерантність.

В узагальненому вигляді педагогічні здібності Н. Нагорна поділяє на *дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні та здатність розподіляти увагу одночасно між кількома видами діяльності*. Серед *дослідницьких здібностей* науковець визначає такі:

- мнемонічні здібності (здатність швидко засвоювати, довго пам'ятати, систематизувати і легко відтворювати знання);
- розумові здібності (нестандартне, творче мислення; швидкість розв'язання розумової задачі);
- наукова уява (здатність наочно уявити щось нове і в нових умовах);
- спостережливість (здатність швидко і легко помічати та запам'ятовувати все, що може виявитися корисним), висока стійкість і концентрація уваги [262, с. 267].

Для наукової діяльності важливими є також *особистісні якості*:

- допитливість (головний стимул для засвоєння спеціальних знань і важливий стимул для власної дослідницької роботи);
- постійний інтерес до наукових успіхів в інших галузях знань;
- наукова витривалість у роботі зі своєю науковою проблемою і наукова вимогливість до себе);
- дисциплінованість, прагнення до точності результатів;
- ентузіазм і старанність у роботі;
- критичність і самокритичність;

- уміння співпрацювати з людьми.

I. Родигіна запорукою успішної наукової діяльності вважає такі здатності:

- розв'язувати творчі завдання, метод вирішення яких повністю або частково невідомий (евристичність);
- творчо вирішувати будь-які завдання (креативність);
- переходити від одного типу завдань до іншого як у своїй сфері знань, так і в суміжних (інтелектуальна мобільність);
- прогнозувати («передчувати», передбачати) майбутній стан об'єкта дослідження і можливість використання окремих методів і знань; відкидання застарілих знань і впровадження тих даних, що зберігають цінність (розумність);
- мислити неупереджено, не будучи залежним від традиційних методів, не бути запопадливими перед авторитетами (незалежність мислення);
- моделювати у свідомості найнесподіваніші ідеї під кутом зору своєї проблеми (відкритість інтелекту);
- виконувати самоаналіз за критеріями наукової сфери і вдаватися до самоконтролю для правильного визначення свого місця у науковій роботі (саморефлексія) [314, с. 56-57].

Для того, щоб викладач зміг виконувати свої професійні обов'язки, його наділяють повноваженнями та правами стосовно інших (працівників або студентів), які відображені в посадовій інструкції працівника. Для того, щоб ефективно користуватися своїми повноваженнями і правами, викладач повинен бути грамотним і володіти набором компетенцій, заданих щодо предмету професійної діяльності. Компетенцію у цьому випадку розглядають як відчужену, наперед задану соціальну і професійну вимогу до підготовки фахівця, необхідну для його ефективної професійної діяльності.

При формуванні складу і змісту компетенцій викладача ЗВО варто мати на увазі, що кожна компетенція має когнітивну (знання і розуміння), діяльнісну (практичне і оперативне застосування знань) і мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) складові. Компетенції повинні бути поділені на окремі групи, за певною ознакою класифікації.

За основу розробки моделі системи компетенцій викладача ЗВО ми обрали бінарну класифікацію компетенцій [43]: першу групу складають компетенції, які є загальними для всіх фахівців різних

профілів (*загальні або ключові компетенції*); другу групу складають *професійні компетенції*, які є базовими для всіх спеціальностей ЗВО та компетенції, що обумовлені предметною галуззю діяльності.

*Загальні (ключові) компетенції* є ядром моделі випускника кожного ЗВО, оскільки вони виявляються не лише у розв'язанні професійних завдань, але й завдань поза межами своєї професії. Ключові компетенції мають двоїсту природу. З одного боку, вони не є професійно обумовленими, цими компетенціями повинні володіти сучасні фахівці незалежно від сфери їх діяльності. З іншого боку, ключові компетенції є професійно значущими, оскільки складають основу, базу для професійних компетенцій, дозволяють їм більш повноцінно реалізовуватися.

Виокремлення професійних компетенцій будемо здійснювати, виходячи з кола повноважень, функцій, обов'язків викладача ЗВО.

*Професійні* компетенції співвідносяться з вимогами до професійної підготовленості фахівця, визначають його здатність ефективно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано і самостійно розв'язувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності. Професійні компетенції поділяють на *загально-професійні* у відповідності з видами діяльності і *професійно-посадові* компетенції. *Загально-професійні* компетенції окреслюють коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності.

*Професійно-посадові* компетенції відображають професійний профіль фахівця, ідентифікують його професійну діяльність на конкретній посаді відповідного кваліфікаційного рівня.

*Загально-професійні компетенції*: методологічна, навчально-методична, дослідницька, психолого-педагогічна, інформаційна, комунікативна, управлінська, презентаційна, безпеки життєдіяльності.

*Професійно-посадові компетенції*: предметна, нормативно-правова, організаційна, прогностична, конструктивна, контрольно-оцінювальна.

Отже, *професійна компетентність викладача ЗВО* – це складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і підтримуючих (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що

дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно педагогічної ситуації.

Побудована компетентнісна модель викладача ЗВО III-IV рівнів акредитації не є вичерпною, залишається відкритою, але містить основоположні компетенції, якими повинен володіти викладач ЗВО III-IV рівнів акредитації. Подальшого дослідження потребує проблема розробки критеріїв та системи оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності викладача ЗВО III-IV рівнів акредитації.



## ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність дослідницької компетентності викладача ЗВО

Дослідницьку діяльність диференціюють на науково-дослідну та навчально-дослідну: науково-дослідна діяльність характеризується об'єктивною новизною знань; навчально-дослідна діяльність організовується педагогом, новизна знань тут суб'єктивна. З метою розвитку діяльнісного підходу, сучасні науковці (І. Зізняк, В. Краєвський, А. Хуторський) звертаються до його інтеграції з компетентнісним підходом. Це зумовлено тим, що компетентнісний підхід більшою мірою спрямований на конструювання надпредметного змісту, формування діяльності, у тому числі дослідницької; і в меншій – на засвоєння знань з предмету. Суть цієї інтеграції, згідно концепції О. Леонтьєва: індивідуальна практика, що перетворюється на компетентність.

Науково-дослідна робота як компонент педагогічної діяльності спрямована на посилення теоретичної і практичної підготовки, сприяє створенню загальнонаукового фундаменту і набуттю навичок дослідження. І. Підласий справедливо стверджує: «Вчитель, виконуючи свою основну функцію, – навчання і виховання дітей, змушений у певних ситуаціях в тому або іншому ступені перетворюватися і в методиста і в ученого. Дослідницький елемент був, є і, як ми вважаємо, ще більшою мірою буде найважливішим елементом педагогічної діяльності» [289, с.61]. Це положення ще в більшому ступені стосується діяльності викладача ЗВО.

*Дослідницька діяльність* – культурний механізм розвитку науки (М. Каган). Вона формує емоційно-ціннісне ставлення до світу, власної діяльності, виховує потреби і мотиви. Наука як компонент культури має свої ціннісні принципи і норми: істинність, новизну, відтворюваність, універсалізм, спільність, свободу критики. Загальноприйнято вважати, що дослідницька діяльність є діяльністю, що характеризується спрямованістю на отримання нових знань. Вона слугує способом активного пошуку, побудови знань, формування нового досвіду.

Здійснимо спробу визначити суть дослідницької компетентності: звернемося до визначення дослідницької діяльності загалом, модель якої розроблена О. Леонтьєвим. У ній діяльність розуміється як система взаємопов'язаних компонентів: потреби – мотиви – цілі; дії – операції – умови. Загальна модель конкретизована стосовно дослідницької діяльності. Зауважимо, що в основі дослідницької діяльності лежить

найважливіша потреба в нових знаннях і результатах цієї діяльності. Ця потреба – невід’ємна складова особистості (С. Рубінштейн).

У сучасній науковій думці не існує єдиного підходу до визначення поняття «дослідницька компетентність» і її місця у структурі компетентностей. Однак, на думку багатьох учених (В. Болотов, І. Зімня, А. Хуторський та інші), вона належить до числа ключових. Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу, А. Деркач, Т. Смоліна та ін. вважають її складовою професійної компетентності, а Б. Гершунський, В. Лаптев розглядають її як елемент загальної та професійної освіченості. Окремі дослідники (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Попова, Н. Рібаков, В. Шадриков та ін.) включають у поняття «компетентність» сукупність особистісних якостей, необхідних для ефективної дослідницької діяльності. Тому компетентність ототожнюється з «функціональною компетентністю» (функціонально-діяльнісний підхід) [36, с. 55].

З позицій процесуально-технологічного підходу, А. Хуторський дослідницьку компетентність розглядає як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою автор розуміє знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які фахівець має опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації [389].

О. Бережнова розглядає дослідницьку компетентність учителя як особливу функціональну систему психіки і пов'язану з нею цілісну сукупність якостей людини, які забезпечують їй можливість бути ефективним суб'єктом цієї діяльності [36].

О. Ушаков дає таке визначення дослідницької компетентності: «...інтегральна якість особистості, що виражається в готовності і здатності до самостійного пошуку вирішення нових проблем і творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, способів діяльності і ціннісних установок» [369].

Дослідницька компетентність (за С. Сисоевою) – це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [329, с. 10].

Є. Феськова визначає дослідницьку компетентність як усвідомлену готовність своїми силами просуватися в засвоєнні і побудові системи нових знань, переживаючи акти розуміння, смислотворчості і саморозвитку [373]. Авторка виокремлює три основні компоненти дослідницької компетентності: мотиваційно-особистісний, інтелектуально-творчий, когнітивний і діяльнісно-операційний.

А. Хуторський визначає дослідницьку компетентність як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою варто розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методика дослідження, які вона повинна опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації [108, с. 57].

На думку М. Архіпової, дослідницька компетентність педагога є невід'ємним компонентом загальної і професійної освіченості – це характеристика особистості педагога, що вказує на володіння вміннями і способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу [26].

М. Головань зазначає, що компетентність формується в діяльності і завжди проявляється за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості. У зв'язку з цим досягається високий професійний результат. На думку автора, дослідницьку компетентність можна представити через взаємозв'язок загальнокультурних компетенцій і професійних, які наповнюють її змістом. При цьому загальнокультурні компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності, а професійні змінюються залежно від напряму підготовки і включають в себе готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю [107, с. 201].

Процес становлення *дослідницької компетентності викладачів* ЗВО орієнтований на реалізацію їх дослідного й особистісного потенціалу, становлення готовності до активної творчої професійної діяльності. Дослідницька компетентність є не тільки продуктом пізнавальної активності, а й наслідком саморозвитку викладача, його особистісного зростання. Загальна мета реалізації дослідницької компетентності викладача у ЗВО – розв'язання різних типів професійних дослідницьких завдань з метою підвищення якості освітнього процесу.

У своєму дослідженні Ю. Соляников звертає увагу на перетворювальний характер дослідницької компетентності і пропонує розглядати її як інтегральну особистісну якість, що виражається в готовності і здатності самостійно засвоювати й отримувати нові знання в результаті перенесення смислового контексту наявних знань, умінь, навичок і засобів діяльності [342, с.7]. Дослідник виокремлює три основні елементи дослідницької компетентності, що виражаються в таких здібностях: визначення мети діяльності; визначення предмета, засобів діяльності, реалізація дій, необхідних для розв'язання завдання; рефлексія, аналіз результатів діяльності (співвіднесення досягнутих результатів з поставленою метою). Як зазначає Н. Демешкант, розвинені дослідницькі вміння викладача дозволяють йому не тільки репродукувати інформацію на занятті, але й підніматися до самостійних міркувань, висновків, ідей, що відображають закономірності та логічні зв'язки навчального матеріалу [130, с. 24].

Автори по-різному визначають місце дослідницької компетентності в класифікаціях ключових компетентностей. І. Зімняя вважає, що це – «компетентність, що належить до діяльності людини» [175]. У класифікації А. Бараннікова дослідницькій компетентності відводиться самостійна роль поряд з навчальною, соціально-особистісною, комунікативною, особистісно-адаптивною та компетентністю в галузі організаторської діяльності та співпраці. Дослідницька компетентність, за А. Хуторським, розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії». Вона також слугує компонентом компетентності особистого самовдосконалення, спрямованої на оволодіння способами інтелектуального і духовного саморозвитку [108].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідницької компетентності дозволяє зробити висновок про те, що в даний час відсутнє однозначне розуміння даного поняття. На основі вивчення різних підходів до визначення поняття «дослідницька компетентність» можна систематизувати різноманіття визначень, виділивши сутнісні ознаки цієї категорії.

Виходячи з існуючих у педагогічній науці підходів до трактування поняття «дослідницька компетентність», можна зробити висновок, що *дослідницька компетентність* є сукупністю якостей особистості; передбачає володіння дослідницькими знаннями,

вміннями, навичками; передбачає готовність і мотивацію до здійснення дослідницької діяльності і впровадження результатів досліджень у свою роботу.

Таблиця 3

**Підходи до визначення дослідницької компетентності**

Автор, підхід	Сутнісні риси дослідницької компетентності	Складові дослідницької компетентності
С. Осипова Компетентнісний підхід	– перетворювальний характер; – особистісна якість, що виражається у готовності та здатності самостійно освоювати та отримувати системи нових знань у результаті переносу смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального	– знання; – вміння; – навички; – способи діяльності.
А. Хуторський Процесуально-технологічний підхід	– результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки; методи, методики дослідження, якими вона повинна володіти, щоб займатися дослідницькою діяльністю	– мотивація; – методологічна позиція; – ціннісні переконання дослідника.
І. Никанорова Діяльнісний підхід	– адаптаційні здатності до умов багато рольової дослідницької діяльності; – здатність її проектувати та здійснювати; – здатність до особистісної та професійної самореалізації	– проблемно-практичний компонент (постановка проблеми); – словесний компонент (осмислення проблеми); – ціннісний компонент (адекватна оцінка ситуації).
Л. Голуб Системний підхід	– невід’ємний компонент загальної та професійної освіти; – характеристика педагога,	– особистісний компонент (цінності, мотиви, вміння);

	яка означає володіння вміннями та засобами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення навчальних проблем, організації навчального процесу.	– операційний компонент (способи діяльності, технології, проєктування); – комунікативний компонент (моніторинг маркетинг).
Г. Боровікова Ціннісно-діяльнісний підхід	Особистісна характеристика дослідника, яка формується в діяльності та завжди виявляється за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості.	– загальнокультурні компетенції, інваріантні для будь-якої професійної діяльності; – професійні компетенції, які змінюються в залежності від напрямку підготовки
О. Шапалов Універсальний підхід	– дослідна компетентність виникає при опануванні особистістю соціального досвіду людства; – дослідницька компетентність тотожна культурі людства за структурним наповненням; – дозволяє людині орієнтуватися у широкому колі питань	– знання; – операційно-технологічний компонент; – мотиваційно-етичний компонент; – соціальний та поведінковий компоненти.

*Дослідницька компетентність викладача ЗВО* – це інтегративне динамічне утворення особистості, яке характеризується знаннями в галузі здійснення педагогічного дослідження (розуміння того, що таке педагогічне дослідження), ставленням до цього виду педагогічної діяльності (чи став цей вид педагогічної діяльності необхідним для викладача, чи відчуває він у ньому потребу, чи усвідомлює його важливість), вміннями здійснювати цей вид педагогічної діяльності і досвідом творчого використання у вихованні і навчанні студентів інформації, отриманої під час дослідження.

## Структура дослідницької компетентності викладача ЗВО

Спираючись на дані положення, можна виокремити такі компоненти дослідницької компетентності викладача ЗВО: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, діяльнісно-операційний.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* характеризується особистісною мотивацією, зацікавленістю викладача у дослідницькій діяльності, ціннісним ставленням до неї, самостійністю у процесі пізнання, прийняття рішень та їх оцінки; обумовлює його пізнавальну активність; здатність до подолання когнітивних труднощів.

*Когнітивний компонент* представлений сукупністю теоретичних і методологічних знань, які необхідні педагогові, щоб ставити і вирішувати дослідницькі завдання у своїй професійній діяльності.

Про теоретичну підготовленість викладачів до активної дослідницької діяльності свідчить наявність чітко вираженої орієнтації на експериментально – дослідницьку роботу, *володіння комплексом знань*, які є необхідними для проведення дослідницької діяльності:

- знання наукових понять, які забезпечують розуміння сутності дослідницької діяльності;
- знання методологічного апарату дослідження (актуальність, об'єкт, предмет, мета, наукова гіпотеза, завдання, вихідна концепція, досліджувана проблема, новизна);
- знання з психології, педагогіки, фахових дисциплін, що забезпечують здатність бачити проблему, формулювати її;
- знання, що забезпечують аналіз, критичну оцінку, можливість виокремлення ведучих ідей, що існують у сучасній педагогіці.

*Особистісно-ціннісний компонент* характеризується комплексом особистісних якостей, що забезпечують високий рівень проведення дослідницької діяльності:

- певний рівень інтелектуального розвитку;
- володіння засобами розумової діяльності;
- аналітичність розуму;
- рефлексивні здібності;
- конструктивна критичність мислення;
- сприйнятливність до нових ідей;
- вміння концентруватися;
- творча уява;
- інтуїція;

- психологічна підготовленість до активної дослідницької роботи, що включає усвідомлення дослідницької діяльності як сфери якнайповнішої самореалізації;

- впевненість у своїх дослідницьких здібностях і підтвердження в реальній педагогічній діяльності їх наявності;

- вміння саморегуляції «міри» і активності в здійсненні дослідження;

- наполегливість;

- працелюбність;

- відповідальність.

*Діяльнісно-операційний компонент* характеризується баченням проблеми; засвоєними способами дослідницької діяльності у професійній сфері; включає вміння виявлення і формулювання проблеми, цілепокладання та планування дослідження, висунення гіпотези; містить сформовані навички проведення експериментів. Забезпечує свідомий перехід викладача від абстрактно-модельного подання рішення завдань до результату і від самого результату до опису конкретних дій для досягнення поставленої мети.

Успішність у дослідницькій діяльності багато в чому визначається мірою підготовленості викладача, яка відображається у *комплексі дослідницьких умінь*, рівнях їх сформованості, змісті і формах підготовки до дослідницької діяльності:

- вміння обирати і обгрунтовувати дослідницьку тему;

- вміння підбирати відповідну літературу, необхідну для осмислення теми дослідження і зіставлення свого досвіду з відображеним у літературі з цієї проблеми;

- вміння аналізу наукової літератури і передового педагогічного досвіду з обраної теми;

- вміння визначати і обгрунтовувати об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання і етапи дослідження;

- вміння прогнозувати засоби і методи дослідження;

- вміння визначення порядку і послідовності виконання, обсягу, змісту роботи, її наукової, методичної і організаційної частин;

- вміння прогнозування послідовності етапів наукового дослідження;

- вміння відбирати факти за їх істотними ознаками;



- вміння групувати факти, ознаки відповідно до проблеми дослідження з урахуванням загального і особливого, випадкового і закономірного;

- вміння точного опису фактів, явищ із застосуванням загальноприйнятої термінології;

- вміння точного визначення понять (поняття – це східці наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки);

- вміння осмислення і планування експериментальної роботи, її проведення;

- вміння знаходити і застосовувати відповідні методики дослідження;

- вміння перевірки отриманих експериментальних даних, або проведення відстроченого повторного експерименту;

- вміння формулювати висновки;

- вміння складати рекомендації за результатами дослідження;

- вміння рефлексувати за підсумками своєї дослідницької діяльності та визначати подальші перспективи дослідження;

- вміння узагальнювати, описувати і літературно оформляти отримані результати;

- вміння побудови доказів і спростувань у науковій дискусії з оперттям на результати дослідження;

- вміння презентації результатів дослідження з використанням засобів ІКТ.

Виходячи з вище сказаного можемо зробити висновок, що *дослідницька компетентність* є якісною характеристикою особистості педагога, яка виявляється в усвідомленій готовності викладача здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлена компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, особистісним, діяльнісно-операційним, що забезпечує здатність здійснення переходу від процесуальної діяльності до творчої, прагнення до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога.

### **ІКТ-компетентність у структурі дослідницької компетентності**

Для визначення ключових умінь сучасного фахівця потрібно враховувати тенденції розвитку суспільства, серед яких зазначимо такі:

- подальшу комп'ютеризацію всіх галузей людської діяльності;

- ускладнення завдань, що будуть виникати перед суспільством у цілому і окремими його членами.

Робоча група під керівництвом О. Савченко визначає групи ключових компетентностей: здатність учитися все життя; політичні й соціальні компетенції; компетентності, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві; володіння усним і письмовим спілкуванням (у тому числі декількома мовами); володіння новими технологіями і прийомами обробки даних; компетентність, що забезпечує володіння інформаційними технологіями; компетентність, пов'язана з розв'язанням проблем навчання; громадянська компетентність; загальнокультурна; інформаційна; соціальна; здоров'язберігаюча; ціннісно-смилова; загально-культурна; навчально-пізнавальна; комунікативна; соціально-трудова; особистісного самовдосконалення. Отже, можна впевнено спрогнозувати, що однією з ключових компетентностей недалекого майбутнього буде здатність і готовність розв'язувати складні нестандартні задачі, використовуючи могутній арсенал інформаційно-комунікаційних технологій. Звернемо увагу на те, що у будь-якому з наведених списків ключових компетентностей виокремлюється група, пов'язана з ІКТ-компетентностями, які мають синонімічні назви: володіння новими технологіями і прийомами обробки даних; інформаційні (Н. Баловсяк, М. Дзугоєва, І. Єрмаков, О. Зайцева, Н. Насирова, С. Трішина, А. Хуторський), інформаційно-технологічні (В. Беспалов, Т. Тихонова, Г. Лункова); цифрова грамотність, комп'ютерна компетентність, ІКТ-компетентність (В. Акуленко, С. Раков), інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність тощо. Деякі автори навіть у межах однієї роботи користуються різними термінами, правомірно вважаючи їх синонімами. Будемо користуватися терміном «ІКТ-компетентність» і розуміти під ним «здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для доступу до інформації, її пошуку, визначення, інтеграції, управління, оцінювання, а також створення-продукування і передачі-надання, які достатні для того, щоб успішно жити і працювати в умовах інформаційного суспільства, в умовах економіки, заснованої на знаннях» [260, с.16]. Зроблений аналіз явища ІКТ-компетентності показує, що більшість авторів виокремлюють у ній дослідницькі вміння і навички. Деякі автори (група під керівництвом В. Бурмакіної) пропонують розглядати технологічні вміння не ізольовано, а тільки в інтеграції з загальним умінням розв'язувати інформаційні задачі. Керівним принципом у такому підході виступає положення про те, що кінцевим результатом навчання повинно стати

не розуміння того, як функціонує комп'ютер, а здатність використовувати його як інструмент розв'язання різноманітних задач, комунікації, організації діяльності, зокрема – дослідницької. Заслугує на увагу підхід В. Бурмакіної, І. Фаліної, М. Зелмана, котрі в межах проекту «Розробка інструментів для оцінки ІКТ-компетентності» запропонували модель інформаційної компетентності «Велика сімка». В основу моделі покладені 7 груп умінь, навичок, здібностей, що відповідають семи етапам розв'язання інформаційної задачі: визначення, управління, доступ, інтеграція, оцінка, створення, передача [260, с.7-8]. Уміння і навички здійснювати операції за цими етапами, застосовуючи засоби ІКТ, визначають рівень сформованості ІКТ-компетентності. Отже, акцент робиться не на вміннях натискати на кнопки та знати інструменти певних редакторів, а на вміннях розв'язувати поетапно інформаційні задачі. Саме такий підхід варто покласти в основу концепції формування і дослідницької компетентності, тобто формувати вміння і навички поетапного розв'язання дослідницьких задач. При цьому варто наголосити на тому, що вивчення інформаційно-комунікаційних технологій має підпорядковуватися загальному завданню формування певної групи компетентностей.

### **Особливості дослідницької діяльності викладача ЗВО**

Діяльність викладача ЗВО є багатоплановою, його функції різноманітні і спираються на різні галузі наукового знання. Досягнення високого рівня дослідницької компетентності можливе за умови усвідомлення специфіки різних видів діагностування і його методів. Педагог як міждисциплінарний фахівець користується соціологічними, педагогічними, психологічними методами діагностики, пристосовуючи їх до власних завдань. При цьому мова йде про діагностику як сферу практичної діяльності, метою якої є не розробка методів і методик, а їх використання з метою прогнозування та коригування розвитку особистості студента як суб'єкта освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Дослідницька діяльність викладача ЗВО має пізнавально-перетворювальний характер, оскільки ґрунтується на вивченні та врахуванні індивідуальних і групових особливостей, станів, властивостей учасників освітнього процесу з метою забезпечення його ефективності.

*Мета дослідницької діяльності викладача ЗВО знаходить свою*

конкретизацію в завданнях як функціональному компоненті освітнього процесу. Основні *завдання* дослідницької діяльності – пізнавальні і перетворювальні.

До *пізнавальних завдань дослідницької діяльності* належать: визначення рівня навченості, вихованості, підготовки суб'єктів навчання, визначення результативності і ефективності освітнього процесу і його компонентів у навчальному закладі та його підрозділах, визначення на основі аналізу і оцінки виявленої інформації доцільності та ступеня ефективності педагогічних дій.

До *перетворювальних завдань дослідницької діяльності* варто віднести:

- підвищення ефективності процесів навчання, виховання, професійної підготовки;
- вдосконалення педагогічного процесу на основі визначеної інформації про його учасників.

Пізнавальні і перетворювальні завдання дослідницької діяльності мають загальний характер і передбачають подальшу конкретизацію в часткових завданнях, які безпосередньо визначають проведення педагогічної діагностики. Можна виокремити такі групи часткових завдань дослідницької діяльності: виявлення і збір педагогічно значущої інформації, що характеризує освітній процес, його елементи і учасників; опрацювання й аналіз зібраної інформації; використання діагностичної інформації; оцінка достовірності діагностичної інформації, результативності діагностики; накопичення і зберігання діагностичної інформації.

Отримана в ході дослідницької діяльності інформація забезпечує основу для проведення розвивальної роботи з суб'єктами освітнього процесу, налагодження продуктивної педагогічної взаємодії. Викладач на основі отриманої інформації розробляє й реалізує програму подальшого розвитку тих чи інших сторін освітнього процесу.

Дослідницька діяльність передбачає *формулювання висновків у вигляді визначення педагогічної проблеми та шляхів її розв'язання*, що стає можливим на основі аналізу об'єктивної інформації, отриманої за допомогою різних методів. Таким чином, завданням викладача ЗВО як дослідника є не тільки встановлення, перерахування або систематизація певних ознак, але й намагання за допомогою аналізу цих даних проникнути у внутрішню сутність освітнього процесу.

У сферу *професійних завдань викладача ЗВО* входить також оцінка досягнень і компетентності суб'єктів навчально-виховної

взаємодії, виявлення і врахування їх особистісних і групових характеристик з метою підвищення ефективності освітнього процесу та реалізації його гуманістичної спрямованості. Вирішення цих завдань пов'язано з опануванням теоретичних відомостей та набуттям умінь, пов'язаних з педагогічною діагностикою як сукупністю функціонально і структурно взаємопов'язаних елементів (компонентів) процесу педагогічного діагностування, що містить типи, правила, вимоги, етапи і види діагностики, комплекси методик і процедур, а також відповідні діагностичні операції (дії, кроки). Це необхідно для прогнозування тенденцій розвитку, можливих відхилень, запобігання небажаним тенденціям і стимулювання позитивних аспектів розвитку (особистості, групи, педагогічних явищ).

З функціонального погляду педагогічна діагностика як компонент педагогічної діяльності викладача ЗВО включена у структуру освітнього процесу.

*Ефективність педагогічної діагностики* залежить від рівня теоретичної підготовки її суб'єктів, а також умінь доцільно застосовувати діагностичні методи, узагальнювати результати їх використання, прогнозувати і проєктувати на цій основі педагогічний процес.

Педагогічна діагностика здійснюється на всіх етапах освітнього процесу і передбачає отримання й використання з педагогічною метою достовірної інформації про його учасників, умови, зміст і результативність.

Педагогічна діагностика відрізняється від традиційних процедур перевірки, контролю і оцінки. Відмінності полягають у змістовій, організаційній і методичній цілісності діагностичної діяльності, комплексності її компонентів, відносній самостійності у межах освітнього процесу, значними можливостями щодо впливу на його результати. Засоби вимірювання рівня розвитку дослідницької компетентності представлені у Додатку А.

# ІГРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

## Психолого-педагогічні основи ігрових технологій

Сутність підготовки майбутніх викладачів до використання ділових ігор у навчальній діяльності доцільно розглядати, спираючись на концепцію особистісно-професійного розвитку. Професійно – педагогічна підготовка майбутніх викладачів у межах цієї концепції розуміється як процес і результат освоєння суб'єктами навчання системи професійних установок, розвитку методологічної культури, формування основних загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, проєктувальних, прогностичних, конструктивно-організаційних, комунікативних, рефлексивних), найважливіших професійно-особистісних якостей (інтересу до професії, самореалізації, самовдосконалення, емпатії, толерантності, рефлексії, емоційної стійкості та ін.), становлення на цій основі професійних ціннісних орієнтацій і особистого педагогічного кредо.

Центральне місце в процесі професійної підготовки займає вивчення педагогічних дисциплін, засноване на оптимізації внутрішньопредметних і міждисциплінарних зв'язків. Завдання вивчення педагогічних дисциплін конкретизують собою мету професійно-педагогічної підготовки:

- освоєння студентами системи психологічних і педагогічних знань, становлення ціннісного ставлення до них як до основи особистого педагогічного кредо майбутнього викладача;
- розвиток педагогічного мислення як способу вичленення і розв'язання педагогічних завдань у реальній освітній ситуації;
- формування репродуктивних і творчих способів пізнавальної діяльності як фундаменту індивідуального стилю майбутньої професійної реалізації;
- формування основних загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, проєктувальних, конструктивно-організаційних, контрольно-оцінних, комунікативних, рефлексивних);
- розвиток найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатії, толерантності, рефлексії та ін.);
- становлення суб'єктності майбутнього викладача на основі формування потреби в професійному і особистісному саморозвитку.

Враховуючи основні завдання професійної підготовки майбутнього викладача, розглядаємо підготовку студентів до

використання ділових ігор як процес формування в них системи психолого-педагогічних, методичних, а також міждисциплінарних знань; розвитку загальних і спеціальних умінь, навичок, компетенцій, способів діяльності; становлення їх ціннісного ставлення до різних ігор; накопичення і збагачення суб'єктного особистісного досвіду застосування ігрових технологій.

Підсумком і одночасно показником ефективності підготовки студентів до застосування ділових ігор у навчальній діяльності виступає їх *ігрова компетентність*. На наш погляд, поняття компетентності точніше і переконливіше, ніж поняття готовності, дозволяє охарактеризувати якість здійсненої у педагогічному ЗВО підготовки. На відміну від поняття готовності, категорія компетентності містить суб'єктний досвід майбутнього викладача, що, за нашим переконанням, є особливо важливим.

Для розгляду процесу підготовки майбутнього викладача до ефективного використання ігрових технологій доцільно проаналізувати категоріальний апарат дослідження. Поняття «ігрові технології» знаходиться на перетині таких понять, як «педагогічні технології» й «ігрова діяльність», тому варто дослідити генезис категорій: «педагогічні (освітні) технології», «дидактичні технології» «ігрова діяльність», «ділові ігри», «навчальні ігри», «дидактичні ігри», «ігрові технології».

Більшість дослідників підкреслюють, що педагогічні технології характеризує впорядкована система процедур, точне, послідовне виконання яких з більшою часткою ймовірності обумовлює досягнення запланованого результату.

Найбільш суттєві ознаки педагогічних технологій: технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, її основу складає певна методологічна, філософська позиція автора (наприклад, розрізняють знанняцентровані й особистісно орієнтовані технології); технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок (мета – проєкт конкретного очікуваного результату), технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагогів і тих, хто навчається, з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних ресурсів; елементи педагогічної технології повинні, з одного боку, бути відтворені будь-яким учителем, а з іншого, – гарантувати з високою мірою вірогідність досягнення запланованих результатів (відповідно до Державного стандарту);

органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники, а також інструментарій для виміру результатів освітньої діяльності.

Найбільш переконливим є розгляд «педагогічної технології» як послідовної і взаємопов'язаної системи дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. У цьому контексті педагогічну технологію характеризує:

- постановка освітніх цілей, що можуть бути діагностовані;
- освітні цілі, що сформульовані через «спостережувані дії» тих, хто навчається;
- можливість відтворення освітнього циклу;
- наявність зворотного зв'язку і застосування поетапного контролю за динамікою формування знань, умінь, способів діяльності, компетенцій, особистісних характеристик тощо;
- можливість здійснення адресної спрямованої корекції на різних етапах освітнього процесу;
- підсумкова оцінка результатів, їх аналіз і постановка нових цілей [2; 24; 134; 184; 291].

При розробці і застосуванні педагогічної технології важливо враховувати, що вона повинна відповідати таким вимогам:

- концептуальність: основу кожної освітньої технології складає певна наукова концепція, теорія, що дозволяє дати філософське, психологічне, соціально-педагогічне обґрунтування поставлених цілей;
- системність і цілісність: певна логіка процесу реалізації цієї технології, взаємозв'язок і взаємозалежність усіх її складових частин;
- керованість: можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування і корекції на різних етапах освітнього процесу;
- ефективність: досягнення високих показників при використанні оптимальних ресурсів, визначена гарантованість результатів, що відповідають освітнім стандартам;
- відтворюваність: можливість успішного застосування цієї технології різними педагогами в аналогічних освітніх установах [24; 49; 22; 334].

Для педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток суб'єктності тих, хто навчається, особливо значущі такі характеристики, як: мобільність, варіативність, адаптивність. Істотною



характеристикою педагогічної технології є також її динамічність: перетворення технології в освітньому просторі, що змінюється, здійснюється так, щоб забезпечити максимальну реалізацію її потенціалу [10].

При аналізі ігрових технологій особлива увага приділяється особистісно-орієнтованим антропоцентричним технологіям, що ставлять у центр освітньої системи особистість того, хто навчається, забезпечення комфортних і безпечних умов його розвитку, реалізації його природних потенціалів. Особистість студента в цій технології не лише суб'єкт, але й суб'єкт пріоритетний; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення якої-небудь абстрактної мети (як в авторитарних і дидактоцентричних технологіях). Ігрові технології за цільовими установками належать до групи особистісно-орієнтованих і антропоцентричних, вони відрізняються гуманістичною і психотерапевтичною спрямованістю, мають на меті розвиток суб'єктних характеристик особистості.

Ігрові технології також можуть бути віднесені до групи технологій співпраці, оскільки передбачають демократичні, партнерські стосунки педагогів і студентів, спільне узгодження мети, змісту, правил, процедур ігрової діяльності, участь у груповій рефлексії [376].

Ігрові технології, разом з тренінговими, комп'ютерними, діалоговими, проектними, належать також до групи активних (чи інтерактивних): орієнтовані на взаємодію (інтерацію), кооперацію, співпрацю рівноправних суб'єктів освітнього процесу (Г. Абрамчук, Є. Гуртовий, Г. Еллінгтон, М. Кларін, О. Коров'яновська, А. Сопельняк та ін.).

У професійній освіті використовується також термін «професійно-орієнтована технологія». Дослідники розглядають «професійно-орієнтовану технологію» як технологію, що сприяє: формуванню в студентів ЗВО якостей особистості, значущих для їх майбутньої професійної діяльності; набуттю фундаментальних, міждисциплінарних і спеціальних знань, розвитку вмінь, навичок, компетенцій, що забезпечують виконання функціональних обов'язків відповідно до обраної спеціальності після закінчення навчального закладу.

Реалізація професійно-орієнтованих технологій в освітньому процесі ЗВО передбачає: досягнення заданих цілей підготовки майбутніх фахівців; активне включення студентів у свідоме освоєння професійного змісту освіти; забезпечення необхідної соціальної і

пізнавальної мотивації, формування системи професійних цінностей; особистісний розвиток студентів як майбутніх учителів [135; 154; 184].

Сутнісними відмінностями професійно орієнтованих технологій навчання у ЗВО є:

- попереднє проектування освітнього процесу з подальшою можливістю впровадження цього проекту в педагогічну практику ЗВО;
- діагностичне цілепокладання, що передбачає можливість об'єктивного контролю за якістю підготовки випускників;
- проектування відбору, структуризації, професіоналізації на основі регіоналізації змісту загальної і спеціальної підготовки студентів;
- структурна і змістовна цілісність;
- внесення змін до одного з компонентів технології з необхідністю обумовлює відповідні зміни в інших компонентах;
- вибір методів, форм і засобів професійного навчання з позиції оптимізації результатів і використовуваних ресурсів (часу, сил, енергії);
- наявність оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно і адресно коригувати процес навчання, забезпечуючи професійне становлення майбутніх фахівців [10; 40; 320; 344].

Професійно-орієнтовану технологію розглядають як цілісну дидактичну систему, що дозволяє педагогові найефективніше з гарантованою якістю вирішувати професійно-орієнтовані педагогічні завдання.

Основною метою проектування і конструювання професійно-орієнтованої технології є створення викладачем ЗВО спеціального освітнього середовища, що дозволяє у межах навчальної дисципліни активізувати педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, успішно досягаючи поставленої освітньої цілі. Освітнє середовище є її предметним професійно-орієнтованим змістом, що відповідає вимогам державних стандартів ВПО і кваліфікаційним вимогам до підготовки у ЗВО фахівця певного профілю і якості.

За умов проектування і конструювання професійно-орієнтованих технологій доцільно враховувати такі принципи:

- системності, цілісності, згідно з якими технологія повинна в інтегрованому вигляді відображати систему професійно орієнтованих цілей, методів, засобів, форм і умов навчання;

- відтворюваності, тобто відтворення технології з урахуванням характеристик спеціального професійно-орієнтованого освітнього середовища гарантує досягнення поставлених освітніх цілей;

- адаптивності процесу навчання до особистості студента, врахування його особливостей, потреб, можливостей, запитів;

- контекстності, тобто, навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі для студентів цілі, орієнтовані на виконання ними соціальних ролей і вдосконалення особистості, а з іншого, – будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності тих, хто навчається, і їх просторових, часових, професійних, побутових чинників (умов);

- актуалізації результатів навчання, тобто безпосереднє використання на практиці отриманих студентами знань, умінь, навичок, компетенцій, реалізація професійно-значущих якостей особистості [22; 320; 409].

Ігрові технології, що використовуються у вищій професійно-педагогічній освіті, належать до групи професійно-орієнтованих. Таким чином, розглянуті вище принципи є значущими в процесі застосування різних варіантів ігрових технологій (рольових, ділових, імітаційних).

У педагогічній науці (О. Газман, Р. Жуковська, А. Запорожець, Я. Коменський, Т. Коннікова, Д. Менджеричька, О. Петрусинський, К. Ушинський та ін.) гра розглядається як засіб вивчення і формування особистості. С. Неверкович зазначає, що ігрова діяльність забезпечує розвиток особистості, виступає найважливішим способом засвоєння предметного світу і досвіду людських відносин. Учений підкреслює, що «гра завжди виступає одночасно в двох часових вимірах: теперішньому і майбутньому. З одного боку, вона дарує миттєву радість, слугує задоволенню актуальних потреб особистості, з іншого, – завжди спрямована в майбутнє, оскільки в ній або моделюються певні життєві ситуації, або закріплюються властивості, якості, стани, вміння, навички, здібності, необхідні людині для виконання нею соціальних, професійних, творчих функцій» [70, с.109]. Розвиваючи це положення, Р. Жуковська визначає виховний вплив гри як засобу формування моральних почуттів і звичок [39].

У грі відбувається глибоке усвідомлення навколишнього світу, що підтверджує її зв'язок з потребами і мотиваціями особистості. На думку В. Платова, «гра автономна і цінна як довготривала школа реалізації практично всіх можливостей дитини і, багато в чому,

дорослої людини. Гра – це сукупність способів взаємодії індивіда з довкіллям, зі світом, пізнання його і знаходження свого місця у ньому» [292, с. 35].

До сучасного поняття ігрової технології близьке поняття навчальної (дидактичної) гри (Ш. Амонашвілі, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Шацький), що розглядається як складне системне утворення, що може бути представлене різним чином. Навчальна гра може виступати як самостійна, автономна діяльність, процес, що «вплітається» в іншу діяльність, як метод стимулювання пізнавального інтересу (Г. Абрамчук); як технологія активного навчання (наприклад, ділові ігри, ігрове проектування (В. Мамигонов); як форма відтворення предметного світу і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерних для цього виду практики (ділові, рольові ігри); як вид гри, що організується викладачем для вирішення навчального завдання (Б. Кучер).

Дослідники розглядають педагогічно організовану гру як форму «організації навчання, виховання і розвитку особистості, що здійснюється педагогом на основі цілеспрямовано організованої діяльності учнів, яка мотивована на успіх, здійснюється за спеціально розробленим сценарієм і правилами, максимально спирається на самоорганізацію учнів; відтворює і моделює досвід людської діяльності і спілкування» [22, с.68].

Дидактичні ігри мають багату історію, пов'язану з іменами Ф. Фребеля, М. Монтессорі, Р. Штайнера, О. Декролі та інших. Ігри, орієнтовані на навчання дітей рахунку, письму, розвивалися в різних гуманістичних системах. Якщо простежити цю тенденцію, можна з'ясувати, що ігри могли бути формою освітнього процесу, його методом, прийомом, засобом. Наприклад, у педагогіці Ф. Фребеля в грі діти отримували уявлення про форму, величину, колір предметів; у системі О. Декролі ігри використовувалися як освітній засіб; у практиці П. Хілл на перший план виступають аксесуари гри – матеріали для конструювання і моделювання.

Особливого значення набувають ігри для професійної і навчальної діяльності. Р. Штайнер підкреслював, що «вивчення ігрової діяльності дуже важливе для педагогічного мистецтва, вона надзвичайно різноманітно пов'язана з життям» [223, с.180].

У педагогічному процесі гра виступає як педагогічне явище: як чинник соціалізації, як засіб виховання і корекції, як форма організації

діяльності, як метод навчання, як спосіб зміни статусу індивіда в групі однолітків [292]. У процесі психічного розвитку особистості ті або інші типи репродуктивної діяльності поступово згортаються і стають основою для різних видів продуктивної діяльності [323].

На відміну від ігор взагалі, *ділова гра* має істотні ознаки технології — чітко поставлену мету навчання і педагогічний результат, що відповідає їй, які можуть бути обґрунтовані, виокремлені певним чином і характеризуються навчально-познавальною спрямованістю [388]. Тобто цілком обґрунтованим і доцільним є використання поняття «ігрові технології» до педагогічно організованих ігор. Технологічний підхід до педагогічно організованої гри дозволяє зробити цю категорію більш однозначною, чіткою, визначити межі й умови її застосування.

Використання ігрових технологій у педагогіці вищої школи має досить тривалу і суперечливу історію: ділова гра широко застосовувалася в різних закладах вищої освіти і на промислових підприємствах Києва, Харкова на початку 30-х років ХХ століття, а рольові і сюжетно-рольові ігри багатопланово використовувалися в дидаскології (20-і роки ХХ століття). Американська асоціація управління ще в 1957 році ввела в навчальний процес підготовки менеджерів першу ділову гру. Ділові ігри довели свою високу результативність і стали невід'ємним елементом підготовки, підвищення кваліфікації та атестації керівних, інженерно-технічних і економічних кадрів в США, Англії, Франції та інших країнах.

Після тривалої перерви, обумовленої ідеологічною заборонаю ігрових технологій, поняття «технологія ігрового навчання» знову ввійшло до педагогічної теорії і практики тільки в 70-80-і роки ХХ століття, що пов'язано з процесами гуманізації і демократизації вищої і середньої школи.

Особливості ігрових технологій пов'язані із загальними характеристиками технологій: постановка цілей гри на діагностичній основі; поетапність, алгоритмізованість, відтворюваність, певна міра гарантованості результатів. Спектр конкретних ігрових технологій, що використовуються у вищій професійній школі, досить широкий і містить дидактичні, ділові, імітаційні, рольові та інші ігри. Кожна модифікація гри має своє цільове призначення, особливості організації, проведення і корекції [361].

При реалізації ігрових технологій найбільш значущі такі принципи: суб'єктність гравця; врахування особливостей аудиторії;

наочність; емоційність; поєднання індивідуального і групового характеру гри; змагальність; проблемність [361].

Розглянемо кожен з перерахованих принципів:

- суб'єктність – цей принцип пов'язаний з активним проявом інтелектуальних, емоційно-вольових характеристик особистості. Передбачає стимулювання ініціативності, самостійності, автономності, креативності всіх учасників гри;

- врахування особливостей студентської аудиторії – пов'язаний з необхідністю проведення відповідних діагностичних процедур. Передбачає зрозумілість, ясність для гравців цілей, правил, змісту гри;

- принцип наочності – використання різного ігрового матеріалу, символіки, атрибутки, оформлення ігрового простору;

- принцип емоційності – посилює пізнавальну і соціальну мотивацію у процесі підготовки, організації, проведення, а також рефлексивного аналізу гри;

- принцип поєднання індивідуального і групового характеру гри відображає орієнтацію гри на розвиток особистісних професійно значущих характеристик і якостей кожного студента, з одного боку, і спільний характер ігрової діяльності, з іншого. Освітні ігрові технології орієнтовані на розвиток готовності студентів мислити і діяти спільно, узгоджувати свої цінності, позиції, уявлення;

- принцип змагальності пов'язаний з результативністю ігрової діяльності. Змагальність, прагнення досягти високого ігрового результату мобілізують інтелектуальні і психічні можливості студентів, стимулюють їх розумову діяльність;

- принцип проблемності пов'язаний з тим, що ігрова ситуація розширює простір розв'язання проблеми, загострює протиріччя, стимулює пошукову діяльність студентів, збагачує їх суб'єктивний досвід вирішення проблемних ситуацій [413].

Ігрові технології складаються з таких циклів: цілепокладання, проектування, організація, корекція первинного задуму, рефлексія. Дидактичне завдання при використанні різних ігрових технологій реалізується найчастіше через ігрове завдання: при цьому знання засвоюються ситуаційно, без особливої інтелектуальної напруги [359]. Взаємовідносини між студентами і викладачем визначаються не навчальною, а ігровою ситуацією. Ігрові технології значно розширюють можливості проектування і вирішення проблемних ситуацій, сприяють створенню атмосфери взаємної довіри, педагогічної співпраці, цілеспрямованої корекції поведінки майбутнього вчителя.

Можливості ігрових технологій виражені в сукупності їх основних функцій: діагностичної, навчальної, розвивальної, виховної, стимулювальної, комунікативної, організаційної, корекційної, релаксаційної, соціалізації та інших [368].

Реалізація ділової гри у вищій професійній школі сприяє здійсненню таких функцій, як:

- діагностика і самопізнання студентів у процесі гри;
- мотивація і стимулювання професійного вибору;
- самореалізація в грі;
- розвиток і корекція особистісних і професійно-значущих якостей;
- накопичення професійно-значущого досвіду;
- збагачення уявлень студентів про майбутню професію;
- компенсація пропусків у знаннях, компетенціях, навичках;
- ціннісно-орієнтаційна функція;
- корекція поведінки, діяльності студентів;
- релаксація [292].

У педагогічному університеті ділова гра є найважливішим засобом досягнення, освоєння студентами майбутньої професійної реальності, насичення її новими сенсами і цінностями, адекватним уявленням особистості про стандарти і нормативи обраної професії. В цьому випадку гра стає не лише сферою проектування майбутнього, але й продуктивним засобом становлення (і самовиховання) майбутнього фахівця. Застосування ігрових технологій створює сприятливі передумови для адресної корекції професійно необхідних особистісних якостей. Реалізація ігрових технологій у вищій школі допомагає вирішити такі завдання:

- формування пізнавальних і соціальних професійно-значущих мотивів;
- виховання системного комплексного мислення майбутнього вчителя, що передбачає цілісне розуміння соціуму, місії вчителя, свого місця у світі;
- створення цілісного уявлення про сутність професійної діяльності, функції вчителя та особливості його самореалізації в професії;
- розвиток емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності взагалі і до ігрових технологій, зокрема. Створення умов для особистісного визначення студентів в освітніх технологіях;

- навчання групової розумової і практичної роботи, формування соціальної компетентності, навичок спільного ухвалення рішень;
- виховання відповідального ставлення до справи, повага до соціальних і професійних цінностей;
- навчання методам проєктування і моделювання [264].

Зазначимо, що діловій грі належить особливе місце в системі освітніх ігрових технологій. Ділова гра запропонована вперше в нашій країні в 1932 році М. Кірштейном. Достатньо загальне і повне визначення діловій грі дав П. Щедровицький, стверджуючи, що для ділової гри характерні:

а) особливе ставлення до навколишнього світу (мається на увазі, що подумки для кожного учасника, окрім реального світу, існує паралельний світ його уяви, що створює непереборну привабливість для індивідуума й ігрову цінність);

б) суб'єктна діяльність учасників (що забезпечує режим найбільшого сприяння для прояву індивідуальних якостей, дає можливість зафіксувати своє «я» не лише в ігровій ситуації, але й в усій системі міжособистісних стосунків);

в) соціально заданий вид діяльності (самі умови і значення виключають пасивну життєву позицію);

г) особливий спосіб засвоєння (визначається його ненав'язливою формою, коли і теоретичні, і методичні, і практичні знання і навички сприймаються учасником гри у формі природного запамятовування значних обсягів інформації);

д) соціально-педагогічна «форма організації життя». Обробляються певні форми соціальної поведінки, що можуть бути перенесені в реальність, в практику функціонування конкретної освітньої установи [408].

У структурі ділової гри виокремлюють два види цілей – ігрові і педагогічні. Педагогічні цілі, у свою чергу, підрозділяються на дидактичні (цілі засвоєння навчального матеріалу) і виховні (цілі соціального розвитку особистості).

У той же час, ділова гра є також і знаково-контекстним типом навчання. У широкому сенсі, ділова гра може бути визначена як «знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою мов моделювання, імітації соціальних зв'язків, включаючи природне мовлення» (А. Вербицький). Особливо важливим є уточнення, яке робить науковець, підкреслюючи, що в діловій грі «відтворюються основні закономірності руху



професійної ситуації і професійного мислення учасників на матеріалі динамічно породжуваних навчальних ситуацій», що вирішуються спільними зусиллями.

Ділова гра тісно пов'язана з процесами ігрового моделювання професійних ситуацій. С. Постова вважає, що ділова гра є «педагогічним моделюванням різних управлінських і виробничих ситуацій з метою навчання окремих осіб та їх груп ухваленню рішень» [135, с.28].

Реалізація ігрових технологій дозволяє студентам накопичити досвід майбутньої професійної діяльності, розвинути компетенції, необхідні для самостійного вирішення можливих проблем. Особливо важливо, що студенти вчаться переносити знання і досвід з навчальної ситуації у квазіпрофесійну і далі – в реальну виробничу діяльність.

Розглядаючи технологію реалізації ділових ігор у вигляді ігрового моделювання, В. Сластьонін визначає такі їх види:

- репрезентативні ділові ігри (представлення найбільш важливих і типових педагогічних ситуацій);
- варіативні (студенти здійснюють підбір варіантів діяльності до вже наявних);
- проблемні (орієнтовані на вивчення діяльності педагога під час вирішення певного класу завдань і подальший пошук свого варіанту розв'язання конкретної ситуації);
- адаптивні (використовується відомий спосіб вирішення професійного завдання, який згодом адаптується до умов конкретної ситуації);
- евристичні (пошук оригінального, самостійного, нового рішення);
- коригувальні (зміна заданої моделі) [334].

Проведений аналіз особливостей ігрових технологій, зокрема ділових ігор, дозволив виокремити низку загальних принципів, реалізація яких дозволяє ефективно впроваджувати ігрові технології у вищу професійно-педагогічну освіту:

- принцип імітаційного моделювання конкретних умов професійно-педагогічної діяльності. Основою використання ігрових технологій виступає моделювання цілей, змісту, методів, засобів, чинників і умов професійної діяльності вчителя в усьому їх різноманітті;
- принцип двоплановості відображає поєднання освітніх, квазіпрофесійних та ігрових завдань. Принцип двоплановості пов'язаний також з тим, що розвиток професійних цінностей, корекція

реальних індивідуально-особистісних характеристик майбутнього фахівця відбувається в умовних ігрових ситуаціях;

- принцип спільної діяльності учасників. Реалізація ігрових технологій передбачає залучення до пізнавальної діяльності декількох студентів, при цьому створюються ситуації вибору ролей, уточнення їх особливостей, повноважень, інтересів, потреб. При цьому виявляються і моделюються найбільш типові варіанти професійної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

- принцип діалогічного спілкування. Ділові ігри передбачають готовність майбутніх викладачів включитися в партнерські стосунки зі студентами, спільно обговорюючи правила, процедуру, сценарій, ігровий матеріал;

- принцип проблемності в реалізації ігрових технологій передбачає вирішення професійних завдань з високою мірою невизначеності;

- принцип врахування індивідуальних, вікових, психологічних особливостей студентства, орієнтації на особистісний розвиток майбутнього фахівця. Передбачає спрямовану адресну корекцію професійно-значущих якостей і характеристик особистості;

- принцип рефлексії пов'язаний зі створенням розвивального рефлексивного середовища, що стимулює вихід студентів у позицію рефлексії.

### **Сутність і структура ігрової компетентності майбутнього викладача**

Результатом ефективної підготовки майбутніх викладачів ЗВО до використання ділових ігор у навчальній діяльності повинна стати їх ігрова компетентність.

Поняття «ігрова компетентність» є видовим відносно поняття «професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача». Аналіз літератури дозволив визначити *ігрову компетентність* як інтеграційну якість особистості викладача, що має складну структуру і містить когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, емоційно-ціннісний і конативний компоненти. Всі виокремлені компоненти тісно взаємопов'язані і взаємозалежні. Взаємодія вказаних компонентів ігрової компетентності як єдиної і цілісної системи складає її своєрідну архітектоніку. *Ігрова компетентність* – це специфічна характеристика особистості викладача, що свідчить про його здатність і готовність

ефективно застосовувати ігрові технології у навчальній діяльності. У формуванні ігрової компетентності майбутніх викладачів особливу роль відіграє *когнітивний компонент*: сукупність знань студентів про гру як метод навчання, про загальні і специфічні ознаки ігрової діяльності, розуміння різних теорій походження гри, особливостей ділових ігор; наявність власного досвіду участі в ділових і рольових іграх на заняттях з психологічних і педагогічних дисциплін, а також досвіду проектування і проведення ігрових технологій у студентській групі і шкільному класі на виробничій практиці.

*Операційно-діяльнісний компонент* ігрової компетентності складається з необхідних умінь, навичок, компетенцій (діагностичної, прогностичної, комунікативної, рефлексивної, проектувальної та ін.), а також володіння алгоритмом організації різних ігор у навчальній діяльності.

*Емоційно-ціннісний компонент* ігрової компетентності пов'язуємо з прийняттям студентами ігрових технологій як особистісної і професійної цінності. Позитивно сприймаючи різні ігрові технології, майбутні викладачі розуміють їх значні потенційні можливості в особистісному розвитку студентів, їх вплив на становлення професійного мислення, професійної уяви майбутніх учителів; усвідомлюють їх значущість у стимулюванні пізнавальних інтересів, у розвитку гуманістичних міжособистісних відносин у групі. Емоційно-ціннісний компонент пов'язаний з наявністю у майбутніх викладачів ЗВО особистих переваг, з їх вибіркоvim ставленням до різних ігор. У той же час, майбутні фахівці розуміють, передбачають і намагаються нейтралізувати можливі негативні наслідки ігрових технологій, що використовуються.

Особливу значущість у підготовці майбутніх викладачів ЗВО до застосування ігрових технологій має *конативний компонент*, що передбачає готовність прийняти ігрову позицію, освоїти моделі поведінки, пов'язані зі скороченням дистанції між педагогом і студентами.

*Особистісний компонент* містить дві підструктури: інтраперсональні й інтерперсональні якості (суб'єктність, відповідальність, креативність, толерантність, емпатію, рефлексію). Інтраперсональні якості характеризують ставлення студента магистратури-майбутнього викладача ЗВО до себе, а інтерперсональні якості характеризують ставлення майбутнього фахівця до інших. Інтерперсональні якості передбачають визнання суб'єктності, толерантності, креативності, відповідальності, рефлексії, ставлення до

інших як до особистостей, довіру до їх духовних і творчих сил. Інтерперсональні якості спрямовані на створення умов для розвитку в студентів відповідальності, креативності, емпатії, толерантності, рефлексії, критичності мислення.

Зупинимося на характеристиці основних якостей, що включені до складу особистісного компонента ігрової компетентності. Суб'єктність надає компетентності активності, цілеспрямованості, вибірковості, динамічності, гнучкості, забезпечує поєднання професійних і особистісних інтересів. Суб'єктність пов'язана з прагненням студентів до незалежності, автономності, з самоповагою, з довірою до себе, з наявністю розвиненого критичного мислення. Майбутній викладач ЗВО визнає за собою, за студентами і колегами право на незалежність власних особистісних цінностей, переконань, їх вільне формування і вираження й активно прагне до цього. Найважливішою характеристикою суб'єктності виступає активність, причому масштаб і вектор суб'єктної активності не зумовлені зовнішніми обставинами, а регулюються самим суб'єктом.

Суб'єктність (С. Рубінштейн, А. Брушлинський, К. Абульханова-Славська) виступає як усвідомлення і прийняття майбутнім викладачем положення про те, що тільки він сам є основним організатором власної професійної діяльності. Майбутній фахівець сприймає себе повноцінним співавтором педагогічного процесу. Така позиція дозволяє початкуючому викладачеві набути необхідної незалежності при формуванні індивідуально-особистісної і професійної оцінки педагогічної дійсності. Ця якість допомагає студентові не приймати авторитетну, але чужу думку, без її аналізу, оцінки, без співвідношення з власною системою цінностей. Самоповага означає, що студент магістратури поважає себе як особистість, як майбутнього викладача, що готовий відповідально, серйозно, продумано і кваліфіковано здійснювати професійну діяльність. Самоповага – одне з джерел самоконтролю і саморегулювання. Характеристиками суб'єктності виступають також вибірковість, спрямованість і самосвідомість [76].

Для багатьох випускників педагогічного університету характерне постійне звернення до думки і позиції інших, більш обізнаних, досвідчених і авторитетних педагогів. Часто цей вид психологічного захисту формується від недовіри до себе як професіонала. Суб'єктність є особливо важливою якістю при використанні майбутніми викладачами ігрових технологій, оскільки в освітніх установах нерідко досвідчені педагоги негативно ставляться до подібних спроб. Щоб

реалізовувати ділові ігри всупереч існуючим традиціям монологічного викладання, молодий фахівець повинен довіряти собі, мати позитивну самооцінку, сприймати ігрові технології як особистісні і професійні цінності. Без довіри до себе, обґрунтованої позитивної Я-концепції, адекватної самооцінки, ігрова компетентність неможлива.

За умов розвитку ігрової компетентності важливою є наявність у студентів суб'єктної позиції, що відображає потенційну готовність суб'єкта самостійно діяти в ситуаціях, що характеризуються значною мірою невизначеності. Суб'єктна позиція – достатньо стійке утворення, що постійно розвивається, пов'язана з розумінням педагогом своїх можливостей, своєї ролі, свого місця в професійній діяльності.

Розвиток суб'єктності не можливий без спрямованого формування відповідальності. При виборі, адаптації, а тим більше, при проєктуванні ігрових технологій, для майбутнього викладача істотним є розуміння і визнання своєї особистої відповідальності перед суспільством, самим собою, студентами за процес і результати власних педагогічних дій. Важливість особистісної відповідальності педагога в сучасному освітньому процесі істотно зростає у зв'язку з розширенням простору його професійної свободи. Особлива значущість відповідальності при використанні ігрових технологій полягає в тому, що їх неправильне застосування може спричинити достатньо серйозні негативні наслідки. Відповідальне ставлення викладача пов'язане з обережним використанням ігрових технологій, з вдумливим розподілом ролей під час реалізації рольових, ділових, імітаційних ігор. Відповідальність як властивість особистості характеризує достатньо високу міру її життєвої і професійної зрілості. На думку А. Маслоу, «звертатися до самого себе, вимагаючи відповіді, – це означає брати на себе відповідальність. Це сам по собі величезний крок до самоактуалізації» [112, с.45]. Е. Фромм стверджував, що турбота, відповідальність, повага і знання є сукупністю якостей зрілої людини [112, с. 51].

Відповідальність знаходить відображення в продуманому, порівняльно-аналітичному виборі варіантів ігрових технологій, в їх адаптації до особливостей школярів, у відборі моделей ігрової поведінки, в готовності пояснити свої дії, а також відповідати за їх наслідки. Професійна відповідальність є важливим регулятором професійної поведінки.

У процесі формування відповідальності важливо враховувати класифікацію рівнів відповідальності: безвідповідальність (усунення

від покладеного завдання); формальна відповідальність (характеризується несамостійною, залежною поведінкою, недостатнім осмисленням завдання і перспектив його реалізації); істинна відповідальність (глибоке розуміння завдання, перспектив його вирішення, усвідомлення себе суб'єктом відповідальності, що самостійно приймає рішення і діє відповідно до цих рішень) [377, с.181].

Соціальна і професійна відповідальність формуються тільки за умов включення майбутніх викладачів в адекватну діяльність, при створенні адекватних відносин. Створюючи ситуації особистісного вибору для студентів, надаючи їм можливість вибору того або іншого завдання, тим самим спонукаємо їх брати на себе певні зобов'язання, гарантувати досягнення результату з урахуванням особистісного потенціалу, умов і тих несподіванок і труднощів, які можуть виникнути. Відповідальність передбачає добровільне, самостійне прийняття зобов'язань, забезпечення умов, засобів діяльності для досягнення необхідних результатів, готовність йти на ризик, прогнозуючи наслідки своїх дій. При недостатньому рівні відповідальності студенти схильні до поведінки, пов'язаної з «уникненням невдач», з орієнтацією на зовнішні оцінки, на думку групи. Низький рівень відповідальності пов'язаний з конформізмом, з невпевненістю у своїх можливостях, із заниженою самооцінкою. Оптимальний рівень відповідальності передбачає адекватні самооцінки домагання, впевненість у собі, прагнення допомогти іншим. Цінність відповідальності як професійної якості пов'язана з тим, що педагог бере на себе відповідальність за способи подолання невдач, тобто відповідальність значною мірою обернена в майбутнє. Відповідальна людина більшою мірою схильна до саморозвитку, самовдосконалення. В той же час, під час розвитку відповідальності небажаним є формування гіпервідповідальності; доцільно виявити студентів, схильних до її прояву, готових відповідати за невдачі своїх однокурсників, за групу. Така позиція в майбутній практичній діяльності може перерости в постійну тривожність, напруженість, відчуття провини, психологічної дезадаптації. Студентам, схильним до гіпервідповідальності, важливо також показати, що така позиція не є продуктивною, оскільки заважає розвитку самостійності, активності, ініціативності інших, гальмує їх особистісний ріст.

Реалізація ділових ігор передбачає відповідальність майбутнього викладача не лише за якість засвоєння предметного матеріалу, але і за самовідчуття студентів, навчальної групи в ігровій ситуації, за

реалізацію їх потенційних можливостей, за попередження конфліктів і особистісних деформацій.

До складу особистісного компонента входить креативність майбутнього викладача. Ця характеристика є достатньо традиційною в професіограмі педагога, хоча термін «креативність» з'явився тільки в 60-их роках ХХ століття в працях американських і британських психологів. Особлива «значущість креативності майбутнього педагога при проектуванні, використанні, корекції ігрових технологій абсолютно очевидна. Ігрова ситуація пов'язана з добровільністю, свободою учасників гри, з відсутністю примусу, з самореалізацією потенціалу кожного» [361, с.29].

Креативність тісно пов'язана з суб'єктивністю, з незалежністю студентів, з критичністю і самостійністю їх мислення. Креативність як особистісний компонент ігрової компетентності може проявлятися на різних рівнях: перетворення і створення нових ігрових технологій; включення творчих елементів у відомі дидактичні ігри; креативність проявляється також у самозмінах, у застосуванні нових прийомів для стимулювання участі студентів у грі тощо. Для креативності характерні: здатність продукувати оригінальні ідеї при безпосередньому включенні в різноманітні освітні ситуації; здатність побачити об'єкт з нової позиції; гнучкість, мобільність розумових процесів, їх інтелектуальна своєрідність [361].

Креативність визначає так зване «дивергентне мислення» (Дж. Гілфорд), завдяки якому особистість готова відступити від традиційних підходів при проектуванні альтернативних варіантів. За умов «конвергентного» мислення індивід скоріше орієнтується на традицію, на відоме вирішення проблеми.

Застосування ігрових технологій дозволяє показати студентам цінність творчого мислення, заохочувати прояви незалежної, критичної, ініціативної думки, стимулювати конструктивну критику. Студенти також знайомляться з чинниками, що пригнічують розвиток креативності: примус до конформізму, заохочення конформізму, ригідність педагога («в'язкість» його мислення, нездатність перемкнутися на інший підхід, домінування штампів, стереотипів), пригнічення ініціативи, самостійності, жорстка орієнтація на успіх, постійне оцінювання, прояви сарказму і кепкування, вороже ставлення до особистості з розвиненим дивергентним мисленням [114].

Для майбутніх викладачів важливо зрозуміти механізм розвитку креативності, побачити взаємозв'язок творчості і наслідування. Шлях

до творчості пролягає крізь низку етапів: наслідування (копіювання), творче наслідування, наслідувальна творчість, справжня творчість. Таким чином, креативність поступово розвивається при включенні суб'єкта в творчі види діяльності.

Найважливішою інтра- й інтерпрофесійною якістю, що забезпечує ефективну реалізацію ігрових технологій, є толерантність студента. Різні конфлікти, інциденти, що виникають в ігровій ситуації, часто пов'язані з нетерпимістю учасників гри до поведінки, вчинків, емоційних реакцій інших людей. Проблема, що виникла в ігровій ситуації, переноситься в реальні міжособистісні стосунки. Тому не випадково до складу особистісного компонента ігрової компетентності ми ввели таку необхідну професійну якість, як толерантність. Відомий педагог С. Гессен вважав найвищою доброчесністю педагога його терпимість до світогляду іншої людини, визнання її цінності. Толерантність проявляється як особистісна якість по відношенню до переконань, поглядів, позицій, реальної поведінки різних людей. Педагогічна толерантність – це готовність викладача прийняти іншу позицію, ідеологію, установка педагога на пошук об'єднуючих, а не роз'єднуючих суб'єктів освітнього процесу ідей, спрямованість майбутніх викладачів на гнучкі тактики поведінки і реагування, зокрема при реалізації ігрових технологій.

З толерантністю пов'язане прагнення досягти взаємного розуміння, узгодження різних поглядів і позицій без використання заходів примусу, тиску, приниження. Толерантність лежить в основі взаємного розуміння і довіри, допомагає попереджати конфлікти і долати їх несприятливі наслідки.

Толерантність як професійно-особистісна якість є наслідком сприйняття педагогом самоцінності особистості людини. Б. Вульфовим запропонований механізм розвитку терпимості, що містить такі основні етапи: прийняття чужої думки як своєї, розуміння логіки Іншої людини; вичленення позитивних моментів чужої думки при одночасному знанні невідповідності її власній позиції; корекція власної думки під впливом думки Іншого, водночас ствердження сильних сторін своєї позиції; пошук спільних моментів своєї і чужої позицій, визнання цих загальних моментів, а також визнання неможливості погодитися з деякими положеннями позиції Іншого; визнання права на їх існування і відмова від внутрішнього опору положенням чужої думки [80, с.18].

Толерантність – це не лише інтра-, але й інтерпрофесійна якість, оскільки передбачає впевненість у терпимості інших суб'єктів



освітнього процесу, переконаність у тому, що вони готові прийняти іншу думку без роздратування, агресії або поблажливої переваги. Толерантність передбачає не лише прагнення співрозмовників знайти способи позитивної взаємодії, але й їх упевненість у можливості узгодження поглядів, взаєморозуміння, вироблення спільної позиції.

Завершальним етапом застосування різних ігрових технологій є індивідуально-груповий рефлексивний аналіз. Таким чином, застосування ігрових технологій, з одного боку, передбачає наявність розвиненої рефлексії у студентів-учасників гри, з іншого боку, ця професійно-особистісна характеристика розвивається при регулярному включенні в ігрові ситуації.

Значущість рефлексії як однієї з якостей особистісного компонента ігрової компетентності дуже висока. При вивченні педагогічної психології студенти розглядають це поняття (від лат. reflexio – «обернення назад»), аналізують визначення рефлексії, запропоноване П. Тейяром де Шарденом: – «набута свідомістю здатність зосередитися на самому собі і опанувати самого себе як предмет, що має свою специфічну діяльність і своє специфічне значення, здатність вже не просто пізнавати, а знати, що знаєш» [127, с.76].

Рефлексію прийнято розглядати як процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів, як розуміння самого себе, своїх особистісних особливостей, емоційних реакцій, когнітивних уявлень. Суб'єкт при цьому знаходиться у позиції стороннього спостерігача, дослідника, контролера по відношенню до своїх думок і дій. Рефлексія виконує в освітньому процесі різноманітні функції: цілепокладання (без здатності майбутнього викладача побачити себе і свою діяльність ніби «з боку» не можлива професійно коректна постановка ієрархії цілей); аналітико-оцінну (при виборі оптимального варіанту рішення, поведінки, діяльності із спектру можливих); стимулювання (на різних етапах професійної діяльності); саморегуляції, самовдосконалення.

Розглядаючи рефлексію як «ланцюжок внутрішніх сумнівів, обговорень,... пошуків варіантів відповідей на те, що відбувається або очікуване», Б. Вульфів і Є. Харькін потрактовують педагогічну рефлексію як напружену внутрішню роботу по співвідношенню себе, своїх можливостей, свого потенціалу з тим, що вимагає професія педагога [80, с. 9]. Таким чином, рефлексія виступає інструментом постійного самовдосконалення особистості, засобом безперервного особистісного росту.

Педагогічна рефлексія – це не лише аналіз сьогоднішніх учинків, почуттів, але і звернення до свого минулого досвіду, що допомагає майбутньому викладачеві краще відчувати особливості студентства, що особливо важливо при організації гри. Рефлексія дозволяє студентам також «побачити себе очима учня», сприйняти внутрішній світ тих, хто вчиться, мотиви їх поведінки, інтереси, потреби, почуття, допомагає передбачати події.

До складу особистісного компонента ігрової компетентності включена також емпатія як здатність найбільш адекватно відгукуватися на чужі емоційні переживання. Ігрова ситуація завжди пов'язана з емоційною напругою, з відкритістю, з незахищеністю учасників, тому, природно, тільки педагог, в якого емпатія сформована на досить високому рівні, здатний допомогти встановити в навчальній групі гуманістичні міжособистісні стосунки. Термін «емпатія» походить від грецького «*pathos*» – сильне і глибоке почуття, і в дослівному перекладі означає «спрямування почуттів усередину». Зрозуміти сутність емпатії можна тільки на основі синтезу педагогічної інформації з інформацією, отриманою з курсів загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології. Емпатія як здатність відчувати стан, настрій, почуття іншої людини, зрозуміти її потреби, установки, очікування, потрібна для попередження конфліктних ситуацій, що виникають у грі, для створення доброзичливої атмосфери, для прийняття педагогом особливої ігрової позиції. Ефективне використання гри передбачає виразність, емоційність, гнучкість поведінки студента.

Істотним моментом в аналізі емпатії є усвідомлення студентами єдності розуміння, переживання і перевтілення в іншу людину. В. Леві створив таку образну формулу емпатії: «щоб зрозуміти іншого, треба перейнятися його цінностями, просочитися його значущостями, тобто вжитися в його світ». Точніше зрозуміти сутність емпатії допомагає звернення до гуманістичної психології – розгляд характеристик, виокремлених К. Роджерсом: у процесі емпатії важливим є збереження психологічної дистанції; наявність співпереживання, а не просто емоційного ставлення (симпатії); динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здатність) характер феномену емпатії, тобто постійна чутливість до переживань Іншого, що змінюються [114].

В ігровій ситуації емпатія педагога орієнтована на підтримку студента в розв'язанні його проблем, на більш продуктивне спілкування, на стимулювання віри тих, хто вчиться, у свої можливості, на попередження можливих конфліктів. Емпатія допомагає майбутнім

викладачам реалізувати також психотерапевтичну функцію гри. Студенти високо оцінюють здатність до емпатії, поміщаючи цю характеристику на одну з перших позицій серед найважливіших якостей, що дозволяють ефективно організувати гру.

Ігрова компетентність також може мати потенційний або реальний характер, бути відкритою або латентною. Особливістю ігрової компетентності виступає також її суперечність – протиріччя між стабілізацією інваріантного аспекту і динамічністю варіативного. Незмінність (інваріантність) стосується сутності цього феномену: ігрові технології повинні стати стійкою професійною цінністю випускників педагогічного університету, займати пріоритетні позиції в ціннісній ієрархії. Позитивне сприйняття ігрових технологій майбутніми викладачами є стабільним. Варіативність пов'язана з постійним оновленням змістовного аспекту ігрової компетентності, з появою нових ігрових технологій. Варіативність залежить від соціально-культурних умов, від наявності інновацій, від традицій конкретної освітньої установи. Варіативність свідчить про те, що ігрова компетентність – це мінливе соціокультурне і професійно-особистісне утворення.

Ігровій компетентності властиві динамічність і стабільність, що знаходяться в єдності і взаємозв'язку. Динамічність пов'язана з тим, що в освітній процес постійно включаються нові ігри, а інші ігри втрачають свою значущість, втрачають актуальність. Стабільність свідчить про те, що накопичені психологічною і педагогічною теорією та практикою базові знання, вміння, досвід дозволяють студентів магистратури опанувати необхідний рівень ігрової компетентності.

Таким чином, ігрову компетентність можна розглядати, з одного боку, як компонент професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача, з іншого боку, як досить самостійний феномен. Ігрова компетентність педагога є цілісним конструктом професійно-особистісного рівня, що забезпечує ефективність застосування ним різних ігрових технологій, зокрема ділових ігор.

# ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

## Зміст і структура інноваційної компетентності

Інноваційна педагогічна діяльність – це процес створення і освоєння педагогічних інновацій. Сутністю інноваційної педагогічної діяльності є практика навчання і виховання, що створюється окремими педагогами і цілими творчими колективами для пошуку ефективних шляхів вирішення актуальних проблем, поставлених перед сучасною освітою вимогами часу.

Зміст педагогічних нововведень або інновацій може стосуватися педагогічної діяльності в цілому або окремих її складових: змісту, процесу навчання і виховання, управління, організації. За характером внесених змін педагогічні нововведення можна підрозділити на інновації, що вносять корінні, принципові зміни в освітній процес, та інновації, які лише частково його оновлюють. Під інноваційною компетентністю ми розуміємо особливий особистісний стан, що складається з таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, креативний і процесуальний.

Аналіз особливостей інноваційної педагогічної діяльності, її структура і умови перебігу визначили структуру інноваційної компетентності викладачів ЗВО.

Мотиваційно-ціннісний компонент інноваційної компетентності є тим стрижнем, навколо якого конструюються основні властивості і якості особистості педагога як професіонала. Пояснюється це тим, що мотиваційно-ціннісний компонент виконує регулятивну функцію в процесі підготовки викладача до інноваційної діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент інноваційної компетентності є сенсоутворюючим компонентом, оскільки спрямований на формування стійкого прагнення викладача до розвитку, вдосконалення своєї інноваційної діяльності.

До мотивації відносять усе те, що спонукає до реально здійснюваної активності, узагальнені і більш конкретні життєві цілі, задля реалізації яких людина діє. К. Обуховський визначає мотив як «вербалізацію мети і програми, що забезпечує можливість особистості почати певну діяльність». К. Абульханова-Славська пропонує розуміти мотив як бажаний цільовий стан у межах відносин «індивід – середовище», а мотивацію – як те, що пояснює цілеспрямованість дій [3].

Проблема мотиваційної готовності, сприйнятливості до педагогічних інновацій є однією з центральних у підготовці майбутніх

викладачів, оскільки тільки адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує гармонійне здійснення цієї діяльності і саморозкриття особистості педагога.

У зв'язку з тим, що різноманітні відносини людини з середовищем представлені у відносно стійкій мотиваційній сфері особистості, будь-яка діяльність, у тому числі й інноваційно педагогічна, зазвичай співвідноситься більш ніж з одним мотивом і є, таким чином, полімотивованою.

Мотиваційний компонент інноваційної компетентності необхідно розглядати за двома напрямками. По-перше, з позиції місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши ставлення майбутнього викладача до змін, тобто його потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливість, що визначає змістовий аспект творчої спрямованості професійної діяльності.

Формування особистості викладача багато в чому визначається суспільним оточенням, колективом педагогів – педагогічним співтовариством. Особистість кожного педагога відрізняється своєрідністю, що і визначає міру сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості авторської концепції, рівень її реалізації та ін. [9; 10; 16; 149; 220].

Дія когнітивного компонента спрямовується на збагачення майбутніх викладачів психолого-педагогічними знаннями та інформацією про суть інноваційної діяльності у сфері освіти, її структурні компоненти, ознаки і особливості [16; 53; 149].

Одним з важливих чинників здійснення інноваційної діяльності, як вже відзначалося вище, є креативність викладача, яка потрібна для створення нових програм, підручників, методичних рекомендацій, а також для модифікації цього нового для реального впровадження. Отже, педагогічна творчість є необхідним компонентом формування інноваційної компетентності. Дія креативного компонента інноваційної компетентності відображається в оригінальному вирішенні педагогічних завдань, в імпровізації та експромті як миттєвій творчості, а також і в підготовленому її варіанті [220; 224; 292].

Дослідженням педагогічної творчості займалися В. Давидов, З. Галагузова, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Д. Ельконін та ін. А. Маркова виокремлює такі рівні педагогічної творчості:

1. Творчість у широкому розумінні – відкриття нового для себе, тобто виявлення педагогом варіативних, нестандартних способів вирішення завдань. Тут викладач здійснює перехід від алгоритмічних,

стереотипних прийомів до суб'єктивно нових. Приклади цього рівня: вибір оптимального рівня з віяла можливих, використання старого прийому в умовах, що змінилися, в ході імпровізації на занятті.

2. Творчість у вужчому розумінні – відкриття нового і для себе, і для інших, новаторство [244].

Основна функція процесуального компонента інноваційної компетентності полягає в умінні майбутніх викладачів користуватися багажем специфічних знань, умінь, необхідних для ефективного здійснення інноваційної діяльності.

### **Критерії та рівні інноваційної компетентності**

Виходячи з суті даного феномену, можна виокремити такі критерії сформованості інноваційної компетентності: мотиваційний, когнітивний, креативний, процесуальний.

Мотиваційний критерій є системоутворюючим, оскільки показує спрямованість особистості майбутнього викладача на реалізацію себе як особистості і як професіонала в інноваційній діяльності, висвітлює потребу в створенні нового бачення різних форм педагогічної діяльності, високий рівень сприйнятливості нововведень, прагнення до досягнень в інноваційній діяльності, а також цінність самовдосконалення в ній. Мотиваційний критерій інноваційної компетентності розкривається через такі показники:

- наявність потреби в освоєнні нововведень, сприйнятливість до педагогічних інновацій;
- сформованість мотиву самовдосконалення інноваційної діяльності;
- сформованість мотиву подолання утруднень в інноваційній діяльності.

Когнітивний критерій проявляється через такі показники:

- знання і розуміння суті, специфічних особливостей інноваційної діяльності;
- знання про суть і структуру феномену компетентності як особистісного новоутворення;
- знання про особливості інноваційного руху в освітній системі.

Сукупність цих показників визначає наявність знань про інноваційну діяльність як діяльність, спрямовану на перетворення існуючих форм і методів виховання, дозволяє зрозуміти її ефективність, доцільність.

Креативний критерій інноваційної компетентності проявляється через такі показники:

- відкритість по відношенню до інновацій;
- гнучкість, критичність мислення;
- творча уява.

Процесуальний критерій проявляється у таких показниках:

- цілісність дій;
- професіоналізм і усвідомленість здійснюваних дій;
- виконання дій упевнено в згорнутому вигляді;
- прогностичні вміння (уміння з прогнозування засобів досягнення мети, результатів інноваційної діяльності);
- уміння з контролю і корекції нововведень.

Названі критерії розглядаються як ознаки сформованості інноваційної компетентності у сфері освіти і слугують початковим моментом для виявлення рівнів підготовленості майбутніх викладачів до інноваційної діяльності.

Поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет в усьому його різноманітті властивостей, зв'язків, стосунків. Питання про рівні розвитку певних властивостей і якостей особистості висвітлюється в працях О. Гребенюка, В. Ільїна, І. Пискуна, Г. Щукіної та ін.

Говорячи про рівні сформованості інноваційної компетентності, необхідно мати на увазі, що:

- компетентність формується в процесі діяльності, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, тобто переходить до все більш високого рівня, наслідуючи закон філософії заперечення;
- попередній рівень слугує основою для формування подальших;
- своєчасне визначення рівня сформованості компетентності у конкретної особистості дає можливість визначити перспективний план компенсації недоліків;
- інноваційна компетентність розглядається як складова частина професійної компетентності викладача ЗВО, її найважливіший компонент.

Таким чином, розгляд певних якостей особистості здійснюється послідовно від низького до високого рівня, тобто поетапно. У таблиці 4 відображене поетапне формування інноваційної компетентності (характеристики показників, що відповідають рівням сформованості інноваційної компетентності).

**Рівні сформованості інноваційної компетентності викладачів ЗВО**

Критерії компетентності	Рівні сформованості інноваційної компетентності		
	високий	середній	низький
Мотиваційний	стійка позитивна мотивація на вдосконалення в інноваційній діяльності	виникає потреба в психолого-педагогічних знаннях, зацікавленість у позитивних результатах діяльності	розмиті цілі і ціннісні орієнтації професійної діяльності в умовах інновацій; жорстке дотримання традиційних методів і форм навчання
Когнітивний	в основі дій – усвідомленість і професіоналізм; впевнено володіють понятійним апаратом проблеми і психолого-педагогічними знаннями	в основному усвідомлена структура дій з введення інновацій в освітній процес; недостатньо використовуються психолого-педагогічні знання, у тому числі про суть, специфіку, класифікацію інновацій	обмежені теоретичні знання про суть інноваційної діяльності; не володіє понятійним апаратом проблеми; немає опертя на психолого-педагогічні знання
Креативний	самостійна оцінка альтернативних підходів до реалізації завдань освітнього процесу; варіативна діяльність; творча активність	епізодично проявляють творчість у професійній діяльності, але частіше діяльність має репродуктивний характер	дії мають шаблонний характер, в них переважають стереотипні форми поведінки
Процесуальний	цілісність дій; дії виконуються впевнено в згорнутому вигляді; мета діяльності досягається без утруднень	не зовсім чіткі і впевнені дії	дії методом проб і помилок; недостатній рівень самоаналізу педагогічної діяльності; низька саморегуляція діяльності

Характеристика рівнів сформованості інноваційної компетентності показує, що найбільш прийнятним є високий рівень.

Для того, щоб інноваційна компетентність відповідала високому рівню, потрібне впровадження комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності.



## ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього фахівця

У період переходу до інформаційного суспільства необхідно підготувати людину до швидкого сприйняття та опрацювання великих обсягів відомостей, оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами. Майбутній фахівець отримує знання, яких не вистачає на весь період його майбутньої професійної діяльності. Підвищення кваліфікації, а часом і перепідготовка, стає необхідним елементом професійної діяльності. Перед сучасною вищою школою постає завдання підготувати таких фахівців, що були б готові до здійснення професійних обов'язків без адаптаційного періоду.

У сучасній психолого-педагогічній літературі визначають кілька видів понять, пов'язаних із вивченням інформаційних та комп'ютерних технологій. Поряд з поняттям «інформаційна компетентність» часто використовуються такі поняття, як «комп'ютерна компетентність», «комп'ютерна грамотність», «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформаційна культура». При цьому варто наголосити на різному підході авторів до трактування цих понять. Розглянемо, що означають ці поняття. В. Дарлінгер визначає комп'ютерну компетентність як рівневу освіту, що характеризує професійну підготовку фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій на теоретичному, практичному і творчому рівні [128]. Поняття «комп'ютерна грамотність» досить широке. Воно містить у собі визначені загальні знання, що стосуються інформаційних технологій, комп'ютерів, можливостей і меж їх використання для розв'язування різних професійних задач. У дослідженнях американської асоціації бібліотекарів для позначення знань, умінь і навичок студентів при роботі з інформаційними ресурсами, інформаційними та комп'ютерними технологіями використовують поняття комп'ютерна грамотність, технологічна грамотність та інформаційна грамотність. Комп'ютерна грамотність – це знання основ роботи певних апаратних і програмних засобів [19]. Технологічна грамотність – це розуміння основних концепцій технологій та їх застосування [19]. Американська асоціація бібліотекарів визначає інформаційну грамотність як набір здатностей, який є у індивідуумів, і

передбачає вміння визначати необхідність інформаційних ресурсів, уміння їх оцінити і ефективно використати [19]. Іноді також зустрічаються поняття «технологічна грамотність» і «інформаційно-технологічна компетентність». П. Беспалов використовує поняття інформаційно-технологічна компетентність для позначення вмінь і навичок роботи фахівця з інформаційними ресурсами та інформаційними технологіями [37].

Інформаційно-технологічна компетентність розглядається як інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного інформаційного суспільства [39].

В. Голунова пропонує використовувати поняття «інформаційна грамотність». Дослідник вважає, що інформаційна грамотність ширше, аніж поняття комп'ютерна грамотність [113]. Поняття інформаційної компетентності невід'ємно пов'язане з поняттям інформаційної культури, під якою ми розуміємо сукупність норм, правил і стереотипів поведіння, пов'язаних з інформаційним обміном у суспільстві. Поняття інформаційної культури сформувалося в процесі активізації уваги до механізмів інформаційного обміну в зв'язку з колосальним посиленням ролі інформаційних ресурсів у соціокультурних процесах у середині – другій половині ХХ ст. [31].

Але формування комп'ютерної грамотності не враховує необхідність розвитку в майбутніх фахівців сучасного наукового світогляду. Поняття «комп'ютерна компетентність» і «комп'ютерна грамотність» однобічно визначають використання інформаційних та комп'ютерних технологій у роботі фахівця. Комп'ютерна компетентність і комп'ютерна грамотність передбачають лише формування навичок роботи з комп'ютерною технікою, а не з інформаційними технологіями взагалі. Формування у студентів комп'ютерної грамотності переслідує тільки одну мету – прагматичну, але при цьому упускається інша – загальноосвітня, яка полягає в освоєнні студентами фундаментальних понять сучасної інформатики [31]. А особливо – тут не врахована робота з інформаційними ресурсами в процесі здійснення професійної діяльності та життєдіяльності взагалі. Набуття інформаційної компетентності є новим напрямом освіти, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій і створення електронних інформаційних технологій. Якщо зміст поняття «комп'ютерна грамотність» стосується навичок роботи з комп'ютерною технікою, то зміст поняття «інформаційна компетентність» передбачає наявність у

людини сучасного суспільства виробленої звички одержувати знання з використанням сучасних комп'ютерних технологій точно так само, як попереднє покоління одержувало їх з книг. У такий спосіб сукупність стійких навичок постійного ефективного застосування досягнень цивілізації, а саме виховання мотивації і навичок застосування інформаційних технологій визначається як *інформаційна компетентність* [31].

Результати одного з перших досліджень інформаційної компетентності представлені у звіті за результатами дослідження «Інформаційна компетентність в університеті штату Каліфорнія» за 2001 рік [19]. В ньому інформаційна компетентність представлена як компетентність у роботі з бібліотечними ресурсами, а саме компетентність, що пов'язана з пошуком і опрацюванням різноманітних повідомлень. За результатами цього дослідження були визначені *складові інформаційної компетентності*. Це здатності:

1. Визначати тему дослідження й інформаційну потребу (визначати проблему, відбирати термінологію і ключові слова, визначати види матеріалів, необхідні для дослідження, використовувати електронні засоби пошуку потрібних відомостей).

2. Визначати і здійснювати пошук відповідних матеріалів, різних типів джерел для виконання завдань; правильно використовувати цитати.

3. Класифікувати знайдені відомості та доцільно використовувати їх у дослідженні.

4. Оцінювати знайдені відомості з позиції їх науковості, точності, надійності.

5. Організувати знайдені матеріали: згрупувати відповідно до розділів дослідження, скласти бібліографію [19].

У підсумковому дослідженні кафедри інформаційної грамотності державного університету Каліфорнії поняття *інформаційної компетентності* визначене як:

1. Здатність визначати інформаційні вимоги до дослідження з метою формування стратегії пошуку відомостей.

2. Здатність визначати форми пред'явлення необхідних відомостей.

3. Уміння організувати відомості для їх подальшого аналізу і синтезу.

4. Усвідомлювати етичні, юридичні і політичні проблеми використання інформаційних ресурсів [19].

У науковій літературі є багато підходів до визначення поняття «інформаційна компетентність». Аналіз публікацій дозволяє зробити висновок про багатоплановість цього поняття. З позиції культурологічного підходу, у широкому розумінні, *інформаційна компетентність* розглядається як складова загальної культури людини, як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, як процес гармонізації внутрішнього світу людини завдяки оволодінню певним обсягом соціально значущої інформації. Важливою ланкою, що об'єднує компоненти інформаційної культури, є інформаційний світогляд, який може бути представлений як система узагальнених поглядів на інформацію, інформаційні ресурси, інформаційні системи, інформаційні технології, інформатизацію, інформаційне суспільство і місце людини в ньому, на ставлення людей до інформаційного довкілля, а також обумовлені цими поглядами їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності.

У вузькому сенсі *інформаційна компетентність* розглядається як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її отримання, обробки і передачі нові інформаційні технології, тобто здійснювати інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення інформаційних потреб.

За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) сучасний викладач ЗВО повинен уміти самостійно шукати, аналізувати і відбирати інформацію, необхідну для вирішення завдань професійної підготовки студентів, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Ця компетентність забезпечує навички роботи викладача з інформацією, що є змістом навчальних предметів, різних освітніх галузей, а також може бути знайдена в навколишньому світі.

Розглянемо, що включають різні автори в зміст поняття «інформаційна компетентність». В. Беспалов зазначає, що інформаційну компетентність можна розглядати як здатність особистості самостійно шукати, вибирати, аналізувати, організувати, представляти і передавати інформацію [38].

Ф. Уваров також розглядає інформаційну компетентність як «універсальні способи пошуку, отримання, обробки, представлення і передачі інформації, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання» [365, с. 6].

Н. Баловсяк під інформаційною компетентністю розуміє «вміння орієнтуватися у великому інформаційному полі, що постійно оновлюється, швидко знаходити необхідну інформацію і вбудовувати її у свою систему діяльності, застосовувати для вирішення практичних і дослідницьких завдань» [31, с. 25].

В. Беспалов розглядає інформаційну компетентність як здатність отримувати і обробляти великі обсяги інформації за допомогою сучасних мультимедійних засобів [39].

С. Раков під інформаційною компетентністю розуміє систему «комп'ютерних знань і вмінь, що забезпечують необхідний у конкретній професії рівень отримання, переробки, передачі, зберігання і представлення інформації, що є професійно детермінованою» [305, с. 37].

М. Антонченко включає в інформаційну компетентність уміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). Ця компетентність «забезпечує навички діяльності учня з інформацією, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі» [19, с. 164].

С. Каракозов вважає, що інформаційна компетентність визначається «можливістю громадянина інформаційного суспільства забезпечити собі вільний доступ до інформації, що не є таємницею, а також його здатністю:

- опублікувати і розповсюдити власну інформацію в нецензурованому вигляді;
- забезпечити собі право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми і технології роботи з інформацією;
- реалізувати доступні в суспільстві можливості відносно виробництва, передачі, поширення, використання, копіювання, знищення всієї доступної для особи інформації, включаючи і її власну інформацію» [185, с. 50].

В. Зіборова зазначає, що інформаційна компетентність знаходить відображення «в знанні аналітичних методів обробки інформації; у конкретних навичках з використання різних технічних пристроїв – від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж; в умінні знаходити і використовувати інформацію з різних джерел, представляти її в зрозумілому вигляді й ефективно працювати з її

різними видами відповідно до своїх психофізіологічних даних; у здатності всебічно використовувати у своїй роботі ІКТ, створюючи нові джерела інформації» [176].

Дослідження Ю. Рамського присвячене формуванню інформаційної культури студентів філологічних факультетів. Зазначимо, що хоча автор використовує термін «інформаційна культура», йдеться, по суті, про формування інформаційної компетентності майбутніх філологів, яку дослідник визначає як знання студентами «потенційних можливостей сучасних інфокомунікаційних технологій, уміння використовувати ці можливості в повсякденній роботі, в процесі підготовки і ухвалення рішень в їх майбутній професійній діяльності, використання арсеналу засобів інформатизації для вирішення професійних завдань, уміння будувати інформаційні моделі процесів і явищ, що вивчаються, проводити аналіз інформаційних моделей за допомогою автоматизованих інформаційних систем, знання психолого-педагогічних основ інформатизації освіти, уміння застосовувати освітні ресурси Інтернет і мережеві технології у навчальному процесі і управлінні освітою» [306, с. 24].

О. Зайцева у своєму дослідженні розглядає інформаційну компетентність майбутніх учителів як «якість особистості, що містить сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності і ціннісне ставлення до інформаційної діяльності» [166, с.36]. Дослідник також зазначає, що особливістю інформаційної компетентності є «здатність студента інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати й аналізувати отриману інформацію з позиції виконуваного ним завдання, робити аргументовані висновки, використовувати отриману інформацію при плануванні і реалізації своєї діяльності в тій або іншій ситуації, структурувати наявну інформацію, представляти її в різних формах і на різних носіях, адекватних запитам споживача інформації».

Аналіз спеціальної літератури з досліджуваної теми дозволяє зробити висновок про багатоплановість поняття «інформаційна компетентність». До числа значущих ознак відносять інформаційний кругозір, теоретичні знання в галузі інформатики, сукупність знань, умінь і навичок з пошуку, аналізу і використання інформації, практичні вміння і навички використання сучасних інформаційних технологій, вираженість активної соціальної позиції і мотивації суб'єктів освітнього простору.

Поняття «інформаційна компетентність» розглядається дослідниками як у вузькому, так і в широкому сенсі. У вузькому сенсі інформаційна компетентність пов'язується з умінням використати для пошуку, отримання, обробки, представлення, передачі інформації нові інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи. На наш погляд, інформаційна компетентність пов'язана не лише з вміннями використовувати нові технології для роботи з інформацією, але й з вміннями здійснювати аналітико-синтетичне опрацювання інформації, вирішувати інформаційно-пошукові завдання, використовуючи бібліотеку як інформаційно-пошукову систему, тобто здійснювати інформаційну діяльність з використанням традиційних технологій.

На думку О. Зав'ялова, інформаційна компетентність – знання, уміння, навички і здатність їх застосовувати при розв'язуванні задач з використанням засобів нових інформаційних технологій [164]. В. Недбай визначає інформаційну компетентність як здатність знаходити, оцінювати, використовувати і повідомляти відомості у всіх їх видах і представленнях [266]. Американські дослідники визначають інформаційну компетентність як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [16]. Таким чином, на основі теоретичного аналізу базових понять дослідження, Н. Баловсяк визначила *інформаційну компетентність* як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [31].

### **Структура інформаційної компетентності викладача ВНЗ**

Інформаційна компетентність містить три складові (загальна класифікація):

1. *Інформаційна складова* (здатність ефективної роботи з повідомленнями у всіх формах їх представлення).

2. *Комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна складова* (що визначає вміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням).

3. *Процесуально-діяльнісна складова* (яка визначає здатність

застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами та розв'язування різноманітних задач).

Проаналізувавши змістове наповнення кожної зі складових частин інформаційної компетентності, можна охарактеризувати структурно-компонентне наповнення кожної складової. *Інформаційна складова* визначає компетентності, що стосуються роботи з інформаційними ресурсами у різних їх формах і представленнях, є сукупністю таких умінь та здатностей:

1. Вміння визначати інформаційну потребу та предмет дослідження.

2. Вміння користуватися інформаційними ресурсами у професійній діяльності та повсякденному житті.

3. Знання юридичних, правових та економічних норм використання інформаційних ресурсів.

4. Вміння здійснювати пошук відомостей та використовувати для цього різні інформаційні джерела.

5. Вміння проводити критичний аналіз та оцінку повідомлень.

*Комп'ютерна складова* визначає компетентності, що стосуються роботи з комп'ютерною технікою, і є складається з таких знань та умінь:

1. Знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки.

2. Знання основ збереження даних та вміння працювати з операційними системами.

3. Вміння працювати з офісними програмами.

4. Знання основ гіпертекстової технології.

5. Вміння працювати в мережі Internet.

6. Вміння працювати з електронною поштою.

7. Вміння працювати з електронними довідниками і базами даних.

8. Вміння працювати зі спеціалізованим програмним забезпеченням.

*Процесуально-діяльнісна складова* визначає компетентності, що стосуються використання засобів сучасних інформаційних технологій, роботи з інформаційними ресурсами і складається з таких знань та умінь:

1. Вміння використовувати сучасну комп'ютерну техніку для опрацювання документів, для збереження даних в електронному



вигляді.

2. Вміння проводити пошук даних, збережених на комп'ютері.
3. Вміння проводити пошук необхідних відомостей в Інтернеті.
4. Вміння використовувати засоби сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій для спілкування (електронна пошта, інтернет-пейджери, списки розсилання).
5. Знання основ мережевого етикету.
6. Усвідомлення переваг використання комп'ютерної техніки.
7. Знання, які задачі можна розв'язати за допомогою комп'ютера, а які – ні.
8. Уміння вибирати програмне забезпечення з ряду аналогів.

Ця сукупність компонентів повинна бути доповнена особистісними якостями майбутнього фахівця, які відображають здатність до успішного здійснення професійної діяльності. Ці суб'єктивні риси стосуються взаємовідносин особистості з іншими людьми, здатності застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у спілкуванні (комунікативний компонент інформаційної компетентності). Також до складу інформаційної компетентності входять суб'єктивні риси, що стосуються взаємовідносин особистості із самою собою, а саме здатність до самоусвідомлення, саморозвитку, виявлення та розвитку психічних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, а також наявність мотивів і потреб у самовдосконаленні, саморозвитку, вдосконаленні та поглибленні професійних знань, особливо тих, що стосуються використання інформаційних та комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Таким чином, визначені компоненти інформаційної компетентності можна представити у вигляді двох компонент – *особистісної* та *професійно-інформаційної*. Перша визначає суб'єктивні риси особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До цих рис належать здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності. Друга визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та здатностей їх застосовувати до розв'язування професійних задач.

Компонентний склад інформаційної компетентності по-різному

представлений у роботах дослідників з різних галузей наукового знання. Зокрема, С. Трішина виокремлює такі компоненти [11]:

1) *когнітивний* – процес аналізу, переробки, отримання, передачі, прогнозування, надання, відбору і зберігання інформації (іншими словами, це знання і коректне застосування інформації в професійній діяльності);

2) *ціннісно-мотиваційний* – створення мотиваційних цінностей, прояв інтересу до оволодіння та використання інформації, що сприяє розширенню знань, самовдосконаленню особи, а надалі і передачі знань;

3) *техніко-технологічний* – робота з інформацією за допомогою інформаційних технологій (комп'ютер стає головним засобом роботи з інформацією для досягнення навчальної мети);

4) *комунікативний* – використання рідної та іноземної мов для встановлення, підтримки спілкування і передачі інформації, оволодіння засобами спілкування (вербального, невербального);

5) *рефлексивний* – самосвідомість і самооцінка особистості, вплив на думку інших. Цей компонент сприяє усвідомленню свого призначення в інформаційному суспільстві, відбувається саморегуляція професійної діяльності – всебічний аналіз результатів [362].

Відповідно до компонентів інформаційної компетентності пропонується перелік комунікативно-когнітивних умінь, складових інформаційної компетентності вчителя-предметника. Зважаючи на те, що вміння ціннісно-мотиваційного і рефлексивного компонентів є загально педагогічними і можуть стосуватися різних видів компетентності, варто виключити їх з переліку. Так, інформаційну компетентність майбутнього викладача складатимуть такі вміння:

- здійснювати пошук і відбір Інтернет-ресурсів;
- критично оцінювати отриману інформацію;
- використовувати різні пошукові системи і технології пошуку, що відповідають за навчальним цілям;
- використовувати програмне забезпечення для створення авторських навчальних Інтернет-матеріалів;
- використовувати засоби синхронної і асинхронної Інтернет-комунікації у процесі навчання;
- упроваджувати сучасні Інтернет-технології в навчальний процес [99].

Н. Баловсяк, В. Беспалов, Н. Гендіна, В. Зіборова, Н. Кисель, О. Міщенко у структурі професійної компетентності викладача виокремлюють інформаційні вміння, підкреслюючи, що це не лише вміння викладу навчальної інформації, але також уміння і навички роботи з друкарськими джерелами і бібліографування, вміння здобувати інформацію з інших джерел та її перетворювати, тобто вміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання. На етапі спілкування зі студентами інформаційні вміння викладача, як вказують автори, проявляються в здатності:

- ясно і чітко викладати навчальний матеріал, зважаючи на специфіку предмета, рівень підготовленості студентів, їх життєвий досвід;
- логічно правильно вибудовувати і вести конкретну розповідь, пояснення, бесіду, проблемний виклад;
- органічно поєднувати використання індуктивного і дедуктивного шляхів викладу матеріалу;
- формулювати питання в доступній формі, коротко, чітко і виразно;
- застосовувати в навчанні технічні засоби наочності: виражати думку за допомогою графіків, діаграм, схем, малюнків;
- оперативно діагностувати характер і рівень засвоєння студентами нового матеріалу з використанням різноманітних методів;
- перебудовувати у разі потреби план і хід викладу матеріалу [31; 38; 99; 176; 197].

Л. Петухова, розглядаючи інформаційні компетентності майбутніх учителів, зазначає, що вони складаються з «сукупності професійних знань, умінь, професійно важливих якостей особистості користувачів інформаційних технологій:

- знання спеціальної термінології, знання програмування, знання про комп'ютерну графіку, про технічну сферу облаштування ЕОМ, знання про еталонну модель фахівця – користувача інформаційних технологій;
- уміння користуватися інформаційними технологіями для підвищення продуктивності професійної діяльності, збільшення обсягів і швидкості обробки матеріалу, розширення обчислювальних можливостей людини, прийомів оптимального діалогового режиму спілкування з комп'ютером;
- наявність психічних процесів: «комп'ютерного» мислення, мислення формалізованими структурами і згорнутими формами як

умови переходу від однієї мови програмування до іншої, моделювання, уваги, розподіли уваги, вербальної пам'яті;

- якостей особистості: мотиваційної спрямованості на використання інформаційних технологій, довіри до комп'ютера, установки на дотримання етикету електронного спілкування і ін.» [288, с. 532-533].

Компетентність в інформаційній діяльності виражається також в здатності долати негативні наслідки інформаційних технологій (таких, як відрив від реальності, комп'ютерофобія, дегуманізація праці за рахунок зниження активності спілкування, деперсоналізація партнера зі спілкування і зведення його до набору повідомлень та ін.) [162, с. 51].

В. Зіборова розглядає інформаційну компетентність викладача як особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, як складову частину професійної компетентності педагога, що складається з:

- теоретичних знань про основні поняття і методи інформатики як наукової дисципліни;

- вмінь представлення, зберігання, обробки і передачі інформації за допомогою комп'ютера;

- умінь і навичок роботи на персональному комп'ютері на основі використання операційних систем, утиліт, надбудов над операційною системою й операційних оболонок;

- умінь представити інформацію в Інтернеті;

- умінь організувати самостійну роботу студентів за допомогою Інтернет-технологій;

- навичок використання телекомунікаційних технологій з урахуванням специфіки викладання конкретного предмету [176].

Таким чином, автор пов'язує інформаційну компетентність викладача тільки з комп'ютерною грамотністю і вміннями використовувати нові інформаційні і комунікаційні технології у навчальному процесі.

Таким чином, інформаційна компетентність педагога розглядається як необхідна складова його професійної компетентності. Різні автори включають в інформаційну компетентність викладача такі складові, як знання і вміння в галузі основ інформатики; орієнтацію в основних типах документів і видах видань у галузі освіти; володіння формалізованими методами аналітико-синтетичної переробки інформації; володіння способами інформаційного пошуку відповідно

до професійних інформаційних потреб; уміння інтерпретувати і адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання; уміння викладу навчальної інформації; уміння, пов'язані зі збором, обробкою, пошуком, зберіганням і представленням інформації з використанням нових інформаційних технологій і мережі Інтернет; уміння грамотно використовувати нові інформаційні і комунікаційні технології у навчально-виховному процесі для підвищення його ефективності.

Варто зазначити, що компонентний склад інформаційної компетентності не статичний, а може змінюватися залежно від появи та застосування нових, ще ефективніших інформаційно-комунікаційних технологій. Тому, зазначені вміння відображають інформаційну компетентність фахівців в освітній галузі на сучасному етапі.

Інформаційна компетентність викладача формується на етапах вивчення комп'ютера, використання інформаційних технологій як засобу навчання в процесі професійної діяльності і розглядається як одна з ознак професійної зрілості. Аналіз педагогічної діяльності викладача дозволяє визначити такі рівні формування інформаційної компетентності:

- рівень споживача інформації;
- рівень користувача комп'ютером;
- рівень логічного функціонування і знання характеристик устаткування;
- рівень вирішення наочно-специфічних завдань на основі творчого підходу.

Інформаційна компетентність викладача передбачає широке використання комп'ютерної техніки, електронних варіантів навчальних матеріалів, навчальних програм, педагогічних технологій творчого характеру. Викладач ЗВО повинен володіти необхідною підготовкою для конкретної диференціації можливостей студентів залежно від індивідуальних особливостей, мотивації, вікових і психологічних особливостей.

Викладачі повинні використовувати інформаційно-комунікаційні технології для складання і моніторингу індивідуальної і колективної роботи студентів над виконанням запланованої роботи. Вони мають підтримувати контакти з фахівцями з інших ЗВО та з колегами, використовуючи мережні ресурси для доступу до інформації, підвищуючи при цьому свій професійний рівень.

Як свідчать сучасні дослідження, відсутність у викладачів необхідної підготовки для роботи з засобами інформаційних технологій

– одна з головних причин, що стримують їхнє всебічне та цілеспрямоване використання у навчальному процесі. Тому формування та розвиток належного рівня інформаційної компетентності майбутніх викладачів – актуальне завдання, вирішення якого буде сприяти педагогічно доцільному використанню можливостей інформаційних технологій з метою вдосконалення освітнього процесу.

### **Інформаційна компетентність педагога: основні вміння**

Інформаційна компетентність, що передбачає активне знання способів отримання і передачі різноманітної інформації, володіння сучасними інформаційними технологіями в освіті, яка спирається на складну сукупність професійних, методологічних і загальнокультурних знань, реалізується за допомогою таких умінь (за Т.Базаржаповою):

*Інформаційні вміння:*

- володіння загальними прийомами редагування текстової та числової інформації;
- володіння прийомами текстового редагування, відповідними специфіці предметної області (введення формул, використання символів псевдографіки, художнє оформлення тексту, впровадження графічних об'єктів і т.п.);
- володіння прийомами збереження, копіювання та перенесення інформації в електронному вигляді;
- володіння навичками пошуку інформації на електронних мультимедійних носіях (енциклопедіях, довідниках, підручниках) і в мережі Інтернет;
- надання інформації засобами презентаційних технологій;
- використання засобів інформаційних технологій для транслявання інформації та супроводу освітнього процесу та ін.

*Аналітичні вміння:*

- аналізу педагогічних програмних засобів і ресурсів мережі Інтернет з урахуванням основних дидактичних (науковість, доступність, адаптивність та ін.) і технічних вимог;
- оцінки освітнього потенціалу електронних ресурсів, ступеня їх інтерактивності й інформативності педагогічної складової;
- оцінки якості електронних ресурсів з позиції різноманіття засобів і форм подання інформації, способів організації освітнього процесу, залучення студентів до активної пізнавальної діяльності.

*Прогностичні вміння:*

- прогнозування ефективності використання програмних засобів навчального призначення та ресурсів мережі Інтернет в освітньому процесі, виходячи з поставлених дидактичних цілей;
- прогнозування найбільш ефективних організаційних форм діяльності викладача і студентів з ресурсами ІКТ, включаючи кооперовану діяльність на базі мережевої взаємодії;
- передбачення результату навчання з використанням конкретних ресурсів, передбачення можливих відхилень і небажаних наслідків та ін.

*Проективні вміння:*

- проектування навчально-виховного процесу з використанням електронних ресурсів і вироблення конкретних методичних рекомендацій щодо їх застосування в професійній діяльності (переклад мети і змісту освіти в конкретні педагогічні завдання);
- формування системи засобів навчання, необхідної для викладання конкретної навчальної дисципліни з використанням інформаційних технологій та ін.

*Організаційні вміння:*

- забезпечення педагогічно доцільного використання потенціалу розподіленого інформаційного ресурсу, що надається засобами ІКТ, і організація навчального процесу на його основі;
- управління педагогічним процесом з орієнтацією на кінцевий результат;
- психолого-педагогічної діагностики рівня навченості, використання комп'ютерних діагностуючих методик, контролю і оцінки знань, умінь і навичок студентів;
- підвищення мотивації до навчання шляхом залучення студентів до активної дослідницької, проектної діяльності міжпредметного характеру на основі використання засобів ІКТ та ін.

*Комунікаційні вміння:*

- володіння мережевою взаємодією в асинхронному (за допомогою електронної пошти та форумів) і синхронному (чат-сесії, ICQ) режимах;
- оцінки актуальності проблем і прогнозування їх масштабності з метою винесення на колективне обговорення питань для більшого числа суб'єктів, що беруть участь у мережевій взаємодії;
- вибору способу мережевої взаємодії (або їх комбінації), що найбільш відповідає характеру проблеми;

- використання всіх можливостей обраного способу мережевої взаємодії для найбільш точного відображення суті проблеми і забезпечення оперативності її рішення та ін.

*Орієнтаційні вміння:*

- формування морально-ціннісних установок студентів (особливо при роботі в мережі Інтернет);

- володіння способами транслявання студентам культурних знань засобами ІКТ з урахуванням продуктивної сутності культурного простору Інтернет;

- організації культурної діяльності суб'єктів освіти на базі засобів ІКТ творчого характеру, націлених на створення нових зразків культурної спадщини суспільства; діяльності, націленої на самоствердження особистості;

- спрямування студентів до культурного розвитку та соціальної адаптації в сучасному інформаційному суспільстві та ін.

Таким чином, оволодіння інформаційною компетентністю дозволить педагогу будь-якої предметної галузі отримати можливість:

- а) доступу до великого обсягу навчальної та наукової інформації;
- б) здійснення комп'ютеризації процесу навчання;
- в) систематизації та узагальнення різного виду інформації;
- г) створення нової інформації і використання її у своїй професійній діяльності;
- д) розробки нових навчальних програм або їх оновлення;
- е) оперативного спілкування з колегами з інших освітніх установ.

### **Критичне мислення як складова інформаційної компетентності викладача ЗВО**

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до розуміння сутності критичного мислення. Так, американський дослідник Дж. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині сформувати здорову думку про запропоновану їй точку зору або модель поведінки» [423, с.10]. Науковець В. Брюшинкін трактує критичне мислення як «послідовність розумових дій, спрямованих на перевірку суджень або систем суджень з метою з'ясування їх невідповідності фактам, нормам або прийнятним цінностям» [60, с.30].

Американському філософові і педагогові М. Липмену вдалося досить чітко визначити відмінності критичного мислення від



буденного (табл. 5). На відміну від нечіткості, неточності і невизначеності буденного мислення, критичне мислення характеризується ясністю, точністю і конкретністю. Непослідовність, нелогічність, поверховість, банальність, упередженість поступаються місцем послідовності, логічності, глибини, значущості, неупередженості критичного мислення [425].

Таблиця 5

**Ознаки буденного і критичного мислення (за М. Ліпменом)**

<b>Буденне мислення</b>	<b>Критичне мислення</b>
Довіра до інформації.	Припущення можливості різних трактувань інформації.
Об'єднання понять за асоціацією.	Розуміння принципів, механізмів.
Припущення без достатніх підстав.	Побудова гіпотези.
Випадкове групування фактів, явищ.	Обґрунтована класифікація фактів, явищ.
Висловлення неаргументованої думки або інтуїтивної здогадки.	Висловлення аргументованої думки.
Стихийне надання переваги.	Зважене, оцінююче судження.
Формулювання думок без опори на критерії.	Формулювання думок на основі певних критеріїв.
Спонтанне формулювання висновків.	Логічне формулювання висновків на основі критичного аналізу фактів і явищ.

*Критичне мислення* є складним пізнавальним процесом, що передбачає сприйняття, логічний аналіз і оцінку інформації, яка поступає до людини через засоби масової комунікації. Критичне мислення є оцінюючим і рефлексивним. Це відкрите мислення, що розвивається шляхом синтезу нової інформації та життєвого досвіду. В цьому полягає відмінність критичного мислення від творчого, яке не передбачає оцінювання, а лише продукує нові ідеї, що виходять за межі життєвого досвіду, усталених норм і правил.

Основні ознаки критичного мислення (за Д. Клустером, США): самостійність; інформація є відправним, але не кінцевим пунктом критичного мислення; критичне мислення розпочинається з постановки питань і виявлення проблем, які потребують вирішення; критичне мислення вимагає переконливої аргументації; критичне

мислення є соціально орієнтованим [199].

Характеризуючи сутність критичного мислення, необхідно звернути увагу на різницю між критичним і цинічним ставленням до дійсності. Цинізм – це відверте, зухвало-зневажливе ставлення до норм суспільної моралі, культурних цінностей і уявлень про благопристойність. Він призводить до цілковитого заперечення інформації, досить часто при цьому використовуються популярні кліше: «новини – це пропаганда», «все, що вони повідомляють, – брехня» [199]. На відміну від цього, критика полягає у серйозній, виваженій, вибірковій оцінці інформації, яка піддається виправданим сумнівам і аналізу.

Британський дослідник Л. Мастерман вказує на необхідність щонайменше чотирьох напрямів аналізу продукції засобів масової інформації: 1) на кого покладається відповідальність за її створення, хто володіє засобами масової інформації і контролює їх; 2) як досягається необхідний ефект; 3) які ціннісні орієнтації нав'язуються аудиторії; 4) як їх сприймає аудиторія. Як бачимо, Л. Мастерман прагне орієнтувати аудиторію на розвиток «критичного мислення», аналіз механізмів впливу ЗМІ і цінностей тієї чи іншої інформації [251, с.47].

О. Ліщинська вважає, що «аналізувати повідомлення, зміст ЗМІ – обов'язок кожного критично мислячого громадянина. ...І якщо наші діти вже в школі навчаються розуміти, що їм повідомляють, вони зможуть думати і приймати творчі рішення в майбутньому. Критичний аналіз ЗМІ – не професія, а спосіб зрозуміти сучасне життя» [231, с.106].

Дослідники виокремлюють чотири *розумові вміння, характерні для критичного мислення*: 1) виявлення і заперечення припущень; 2) перевірка фактичної точності і логічної послідовності інформації; 3) розгляд контексту; 4) аналіз альтернатив. Їх сформованість може забезпечити критичне сприйняття кожним впливів засобів масової інформації.

Уміння виявляти і спростовувати припущення полягає, по-перше, у визначенні припущень, прихованих у сприйнятій інформації, і, по-друге, в усвідомленні того, як припущення впливають на наше мислення. Одержуючи нову інформацію, критично мисляча людина завжди намагається виявити припущення, які сформували цю інформацію, відокремити думку від факту [60, с.32]. Важливо навчитися з'ясовувати, з яких припущень виходив автор інформації, на основі чого робив висновки, чим є висновки: фактами чи припущеннями. Необхідно зрозуміти, що більшість фактичних заяв містять припущення, які, у свою чергу, можуть бути судженнями,

зробленими на основі упереджень.

Уміння перевіряти фактичну точність і логічну послідовність інформації передбачає відповідь на два основні питання: «Наскільки фактично точна інформація? Чи є доказ логічним і послідовним, чи в міркуванні є помилка?» Щоб перевірити фактичну точність твердження рекомендується задуматися над тим, чи очевидні фактичні помилки автора. Чи можуть факти або заяви бути підтверджені? Яке джерело інформації? Тобто критично мисляча людина приділяє особливу увагу вивченню доказів, на яких побудована заява. Після перевірки на точність варто проаналізувати логічну послідовність і поставити друге питання: «Чи логічно зроблені висновки на основі пред'явлених фактів?». Це дає змогу визначити істинність чи хибність міркувань.

Психологи вважають уміння розглядати контекст найбільш важливим у критичному мисленні [60]. Під час отримання нової інформації критично мислячу людину завжди цікавить те, в якому контексті ця інформація має сенс. Вона аналізує: може ця інформація бути застосована в будь-якій ситуації чи тільки в особливих умовах.

Уміння розглядати альтернативи може бути сформоване за умови відповідного тренування. Для цього рекомендується користуватися певними стратегіями. Наприклад, спрощення складної інформації: а) розділити інформацію на складові частини; б) уявити її у вигляді зорової моделі, що спростить складну інформацію і допоможе виявити альтернативи; в) спробувати уявити складну інформацію на прикладі аналогічних повсякденних ситуацій. Також може використовуватися стратегія нової постановки проблеми, що означає спробу поглянути на неї з нової точки зору.

Отже, чотири вміння (виявлення і спростування припущень, перевірка фактичної точності і логічної послідовності, розгляд контексту, вивчення альтернатив) становлять основу критичного мислення. Взяті разом вони дозволяють критично осмислити будь-яке повідомлення, будь-яку інформацію і зробити правильні висновки.

З метою розвитку вмінь критичного мислення можна використовувати різні *методичні прийоми*: аналізувати різноманітні судження, погляди на проблему; спонукати себе до вироблення самостійних суджень, рішень, висновків; брати участь у дискусіях і дебатах; намагатися уважно слухати інших, готуючись для продуктивного обміну думками; аргументувати власні погляди, що стосуються різних аспектів життя тощо.

В умовах інформаційного перенасичення викладач ЗВО повинен

сформувати своєрідний «психологічний імунітет» до маніпулятивних інформаційних впливів, навчитися грамотно сприймати й аналізувати інформацію, визначати різницю між правдивими фактами, надійними джерелами і тими, що вимагають перевірки, подають неясні або неоднозначні відомості. Таким «психологічним імунітетом» може бути критичне мислення особистості. Дотримуючись орієнтації на розвиток критичної думки, французький медіапедагог Ж. Гоне вважає, що головне – допомогти кожному стати вільним, толерантним громадянином демократичного суспільства, що володіє автономним мисленням [162, с.55].

## ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність іншомовної компетентності викладача ЗВО

Поняття іншомовної компетентності у педагогіці і методиці навчання іноземних мов не нове і досліджувалось багатьма вченими, в результаті чого з'явилась велика кількість комбінованих термінів, як наприклад: «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «іншомовна компетенція», «комунікативна компетенція», «іномовна комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність», «іншомовна професійно-комунікативна компетенція».

Дослідники, які розглядали ці поняття, наводили відповідно і різні їх трактування. Н. Макоєд присвятила свою роботу питанню формування вмінь перекладу фахових текстів, послуговуючись терміном «іномовна комунікативна компетентність» [240]. С. Козак у своїй роботі використовує подібний до попереднього термін, проте вважає доцільним розглядати цю якість як компетенцію [203]. Н. Єпіхіна пропонує дидактичні умови збагачення мовної компетенції студентів. Н. Тоцька досліджує «професійно-мовленнєву компетенцію студентів ЗВО технічного профілю». І. Мегалова в своїх дослідженнях спирається на поняття «іншомовна компетенція» [252]. О. Петрова оперує таким поняттям, як «іншомовна професійно-комунікативна компетенція» [281], а І. Барахович займалась дослідженням формування комунікативної компетентності взагалі. Окремі аспекти іншомовної компетентності були предметом наукового інтересу таких учених: Г. Борозенець, О. Герасименко, К. Грош, Д. Демченко, Д. Дмитрієва, О. Іскандарова, Г. Козлакова, К. Михайлова, М. Прадівляний, І. Секрет.

Наведемо різні підходи науковців до розуміння наукової дефініції «іншомовна компетентність». С. Шумовецька вважає, що це складний феномен, у структурі якого можна виокремити три базові компоненти: лінгвістичний, психолінгвістичний та соціолінгвістичний [406].

Д. Ізаренков під цим терміном розуміє «здатність людини володіти одним, декількома чи всіма видами мовленнєвої діяльності» [181]. І. Гаркуша трактує іншомовну компетентність як «систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у конкретному середовищі ситуацій міжособистісної взаємодії» [97, с. 21].

I. Мегалова акцентує увагу на практичному аспекті іншомовної компетентності: це «сформованість у тих, хто вивчає мову, практичних навичок усної та письмової мови, слухання, розуміння, читання; вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань» [252, с. 13].

C. Савіньон визначає комунікативну компетентність як «здатність функціонувати у реальних умовах спілкування», тобто однією з важливих її характеристик вважає динамічний обмін інформацією. Дослідник робить акцент на успішності іншомовної комунікації, котра залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювання своїх думок іноземною мовою, так і від сформованості його вмінь користуватися власним словниковим запасом та граматичними структурами для передачі повідомлення» [421, с. 4].

I. Зімня іншомовну комунікативну компетентність розглядає як «складну психічну функцію, що полягає у переробці та видачі інформації за допомогою іноземної мови в процесі спілкування». Ця наукова дефініція трактується науковцем як здатність людини виступати суб'єктом іншомовного спілкування та організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах, мовленнєві засоби і способи яких відповідають кожній конкретній ситуації [174].

В. Теніщева вважає, що «іншомовна компетентність тісно пов'язана з професійною компетентністю, більш того, є компонентом, що входить до її структури». Дослідниця наголошує на залежності успішності професійної діяльності від рівня іншомовної комунікативної компетентності фахівців [355].

Варто зазначити, що науковці мають схожі погляди стосовно того, що іншомовна компетентність повинна охоплювати певний набір комунікативних технік (володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичним різноманіттям, навичками недирективного і активізуючого слухання, а також невербальною технікою (міміка, пантоміміка, фіксація погляду, організація комунікативного простору).

У проєкті нового базового Закону «Про вищу освіту» іншомовна компетентність визначена як «уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів.

Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [169].

Як бачимо, поняття «іншомовна компетентність» не має єдиного тлумачення, тому, проаналізувавши доробки відомих науковців, пропонуємо розглядати даний феномен як складне інтегративне утворення, що представляє собою взаємодію лінгвістичної, комунікативної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та лінгвоінформаційної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє здійснювати іншомовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості педагога.

### **Структура іншомовної компетентності**

Іншомовна компетентність – це складне інтегративне утворення, тому дослідники змістових аспектів цього феномену (Д. Хаймс, А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, Л. Брахман, С. Козак, Н. Макоєд, О. Петрова, Ю. Федоренко, Н. Прудникова, М. Кенел, М. Свейн та ін.) виокремлюють різні його компоненти.

Д. Хаймс поєднав у цьому понятті граматичну (правила мовлення), соціально-лінгвістичну (відбір мовленнєвих засобів відповідно до ситуації мовленнєвої взаємодії), дискурсивну (правила побудови змісту висловлювання) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентності [418].

А. Андрієнко запропонувала модель іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів вищого технічного навчального закладу, що складається з лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної, лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної та персональної компетенцій [11, с.16-17].

Г. Архіпова виокремлює в структурі комунікативної компетенції фахівця медичного профілю п'ять компонентів:

- лінгвістична (мовна) компетенція;
- тематична компетенція, що передбачає володіння екстралінгвістичною інформацією (система знань про особливості професійної комунікації, етикетні форми мовлення) і вміння користуватись нею у ситуаціях ділового спілкування;
- соціокультурна компетенція;
- компенсаторна компетенція (вміння досягати

взаєморозуміння);

- навчальна компетенція (вміння вчитися, вміння користуватися довідковою літературою тощо) [25, с. 12-13].

Інші дослідники, зокрема Н. Гез, вважають, що спочатку у лінгвометодичній літературі використовувався термін «лінгвістична компетенція», а згодом, зважаючи на вузьке розуміння цього поняття, було запропоноване ширше – «комунікативна компетенція». У її структурі виокремлюють такі складові:

- вербально-комунікативна компетенція (здатність опрацюовувати, групувати, запам'ятовувати);

- лінгвістична компетенція (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних слів і правил їх поєднання);

- вербально-когнітивна компетенція (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність);

- метакомунікативна компетенція (володіння понятійним апаратом, необхідним для аналізу та оцінювання відповідності використання засобів мовленнєвого спілкування) [98, с.19].

В. Теніщева віважає, що до комунікативної компетентності належать: мовна, дискурсивна, розмовна, прагматична, соціально-лінгвістична, стратегічна і мислительна складові [355].

С. Козак розглядає іншомовну комунікативну компетентність як професійно важливу рису особистості фахівця і виокремлює чотири її головні компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний та професійний [203].

Н. Макоєд трактує іномовну комунікативну компетенцію «як складну структуру, компонентами якої є: лінгвістичний, паралінгвістичний, лінгвосоціокультурний, предметний, формально-логічний компоненти» [240, с. 6]

О. Петрова, розглядаючи складові іномовної професійно-комунікативної компетенції, виокремлює такі її складові: мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну та паралінгвістичну [281, с. 7].

Т. Григорьєва [119] відносить до складових іномовної комунікативної компетенції мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну та соціокультурну компетенції, а Н. Сура виокремлює такі її складові: лінгвістичну, соціолінгвістичну та предметну компетенції [348].



Заслужують на увагу праці М. Кенела і М. Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири *компоненти-компетенції*:

- граматична компетенція – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;

- соціолінгвістична компетенція – вміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій;

- дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;

- стратегічна компетенція – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [418, с. 10].

Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми і саме вона, на нашу думку, найкраще розкриває зміст і структуру даного феномена. Тому, беручи до уваги всі вищенаведені підходи і характеристики, ми вважаємо, що у *формуванні іншомовної компетентності необхідно враховувати*:

- лінгвістичну компетентність як здатність здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування на основі засвоєного комунікантом граматичного коду, а також розуміти нові, невивчені висловлювання, створені в іншомовному середовищі;

- комунікативну компетентність як здатність варіювати власні соціальні ролі відповідно до конкретного виду спілкування; використовувати різні способи взаємодії з людьми, відповідно до їх близького розташування чи перебування на відстані;

- дискурсивну компетентність як здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне чи письмове повідомлення, використовуючи різні синтаксичні та семантичні засоби;

- соціокультурну компетентність, яка передбачає володіння сукупністю відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті;

- стратегічну компетентність як здатність ефективно брати участь в іншомовній комунікації, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, враховуючи культурні особливості та загальноприйняті норми спілкування відповідного іншомовного середовища;

- лінгво-інформаційну компетентність як здатність використовувати інформаційні технології як у професійній сфері, так і з метою саморозвитку та самовдосконалення.

Формування іншомовної компетентності педагогів у вітчизняному та європейському освітньому просторі на сучасному етапі є пріоритетною стратегією розвитку професійної освіти. В сучасній науково-педагогічній літературі не існує єдиного тлумачення поняття та структури означеного феномена. Тому на основі проаналізованих підходів до формування змісту іншомовної компетентності та визначення її складових пропонуємо розуміти під цим поняттям здатність і готовність здійснювати міжкультурну й міжособистісну комунікацію як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості педагога на основі сформованого комплексу компетентностей, що складається з лінгвістичної, комунікативної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та лінгво-інформаційної складових.

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність і зміст комунікативної компетентності викладача ЗВО

Домінантою сучасної системи вищої професійної освіти виступає розробка нових наукових основ педагогічного процесу, націлених на підготовку компетентного фахівця, здатного ефективно вирішувати поставлені завдання.

В наш час компетентнісний підхід набуває актуальності та є основним у підготовці професіоналів будь-якої сфери діяльності. Це пов'язано з тим, що компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня чи студента до різних видів діяльності, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя – стан сформованості професійно значущих особистісних якостей, тобто педагогічний професіоналізм [337].

Професія викладача вищої школи є однією з найбільш творчих і складних професій, в якій поєднуються наука і мистецтво, вона споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця. Професійні знання для викладача – це ще далеко не все, щоб досягнути успіху в своїй діяльності. Від нього вимагається розуміння потреб й інтересів студентів, вміння встановлювати як ділові, так і емоційні контакти з групою, з кожним студентом окремо, вміння здійснювати педагогічне спілкування. Саме спілкування є основною складовою педагогічної діяльності, а комунікативна компетентність – складовою професійної компетентності. Рівень особистісного включення в процес спілкування відображає таке поняття, як комунікативна компетентність.

Необхідність постійного контактування педагога з різними студентами вимагає мобільності, пристосування до ситуації, тобто він повинен постійно вивчати себе і оточуючих, що надає змогу долати бар'єри у спілкуванні, підвищувати зацікавлення студентів у опануванні предмету, тим самим підтримувати робочий настрій аудиторії.

Досконале спілкування педагога ґрунтується на доброму знанні людей, з якими він спілкується. Контактуючи щоденно з різноманітними колективами студентів, викладач не повинен будувати свої стосунки на стереотипах. Саме середовище вимагає від педагога гнучкості, мобільності, адекватності до ситуації. А це означає, що педагог повинен вивчати постійно і себе, і середовище.

Знання своїх психологічних та фізіологічних особливостей допомагає педагогу долати бар'єри у спілкуванні, підтримувати робочий настрій, а отже, і робочий стан аудиторії, з якою він працює.

Серед ключових компетентностей, якими у високому ступені має володіти фахівець з вищою освітою, особливе місце належить комунікативній компетентності. Зазначимо, що поряд із науковою категорією «комунікативна компетентність» використовують поняття-синоніми: «комунікативні вміння», «компетентність у спілкуванні», «готовність до професійного спілкування».

Питання розвитку комунікативної компетентності досліджувалося на теоретичному і методологічному рівнях у працях Дж. Андерсена, Ф. Бацевича, Л. Барановської, Т. Сухаревої.

Термін «комунікативна компетентність» не є новим у педагогічній літературі, однак однозначна трактовка цього поняття на сьогодні відсутня. Найчастіше комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу.

Поняття «комунікативна компетенція» увів у наукову термінологію Д. Хаймс, визначивши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування» [422].

С. Макаренко під комунікативною компетентністю розуміє вміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає і працює; проте це не тільки вміння спілкуватися, правильно оформляти думку в усній та письмовій формах, але й уміння шукати і знаходити компроміс, поважати думки інших людей [237, с. 105].

Л. Петровська розглядає поняття «комунікативної компетентності» як вміння орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, завдяки розумінню себе та оточуючих, враховуючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення [286].

Детально поняття комунікативної компетентності проаналізовано в працях відомого російського психолога Ю. Ємельянова та українського педагога Н. Бутенка. Вони трактують названу категорію як засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування. У свою

чергу, Ю. Ємельяновим наголошено, що така здатність передбачає подальшу можливість навчатися спілкуванню і особисто виступає як ідейно-моральна категорія, яка регулює всю систему ставлень людини до природи та соціального світу, а також до самої себе [151]. Н. Бутенко підкреслено, що комунікативна компетентність базується на превентивному аналізі як інформації про зміст діяльності, так й інформації про індивідуальність партнера [61]. З цього виходить, що ефективний обмін інформацією спонукає людей працювати разом і досягати спільних цілей.

Близьким до попереднього твердження є узагальнення О. Касьянової. Комунікативна компетентність трактується дослідником як сукупність індивідуально-психічних особливостей та комунікативних знань, умінь, навичок, набутих у процесі цілеспрямованого виховного впливу, що забезпечує здатність і готовність особистості встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми з урахуванням обставин [195].

Суголосними є наукові підходи до визначення поняття «комунікативна компетентність» у дослідженнях А. Хуторського, І. Єрмакова, І. Родигіної, котрі розглядають комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в ситуаціях особистісної взаємодії, яка має інваріантні загальнолюдські характеристики, історично і культурно обумовлені як готовність ставити і досягати мети в комунікації: відправляти й одержувати необхідну інформацію, представляти й аргументовано відстоювати свої погляди в діалозі, визнавати відмінність позицій співрозмовників від власної, поважливо ставитися до загальнолюдських та особистісних цінностей людей різної національності, релігії [390].

Академіком І. Зязюном через поняття «комунікативність» проаналізовано змістовне навантаження дефініції «*комунікативна компетентність*». За визначенням дослідника, це професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою здійснювати професійне спілкування, здатністю легко вступати в контакт, а також викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. З такої ж позиції поняття «комунікативна компетентність» розглянуто науковцями Р. Кеттелом та Г. Черновою. Так, Г. Чернова до поняття «комунікативність» підходить як до володіння процесуальними аспектами контакту (свідоме використання експресії, володіння голосом, уміння тримати

паузу). Тобто для того, щоб легко вступати в контакт, потрібно відчувати людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, мати здатність сприймати і розуміти іншого. У свою чергу, Р. Кеттелом зазначено, що комунікативність – найсильніша риса особистості, тому що впливає на поведінку людини в будь-яких ситуаціях.

Отже, існує певна різноплановість у визначенні поняття «комунікативна компетентність». Це пояснюється різноманітністю підходів до дослідження сутності даного явища. Можна зробити висновок, що переважно зустрічаються такі компоненти категорії «комунікативна компетентність»: сукупність навичок та вмій, необхідних для ефективного спілкування; здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми; комунікативні здібності.

Попри намагання дослідників дати своє тлумачення поняття «комунікативна компетентність» та розбіжностями, що виникають внаслідок цього, спільним у дослідженнях більшості науковців (Н. Бутенко, О. Гура, Ю. Ємельянов, Н. Завіниченко, Л. Петровська, І. Єрмаков, І. Родигіна та ін..) є те, що *комунікативну компетентність* розглянуто як систему внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для побудови ефективної комунікації; як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; як певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування.

Комунікативна компетентність передбачає знання рідної та іноземної мов, способів взаємодії з оточуючими людьми і тими, хто знаходиться поза межами безпосереднього спілкування, вміння групової взаємодії, опанування різних соціальних ролей у колективі. Студент повинен уміти представити себе, написати листа, заяву, заповнити анкету, поставити доречні питання, що уточнюють зміст професійних завдань, вести дискусію.

Використовуючи акмеологічну модель професійної компетентності фахівця, розглядатимемо *комунікативну компетентність викладача ЗВО* як професійно-значущу інтеграційну якість особистості, результат особистісного росту в процесі професіоналізації, основними складовими компонентами якого є: комунікативні знання, вміння, навички; комунікативна спрямованість; гуманістична позиція; комунікативна креативність, що забезпечують у комплексі ефективно педагогічне спілкування. У цьому формулюванні, на наш погляд, необхідно підкреслити такі аспекти.

По-перше, важливо, що *комунікативна компетентність* – це *особистісна якість викладача*, що визначається його включеністю в педагогічну діяльність і формується в процесі розвитку і саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову і мотиваційну сфери, системи стосунків і ціннісних орієнтацій.

По-друге, *комунікативна компетентність* означає поінформованість педагога про цілі, суть, структуру, засоби, особливості педагогічного спілкування (комунікативні знання); володіння технологією цієї діяльності (комунікативні вміння і навички); індивідуально-психологічні якості фахівця, які забезпечують усвідомлення викладачем важливості ефективного педагогічного спілкування, прагнення до постійного вдосконалення комунікативних аспектів педагогічної діяльності (комунікативна спрямованість), орієнтацію на особистість людини як на головну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, творчого розв'язання комунікативних завдань, що виникають у процесі педагогічного спілкування (комунікативна креативність).

Такими чином, *комунікативна компетентність викладача ЗВО* є складним системним утворенням, що поєднує в собі мотиваційну спрямованість на оволодіння високим рівнем комунікативної компетентності, комплекс взаємопов'язаних професійних (педагогічних) комунікативних знань, умінь та інтеграцію їх у професійну діяльність, завдяки сформованим професійно важливим якостям, необхідним для свідомої регуляції комунікативної поведінки.

### **Структура комунікативної компетентності викладача ЗВО**

Комунікативна компетентність є цілісним інтегративним психічним утворенням, що визначає ефективність спілкування. При спробі визначити структурні компоненти комунікативної компетентності стикаємося з відсутністю єдиного підходу до даної проблеми. Зокрема, автори виокремлюють такі компоненти комунікативної компетентності:

- знання й уміння (Л. Петровська);
- знання, вміння, навички й способи діяльності (Л. Мітіна);
- знання, вміння, позиції, якості (А. Маркова);
- комунікативні здібності, комунікативні вміння й комунікативні знання, що є адекватними комунікативним завданням і достатніми для їхнього розв'язання (О. Сидоренко);

- комунікативна спрямованість, комунікативна поінформованість (знання, вміння, навички), комунікативні здатності (О. Попова);
- сукупність знань, умінь і диспозицій (установок і ціннісних орієнтацій) (Ю. Жуков);
- когнітивні (орієнтованість, психологічні знання й перцептивні здібності), емоційні (соціальні установки, досвід, система відносин особистості) і поведінкові (вміння й навички) складові (І. Макаровська);
- поведінкові, афективні, когнітивні, регулятивні, інформаційні складові (Н. Буртова);
- понятійно-операціональний блок (знання й уміння) й особистісний (якості, позиції) (І. Нестерова).

Дослідники виокремлюють два компоненти у комунікативній компетентності. До першого належать комунікативні цінності, потреби комуніканта в спілкуванні. Другий компонент визначає прояви комунікативної компетентності безпосередньо в спілкуванні та містить дві складові, а саме: дії під час акту комунікації (вміння та навички спілкування) та знання про спілкування [384].

Є. Тармаєва пропонує розглядати структуру комунікативної компетентності вчителя в єдності мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістового та операційно-діяльнісного компонентів [320].

*Мотиваційний компонент* відображає орієнтувальні характеристики комунікативної компетентності та знаходить своє відображення в потребах та цілях комунікативної взаємодії з тими, хто вчиться. До комунікативних потреб педагога відносять: потребу у встановленні взаємин співробітництва з суб'єктами освітнього процесу; бажання проявляти співпереживання й співчуття; готовність до надання допомоги та підтримки; прагнення до обміну досвідом і знаннями.

*Аксіологічний компонент* становить ціннісні орієнтації педагога, які виявляються в ставленні до педагогічної теорії, освітньої практики, особистості того, хто вчиться. Ціннісні орієнтири вчителя передбачають: безумовне прийняття особистості учня, фасилітацію, емпатію, розуміння, толерантність стосовно поведінки і вчинків учнів, дотримання етичних норм і правил педагогічної взаємодії.

Закріплені у свідомості вчителя педагогічні цінності утворюють систему його професійних орієнтацій на творчу діяльність, розвиток особистості учня, професійне співробітництво.



*Інформаційно-змістовий компонент* комунікативної компетентності вчителя передбачає володіння педагогом системою знань:

- знання психологічної структури особистості учня;
- знання про закономірності розвитку дитини з урахуванням її статевовікових, індивідуальних особливостей;
- знання структури комунікативного акту, що представлена такими етапами: цільова настанова педагогічного спілкування, врахування комунікативної ситуації педагогічного спілкування, уточнення й побудова плану вирішення комунікативного завдання, зворотний зв'язок;
- знання комунікативних способів організації педагогічної взаємодії; прийомів керування педагогічним спілкуванням, методів організації педагогічної взаємодії;
- знання морально-етичних норм і правил спілкування з учнем;
- знання алгоритмів поведінки в конкретній ситуації педагогічного спілкування, тактики й стратегії поведінки, стилів педагогічного спілкування.

Система перцептивних, мовленнєвих, гностичних умінь та вміння управління комунікативним процесом складають *операційно-діяльнісний компонент* комунікативної компетентності вчителя. Зміст даного компонента представлений у вигляді системи вмінь:

- перцептивні вміння: уміння адекватно реагувати на вчинки й висловлювання учнів; стимулювати резерви розвитку особистості школяра; оцінювати особистісні якості й емоційні стани дітей; визначати характер відносин, що складаються в процесі комунікативної взаємодії;
- мовленнєві вміння: вміння створювати природню мовленнєву ситуацію; створювати сприятливу комунікативну обстановку, що стимулює мовленнєву активність учнів; етично грамотно формулювати питання, відповідати й пояснювати відповіді, висловлювати особисту думку; презентувати себе перед учнями; викладати свої думки, навчальний матеріал логічно й послідовно; коригувати свою мовленнєву поведінку відповідно до одержуваної зворотної інформації – вербальної й невербальної;
- гностичні вміння: вміння актуалізувати знання про комунікацію відповідно до умов, що змінилися; прогнозувати й вибудовувати комунікативну взаємодію з учнями; об'єктивно оцінювати свої сильні й слабкі сторони в плані можливостей

суб'єктивного професійного контролю; визначати ефект свого власного впливу на учнів;

- вміння керування комунікативним процесом: уміння знаходити оптимальний вихід з конфліктної ситуації; вибирати педагогічні засоби, методи, форми взаємодії з учнями; орієнтуватися в ситуації спілкування; організувати довготривалий контакт із групою учнів.

Охарактеризуємо кожен компонент, що входить у зміст комунікативної компетентності викладача.

*Комунікативні знання* – усвідомлені уявлення викладача про зміст педагогічного спілкування.

*Комунікативні вміння* виражаються у здатності ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування. У психолого-педагогічній літературі, присвяченій розгляду особливостей педагогічного спілкування (Н. Богомолова, Л. Петровська, С. Єлканов, О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Добрович, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна), комунікативні вміння розглядаються як комплекс усвідомлених комунікативних дій, що відображають адекватне використання засобів спілкування відповідно до цілей, умов спілкування і засновані на знаннях про спілкування, що забезпечують ефективне вирішення фахівцем комунікативних завдань.

Всі підходи, в межах яких визначається сутність комунікативних умінь, є взаємопов'язаними, в чому знаходить відображення діалектичний взаємозв'язок умінь і діяльності: вміння – одиниця предметної діяльності, в якій відображаються її мотиваційні, змістовні і операційні сторони. Формування умінь пов'язане з формуванням мотивів, системи знань і способів дій (Г. Щукіна).

У роботах С. Єлканова, В. Кан-Калика, А. Маркової представлені декілька видів класифікацій комунікативних умінь педагога. Це свідчить про широкий спектр завдань, що реалізуються завдяки комунікативним умінням.

Спираючись на погляди А. Маркової щодо особливостей педагогічного спілкування [246], можемо виокремити дві великі групи комунікативних умінь. До першої належать уміння, що забезпечують постановку широкого кола комунікативних завдань, з яких головними є: створення умов психологічної безпеки в спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера зі спілкування. До другої – вміння, що забезпечують високий рівень спілкування: вміння зрозуміти позицію і внутрішній стан іншого в спілкуванні, виявити цікавість до особистості партнера, вміння зрозуміти сутність поглядів іншої людини, володіння

засобами вербального і невербального спілкування, вміння створити комфортну психологічну обстановку, вміння попереджати і ефективно вирішувати конфлікти та ін.

Важливою ланкою комунікативної компетентності викладача є його мовленнєві вміння, в основі яких лежать такі компоненти мовленнєвих здібностей: гарна вербальна пам'ять, широкий репертуар мовленнєвих засобів, уміння орієнтувати мовлення відповідно до особливостей співрозмовника, високий рівень антиципації (Б. Ільюк). Саме мовленнєві засоби є основними під час вирішення комунікативних завдань; невербальні засоби (мімічні і пантомімічні) найчастіше виконують допоміжну роль. А. Макаренко писав: «Я переконаний, що добре сказане дітям ділове, міцне слово має величезне значення, і, можливо, у нас так багато ще помилок в організаційних формах, тому що ми ще і говорити часто з дітьми по-справжньому не вміємо. А треба вміти сказати так, щоб вони у вашому слові відчули вашу волю... вашу особистість. Цього треба вчитися».

З мовленнєвих якостей у сучасній педагогіці і психології визначають принципово важливі: точність, логічність, спрямованість, чистота, виразність мовлення викладача.

Автоматизованими компонентами комунікативних умінь є комунікативні навички, що дозволяють педагогові швидко і точно сприймати ситуацію спілкування, індивідуальні особливості партнера зі спілкування і адекватно здійснювати педагогічне спілкування.

Перейдемо до розгляду наступної групи компонентів комунікативної компетентності викладача, безпосередньо пов'язаних з його індивідуально-психологічними особливостями.

Ключове значення для розвитку комунікативної компетентності викладача має *комунікативна спрямованість його особистості*. У психологічній науці спрямованість особистості розглядається як стійка система домінуючих мотивів, закріплених в інтересах, установках, цілях, перспективах і діяльності. Розглядаючи комунікативну спрямованість особистості, матимемо на увазі, що в ієрархії потреб-домінант викладача ЗВО важливе місце займають мотиви, пов'язані з процесом педагогічного спілкування. Ці мотиви проявляють себе в захопленості педагога комунікативною діяльністю, в прагненні до її вдосконалення, до оволодіння новими комунікативними знаннями, вміннями і навичками. Стійка комунікативна спрямованість педагога – це постійна зацікавленість у тому, щоб опанувати всі засоби ефективного педагогічного спілкування.

Необхідним компонентом запропонованої моделі комунікативної компетентності викладача ЗВО є *гуманістична позиція*. Гуманістична позиція викладача відображає визнання педагогом безумовної цінності людської особистості. Гуманістична позиція знаходить відображення в таких особливостях комунікативної поведінки викладача:

- 1) довіра педагога до студентів, прагнення до співпраці з ними;
- 2) оптимістичне ставлення до студентів як суб'єктів, наділених потенціями до безперервного розвитку і самореалізації;
- 3) врахування індивідуальних властивостей студентів у педагогічній діяльності;
- 4) інтерес до особистості студента, до власної особистості;
- 5) повага до унікальності, самобутності особистості студента;
- 6) розуміння того, що кожен студент здатен мислити і творити;
- 7) підтримка викладачем індивідуального розвитку студента;
- 8) надання студентові необхідного простору свободи для творчості, ухвалення самостійних рішень.

Підкреслюючи значення цього компонента комунікативної компетентності, А. Маркова зазначає: «Показником компетентності в спілкуванні є передусім гуманістична позиція ..., а потім вже засоби, техніка спілкування. Для вчителя важливо пам'ятати, що оптимальне спілкування – це не вміння тримати дисципліну, а обмін з учнями духовними цінностями; спільна мова з дітьми – це не мова команд і слухняності, а мова довіри» [245, с.86].

Розкриємо зміст ще одного важливого компонента комунікативної компетентності викладача – *комунікативної креативності*. У психології під креативністю розуміють здатність суб'єкта до творчості, до конструктивних і нестандартних рішень і поведінки, а також усвідомлення і розвитку свого досвіду (Б. Ананьєв). Креативність дозволяє людині знаходити нові способи поведінки, адаптуватися до умов життя, що змінюються, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості. Виокремлюють два типи креативності: поведінкову (виступає як засіб адаптації і самовираження) і інтелектуальну (впливає на продуктивність діяльності). Під комунікативною креативністю розумітимемо здатність людини до творчого рішення комунікативних завдань, що виникають у процесі спілкування. Комунікативна креативність педагога проявляється в його вмінні висувати нові комунікативні завдання, знаходити нові засоби взаємодії зі студентами, створювати нові форми спілкування, адекватні завданням, партнерам, умовам спілкування.

Всі розглянуті вище компоненти, що утворюють структуру комунікативної компетентності, знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. На основі комунікативних знань у процесі комунікативної практики у викладача формуються комунікативні вміння; окремі, доведені до автоматизму, вміння стають комунікативними навичками, і, навпаки, на основі комбінації навичок відбувається формування нових комунікативних умінь. З іншого боку, операціональний бік комунікативної діяльності (комунікативні вміння і навички) формує комунікативний досвід педагога, який кристалізується в нових комунікативних знаннях.

Мотиваційний компонент комунікативної компетентності (комунікативна спрямованість) спонукає викладача до постійного поповнення знань, розширення репертуару комунікативних умінь і навичок.

Комунікативна креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі викладача знання, вміння і навички в нових ситуаціях, для вирішення нестандартних комунікативних завдань; з її допомогою педагог конструє нові способи спілкування, відкриває нові для себе грані цього процесу, і, таким чином, створює базу для набуття нових знань і формування нових умінь і навичок.

Ціннісно-смісловим стрижнем комунікативної компетентності викладача є його гуманістична спрямованість, що є вектором процесу педагогічного спілкування: мета, завдання, засоби спілкування, врахування вікових та індивідуальних особливостей, спрямованість на шире і довірче спілкування, розкриття особистісного потенціалу. Комплекс цих взаємопов'язаних компонентів, що знаходяться в постійному розвитку, забезпечує здатність викладача здійснювати ефективне педагогічне спілкування і на цій основі домагатися високих результатів у професійній діяльності.

На основі теоретичного аналізу робіт, присвячених вивченню комунікативної компетентності, ми доходимо висновку, що комунікативна компетентність – це об'єктивне сприйняття партнерів з комунікативної взаємодії, врахування їх індивідуальних особливостей, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, вміння активно слухати, вільно володіти вербальними і невербальними засобами комунікації. Визначення поняття комунікативної компетентності, змісту її складових – це перші кроки на шляху вирішення проблеми розвитку компетентності викладачів ЗВО. Як підкреслює Ю. Татур,

компетентність, по суті, потенційна, вона проявляється в діяльності й має особливість розвиватися в діяльності [354].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє виокремити такі складові комунікативної компетентності:

- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [286];
- готовність і вміння будувати контакт з людьми [286];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [350];
- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [350];
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [350];
- знання, вміння і навички конструктивного спілкування [159];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [276].

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, вміння, навички.

Виходячи з викладеного, *комунікативна компетентність викладача* є системним утворенням, яке поєднує в собі мотиваційну спрямованість на оволодіння високим рівнем комунікативної компетентності, комплекс взаємопов'язаних професійних (педагогічних) комунікативних знань, умінь та інтеграцію їх у професійну діяльність, завдяки сформованим професійним якостям, необхідним для свідомої регуляції комунікативної поведінки.

Зазначимо, що комунікативна компетентність є динамічною особливістю мовленнєвої взаємодії двох чи більше осіб, які володіють певними знаннями з мови, якою вони спілкуються, охоплює письмове і усне мовлення та контекстуально обумовлена. Її можна розвивати, підтримувати, оцінювати через мовленнєву діяльність.

## Педагогічна техніка як компонент комунікативної компетентності

Спілкування, як відомо, є процесом двохстороннім. Надзвичайно важлива особливість спілкування в педагогічній діяльності полягає у розбіжності характеру спілкування для викладача і студентів: для педагога спілкування – це вид професійної діяльності, а для студентів – це вид життєдіяльності. Звідси і наявна різниця у позиціях викладача і того, хто вчиться, у спілкуванні. Педагог, спілкуючись зі студентами, працює, а це означає, що він у кожному хвилину спілкування повинен усвідомлювати, що відбувається між ним і тими, до кого він звертається з промовою. Перебуваючи у ролі партнера зі спілкування, викладач завжди повинен бути ніби і поза ним: спостерігати, аналізувати, приймати рішення, коригувати свою вербальну і невербальну поведінку, знаходити оптимальні варіанти вирішення проблем.

Оптимальні варіанти – це ті, що дають максимально позитивні результати при мінімально витрачених засобах. У педагогічному спілкуванні цими засобами виступають слово, інтонація, погляд, рухи, посмішка, почуття та переживання педагога. А. Макаренко неодноразово підкреслював необхідність для педагога володіння прийомами організації власної поведінки і педагогічного впливу. Він увів для позначення цього явища поняття «педагогічна техніка», яке має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність професійної діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. Адже «вихованець сприймає Вашу душу та Ваші думки не тому, що знає, що у Вас на душі робиться, а тому, що бачить Вас, слухає Вас» [384].

*Педагогічна техніка* – це сукупність професійних умінь, які забезпечують правильне і виразне мовлення, виразний показ власних почуттів та ставлення засобами міміки та пантоміміки та вміння керувати особистим психічним станом.

Уміння педагогічної техніки сприяють гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його вираження, що в значній мірі визначає успішність педагогічного спілкування. Отже, *педагогічна техніка* – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це володіння комплексом прийомів, який допомагає викладачеві глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів в освітньому процесі [384]. Якщо педагог не володіє такими вміннями, він не здатен

ані заохотити до навчання, ані переконати, ані впливати власним прикладом. Він лише більш чи менш маніпулює студентами, крейдою, ІКТ.

Поняття  
«педагогічна техніка»



**1 група** пов'язана з уміннями педагога **керувати власною поведінкою**: техніка володіння власним організмом, керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття, соціальна перцепція (*техніка керування увагою, уявою*). Це все, так звані, **особистісні фактори**, ті, що співвідносяться з самою людиною як особистістю.

**2 група** пов'язана з уміннями **впливати на особистість і колектив**: це техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Ці фактори називаються операціональними, тому що характеризують сам процес спілкування: за допомогою яких прийомів, засобів досягається контакт з людьми.

Обидві групи факторів взаємопов'язані, залежать одна від одної. І. Зязюн називає ці групи, що є складовими педагогічної техніки, зовнішньою та внутрішньою технікою відповідно до мети їх використання.

*Внутрішня техніка* – створення внутрішнього переживання особистості, організація внутрішнього самопочуття педагога, психологічне настроювання на майбутню діяльність через вплив на розум, волю, почуття.

*Зовнішня техніка* – втілення внутрішнього переживання особистості викладача в його тілесній природі: міміці, пантоміміці, голосі, мовленні.

### Елементи внутрішньої техніки викладача ЗВО

Викладач постійно перебуває у центрі спілкування, тому його самопочуття не є особистою справою, оскільки його настрої відображається і на студентах, і на колегах, і на способах організації



педагогічної взаємодії. Але на початку професійної діяльності педагогу важко позбутися душевної напруги, яка викликає почуття невпевненості, страху, затискування. Це, в свою чергу, відображається на здатності мислити, відчувати і реагувати і, як результат, маємо недосконало прочитану лекцію, невдало організоване практичне заняття. Отже, першим елементом внутрішньої техніки є *регуляція емоційної сфери* – формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Для цього потрібно зруйнувати стару і збудувати нову психологічну настанову. Нагадаємо, що настанова – це відносно стійка система уявлень і пов'язаних з ними емоційно-чуттєвих станів, що передбачають певне реагування. Настанова проявляється в готовності до дій і є результатом одночасного впливу середовища і людини, її інтелекту, емоцій, волі [384].

*Керування емоційно-вольовою сферою* – це вміння програвати подумки можливі ситуації, здійснювати перехід від негативного до позитивного у настрої. Використовуючи психологічні механізми навіювання та переконання, педагог формує психічні настанови поведінки і власної, і студентів.

Велике значення у формуванні настанови має настрій як стійкий загальний емоційний стан. У процесі діяльності настрої створює відповідні умови готовності сприйняти ту чи іншу настанову. Тому так важливо, щоб настрої у педагога був гарний, бадьорий. Зрозуміло, що настрої має різну динаміку, його прояви індивідуальні, залежать від багатьох факторів: стану здоров'я, сну, їжі, погоди, обставин життя, темпераменту людини, конкретної ситуації тощо.

Але викладачеві необхідно скористатися рекомендаціями, створеними педагогами театру. Починати оволодіння власним настроєм треба «зовні» (за системою К. Станіславського). Доброзичливий вираз обличчя потрібен не лише для того, щоб відобразити поважливе ставлення і до партнера зі спілкування, і до самої ситуації взаємодії. Найважливішим є вплив на саму особистість викладача: завдяки зовнішній позитивній виразності збуджуються центри позитивних емоцій і створюється гарний настрій. А він так потрібен педагогові для творчого самопочуття на занятті, налаштування на контакт і з кожним студентом особисто [384].

Зрозуміло, що досягти оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності важко, тому що це – емоційно напружена праця, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця – це повсякчасна зміна

ситуації, що викликає то посилене збудження, то гальмування» (В. Сухомлинський). Викладач повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуацією для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати професійну діяльність: педагогічний оптимізм; впевненість у собі як у педагогові; уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В її основі – позитивне емоційне ставлення до себе, студентів, праці. Саме позитивні емоції надихають, активізують викладача, надають йому впевненості, позитивно впливають на стосунки зі студентами, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають страх, тривожність, підозри.

*Керування власним психічним станом* є підґрунтям для створення творчого самопочуття, необхідного викладачеві кожного дня. Саме творче самопочуття відіграє вирішальну роль у професійній діяльності педагога, тому що дозволяє не «репрезентувати», а «презентувати» психолого-педагогічний процес педагогічної діяльності.

Яким же чином можливо кожного дня налаштовувати себе на справжні, щирі почуття, на творче самовираження? На допомогу педагогові приходять методика К. Станіславського, який вважав, що не треба «витискувати» з себе почуття, яких ще немає, необхідно правильно і послідовно діяти. У царині фізичних дій все доступно контролю свідомості, будь-яка дія може бути відтворена скільки завгодно разів. Ясність і відчутність фізичних дій допомагає викладачеві зосередитися тільки на педагогічній діяльності. Вроджені і набуті нервові шляхи пов'язують фізичні дії з емоціями. Фізичні дії не тільки оживлюють відбитки пережитих колись емоцій, але водночас зазнають на собі зворотнього впливу відтвореного життєвого досвіду, стають дедалі правдоподібнішими, дедалі відповіднішими обставинам. Зрозуміло, що акторська і педагогічна діяльність мають суттєві розбіжності, але система К. Станіславського, якою може оволодіти викладач, допоможе боротися за розв'язання надзавдань кожного заняття, відсторонюючи від себе буденні справи та невідповідний настрій [384].

Активний педагогічний вплив на студентів можливий за умови глибокого і всебічного знання про себе самого викладача, усвідомлення особливостей власної взаємодії з іншими людьми, розуміння того, як бачать його люди. Невипадково древні казали: «Пізнай самого себе» і в цьому бачили запоруку успіху.

В основі усвідомлення індивідуального стилю педагогічної діяльності – два явища психічного життя особистості: рефлексія та емпатія. *Рефлексією* у психології називається усвідомлення людиною власних психічних актів та станів, а також того враження, яке вона створює і якими засобами цього досягає. *Емпатія* – розуміння, усвідомлення емоційних станів іншої людини. У педагога вона виражається в умінні за ознаками зворотного зв'язку з аудиторією зрозуміти її стан, рівень взаєморозуміння, справжні мотиви поведінки окремих студентів. Низький рівень емпатії та рефлексії – одна з головних причин стандартизації поведінки викладача.

І рефлексія, і емпатія – це процеси усвідомлення. Однак відомо, що усвідомлюється тільки те, що було сприйняте. Але сприйняття нами навколишньої дійсності відрізняється вибірковістю. Наша свідомість старанно вибирає з потоку інформації, що йде до нас, ту, яка підтверджує, підтримує образи та думки, що склалися в нас, а те, що не підтверджує стереотипу, не помічається. Це вузьке місце нашої роботи вимагає особливої уваги, тому що саме проблеми формування *навичок професійної уваги* є актуальними для кожного педагога.

Педагогічна діяльність починається з уваги. Від розвиненості цієї здатності, однієї з найголовніших професійних якостей особистості педагога, залежить швидка, чутлива і адекватна реакція на зміни в аудиторії чи в стані студентів. А це можливо тільки за умови систематичних вправ і розв'язання завдань, спрямованих на практичний розвиток уваги. Адже між викладачем і студентами немає перешкод, комунікація пряма і тому найбільш оперативна. Педагог постійно отримує інформацію про те, як його повідомлення сприймається студентами, і за допомогою розвиненої уваги може оперативно збирати дані зворотного зв'язку.

Зворотний зв'язок може бути лінійним і нелінійним, тобто зовнішнім чи внутрішнім.

За умов лінійного зв'язку педагог орієнтується на гомін, окремі репліки студентів. У випадку нелінійного зв'язку джерелом інформації виступають міміка, рухи, пози, жести студентів. Учитель може безпомилково визначити за невербальною поведінкою тих, хто вчиться,

їх реакцію: інтерес, відсутність уваги, згоду, незгоду. Наявність зворотного зв'язку і вміння його відчувати за допомогою навичок уваги дуже важливі для викладача. Він коригує свою діяльність, орієнтуючись на ці знаки.

Повертаючись до проблем професійної уваги, необхідно зазначити, що ні викладач, ні студенти не можуть бути весь час уважними, хоч би як вони цього воліли. Тобто увага не може бути неперервною. Важливо вміти керувати увагою, тобто спрямовувати її у потрібне педагогові русло, інакше кажучи, перемикаючи.

Психологи стверджують, що характеристиками уваги є вибірковість, обсяг, стійкість, можливість розподілу й здатність до перемикавання.

Вивчаючи фізіологічну діяльність мозку, О. Ухтомський створив учення про домінанту, до якого ми звертаємося у зв'язку з практичним опануванням елементів уваги. Відзначимо, що домінанта або пануючий осередок збудження відрізняється від рухливого оптимального осередку збудження підвищеною сталістю. Вона не тільки гальмує новопосталі осередки збудження, але й здатна посилюватися за їхній рахунок, перемикаючи на себе процеси збудження, які виникають в інших нервових центрах.

Наявність домінуючого осередку збудження в корі головного мозку дозволяє зрозуміти таку міру зосередженості на будь-якому предметі або явищі, коли сторонні подразники не в змозі викликати відволікання (перемикавання) уваги, й вони залишаються непоміченими. Значна концентрація уваги в особистості пов'язана передусім з глибокою зацікавленістю предметом або явищем. Самі ці особливості діяльності нашого мозку повинен враховувати педагог, керуючи своєю увагою та увагою аудиторії на занятті.

Педагог у професійній діяльності спирається і на дані суміжних наук. Так, психологи емпірично довели, що після 30 хвилин зосередженої роботи рівень уваги знижується; це спонукає викладача до перемикавання уваги студентів на інші види роботи. Дані психолінгвістики свідчать, що обсяг короточасної пам'яті визначається «магічним числом»  $7 \pm 2$ . Це означає, що студент без утруднення може засвоїти саме таку кількість слів у реченні і речень у періоді, як  $7 \pm 2$ . Педагог повинен це враховувати, стимулюючи увагу тих, хто навчається.

Засобами активізації уваги студентів також варто вважати:

1) повторення (але розумне, інакше може статися «відторгнення»

матеріалу); 2) підрозділи з нумерацією (по-перше, по-друге...); 3) правильний логічний та ритмічний малюнок висловлювання; 4) інтонування (беземоційна подача матеріалу знижує його засвоєння на 50-60%) [384].

Педагог перед заняттям повинен уявним поглядом «оцінити» аудиторію, її характер, тому що це впливає на зміст і форму заняття. Варто знати про особливості аудиторії, з якою працює викладач. По-перше, це спільність студентів, які мають безпосередній контакт між собою, по-друге, поведінка аудиторії та контроль над нею визначаються її кількістю; по-третє, поведінка аудиторії залежить від її гомогенності, тобто ступеня однорідності складу. Викладач ураховує ефект внутрішньогрупового навіювання, конформізму, характерний для груп, котрі об'єднують одна мета (освіта, професійна підготовка), на основі якого посилюється співпереживання і, разом з цим, народжується співпраця та співтворчість.

Проблеми сприйняття та розуміння тісно пов'язані з мотивами, які спонукають студентів уважно сприймати те, що повідомляє викладач. Для підвищення ефективності заняття викладачеві варто збудити інтерес до його теми. Саме в цьому йому покликаний допомогти ще один елемент педагогічної техніки, що впливає на творче самопочуття. Це *уява*, яка допомагає: 1) відтворити, зрозуміти стан студентів; 2) згрупувати образи в новій послідовності, поєднуючи їх у нове ціле, що буде підґрунтям для моменту творчості на занятті.

Без роботи уяви неможливий і підготовчий етап заняття. Розробляючи конспект лекції або практичного заняття, педагог користується готовим матеріалом, але завдяки уяві, яка стимулює творчу активність, відбувається аналіз, коригування і синтез вихідних даних у відповідності з проблемою (тема заняття, вікові та індивідуальні особливості студентів, ступінь засвоєння попереднього матеріалу тощо). Завдяки мисленню, пам'яті, волі, сприйняттю, життєвому досвіду, спостереженню, уявленню, баченню реалізується кінцевий продукт уяви – заняття.

### Елементи зовнішньої техніки

Поряд з увагою та уявою для орієнтування в усвідомленні власної поведінки та поведінки студентів існує додаткова кінетична система спілкування оратора з аудиторією. Її елементами є міміка та пантоміміка.

*Міміка* – це виразні рухи м'язів обличчя. Це система своєрідних

емоційних сигналів, що інформують партнера зі спілкування про ті чи інші почуття та настрої.

Вираз обличчя – це відображення емоцій, які, на думку К. Ізарда «чути краще, ніж мову», тому обличчя партнера зі спілкування завжди концентрує нашу увагу. Для педагога це має вирішальне значення, тому що забезпечує зворотний зв'язок: свідчить про емоційну реакцію студентів на навчальний матеріал, інформує про ступінь взаєморозуміння, ставлення до теми, викладача. У свою чергу, вираз обличчя педагога, його погляд підвищують емоційну значущість інформації, яку він несе, сприяють її кращому засвоєнню [384].

Вираз обличчя викладача, весь його зовнішній вигляд повинні відображувати широкий діапазон почуттів: впевненість, заохочення, засудження, невдоволення, критичне ставлення, радість, захоплення, зацікавленість та їх відтінки, тому що студенти, орієнтуючись на вираз обличчя викладача, відповідним чином вибудовують відносини. Отже, міміка, її деталі – брови, очі, куточки рота – це засоби візуального контакту, зовнішня техніка, навички володіння якою повинен постійно вдосконалювати викладач.

*Пантоміміка* – це виразні рухи рук, голови, всієї постви, які є зовнішніми проявами внутрішнього емоційно-психологічного стану людини. Питання про використання рухів в ораторському мистецтві довгий час було відкритим, тому що деякі вчені вважали жестикуляцію чимось штучним, пишномовним. У наш час рухи оратора вважаються природною реакцією, що підсилює емоційно-експресивний бік промови.

В той же час рухи рук, голови, постви – явище суто індивідуальне, воно нерозривно пов'язане з характером думок та почуттів педагога. Інтенсивність рухів залежить від темпераменту і визначає особливості індивідуального стилю.

Кожному викладачеві притаманна власна система рухів, а також уміння читати сигнали пантоміміки студентів. Знання даного елементу кінетичної системи спілкування має велике значення для успішності педагогічного спілкування, оскільки дає змогу відстежити зміни позицій під час мовленнєвої взаємодії, зрозуміти невербальне реагування студентів на педагогічний вплив [384].

Викладач повинен у своїй діяльності враховувати значення так званих експресивних рухів, які водночас з голосом, рухами та мімікою характеризують мовленнєву поведінку педагога. Експресивні рухи зазвичай педагогом не усвідомлюються, але сприймаються аудиторією

як певні сигнали. Наприклад, занадто високий пронизливий голос, його дрижання, спазми невідповідні обставинам спілкування зміни швидкості, ритму промови, є ознаками хвилювання, напруження, невпевненості, страху. Отже, викладач повинен запобігати появі цих негативних явищ за допомогою оволодіння навичками саморегуляції, тобто прийомами внутрішньої техніки.

До засобів невербальної комунікації вчені відносять також такесіку (система дотиків), просодіку (характеристики голосу), екстралінгвістику (паузи, сміх, плач, позіхання), кінесіку (міміка, пантоміміка, контакт очей, дії з предметами), проксеміку (використання міжособистісного простору) та часові характеристики спілкування [384].

Звернемося до деяких секретів мовленнєвого впливу викладача на студентів. Легкість сприйняття усного мовлення пояснюється простотою та лаконізмом його побудови. Для сучасної мовлення педагога характерною є велика доля розмовності, коли повнота та зв'язність письмового тексту замінюється певною «недомовленістю», відображаючи щирі та довірчі стосунки викладача зі студентами.

Зрозуміло, що головна перевага усного мовлення у порівнянні з мовою письма полягає в тій додатковій системі виразності, яку забезпечує людський голос, його багаті модуляції, інтонація. Голос є надзвичайно складним явищем. Він характеризується силою, висотою, тембром, мелодичним звучанням, що дає можливість відтворити різноманітні почуття, настрої, думки. Психологи довели, що для нашого мовлення характерними є 11 зон емоційних станів (радість, переляк, ніжність, подив, байдужість, гнів, печаль, презирство, повага, сором, образа), кожен з яких передається відповідною інтонаційною моделлю. Отже, сила впливу усного мовлення перш за все полягає в її емоційній напрузі, щирості. Інтонація живого мовлення – це додаткова паралінгвістична система спілкування, яку повинен мати в своєму арсеналі кожен викладач.

Спробуємо докладніше розібратися в безпосередній взаємодії педагога зі студентами на занятті, проаналізувати та пояснити, що відбувається в цій важкоформалізованій сфері.

Для пізнання технології професійного спілкування доцільно в акті безпосередньої педагогічної комунікації виокремити певні елементи, стадії. Інакше кажучи, необхідно уявити собі структуру професійно-педагогічного спілкування, що дозволить потім цим процесом керувати. Для цього необхідно встановити послідовність

здійснення безпосередньої педагогічної комунікації, творчі етапи підготовки до якої ми вже розглянули.

В результаті дослідження були визначені *п'ять стадій процесу професійно-педагогічного спілкування*, які ми охарактеризуємо [384].

I. *Орієнтування в умовах спілкування*. На цій стадії відбувається складний процес узгодження загального стилю спілкування з актуальними умовами спілкування. Встановлено, що така адаптація спирається на відповідні моменти: 1) усвідомлення педагогом власного стилю спілкування зі студентами; 2) мисленнєва відбудова попередніх особливостей спілкування з колективом (комунікативна пам'ять); 3) уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності (ситуація на занятті, поточні завдання). Тут відбувається і конкретизація об'єкта спілкування (4). Зазвичай у ролі об'єкта спілкування виступає вся студентська аудиторія, але увага педагога може зосереджуватись на групі студентів чи окремії особі.

Варто мати на увазі, що під час організації первинного спілкування педагога з незнайомою аудиторією визначають ще одну попередню стадію – так звану передкомунікативну атмосферу. Складається вона на основі первісної інформації викладача про конкретну студентську групу, окремих студентів, а останніх – про педагога. Первісна інформація, отримана як по офіційних, так і неофіційних каналах, створює передумови, які в певній мірі визначають особливості майбутньої комунікативної діяльності.

Велике значення має в педагогічній діяльності ефект першого враження. На його основі формується первісний і нерідко стійкий стереотип сприйняття педагога. До того ж важливу роль відіграє не стільки змістова характеристика діяльності викладача, скільки елементи його зовнішності: міміка, постава, вміння одягатися, манери поведінки тощо.

Отже, для педагога велике значення має *ефект атракції*. Атракція – це виникнення привабливості однієї людини для іншої. Атракція виникає в результаті емоційного ставлення, оцінка якого породжує цілу гаму почуттів і виявляється у вигляді особливої соціальної настанови на іншу людину.

Психологи підкреслюють значущість атракції для педагога на основі того, що за інших рівних умов люди легше і швидше приймають позицію тієї людини, до якої відчувають теплі почуття (симпатію, любов, повагу), і навпаки, складніше сприймають, а буває, що і зовсім відкидають позицію того, до кого відчувають негативні почуття. Отже,



викладач повинен оволодіти прийомами, які формують позитивні почуття на рівні підсвідомості, що веде до утворення атракції.

Працюючи над собою, варто мати на увазі такі вимоги до організації цієї стадії спілкування:

- думати над цілісністю враження від власної особи;
- враховувати особливості сьогоденної зустрічі і відповідно коригувати свою вербальну і невербальну поведінку;
- тримати в пам'яті загальну тональність спілкування, не робити різких поворотів у системі спілкування;
- бути оперативним у розв'язанні імпровізаційних завдань;
- думати не тільки про себе, але і про студентів, створюючи ситуацію психологічної сумісності.

II. Важливу роль у процесі організації педагогічного спілкування відіграє етап, який К. Станіславський називав *«зондування душі об'єкту»*. За своєю сутністю, це своєрідний пошуковий етап будь-якого акту комунікації, тому що перш, ніж почати діяти, наприклад, викладати матеріал, педагог ніби поглядом обіймає аудиторію, внутрішньо готуючи студентів до майбутнього спілкування, сприйняття нового матеріалу.

III. *Стадія привернення уваги до себе* дуже важлива, тому що подальша робота залежить саме від неї. Аналіз педагогічної діяльності дозволяє виокремити кілька варіантів організації цієї стадії спілкування:

1. Мовленнєвий варіант (вербальне звернення до студентів).
2. Пауза (з активною внутрішньою вимогою уваги).
3. Рухово-знаковий варіант (записи на дошці, звертання до різних видів наочності, в т.ч. до ІКТ).
4. Змішаний варіант (елементи попередніх способів у поєднанні).

Правильно обраний засіб привернення уваги може мати активний, мобілізуючий вплив на студентську групу, що сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів.

IV. Епіцентром спілкування є *вербальна комунікація* – «комунікативна атака».

К. Станіславський висував важливе в педагогічному відношенні завдання: примусити об'єкт не тільки чути, але й побачити внутрішнім зором те, що викладає педагог, і, таким чином, підійти до розуміння даної інформації.

Розумінню, взаєморозумінню сприяє виразне, яскраве, емоційне

мовлення. Адже інформацію можна зараз отримати з багатьох джерел... Почуття, свідомість, уяву, мислення стимулює педагогічне спілкування викладача зі студентами на занятті, створюючи потребу в інтелектуальному пошуку.

Мовленнєві здібності викладача є органічним компонентом комунікативних здібностей, важливою ланкою загальної культури педагога. Психологи визначають такі компоненти мовленнєвих здібностей: великий обсяг вербальної пам'яті, вміння логічної побудови та викладу матеріалу, вміння коригувати мовлення в залежності від обставин спілкування, вміння орієнтувати мовлення на співбесідника. Зрозуміло, що не останню роль у реалізації всіх цих завдань відіграє ерудиція і загальна культура викладача.

V. Не менш важливою є *стадія зворотнього зв'язку*. Він може бути змістовий – через питання та відповіді, опитування, експрес-опитування та емоційний – через загальний емоційний настрій, створений викладачем на занятті (очі, міміка, пантоміміка).

Проаналізовані нами стадії спілкування, як правило, повторюються на різних етапах заняття. Можна зробити висновок, що саме вони складають його загальну комунікативну структуру.

Ми роздивилися техніку організації педагогічного спілкування. Існують операціональні засоби спілкування, які допомагають педагогові керувати процесом педагогічного спілкування, досягаючи таким чином конкретних цілей педагогічної діяльності. Ці засоби по різному використовуються викладачами і співвідносяться з їх особистісними якостями.

Класифікуючи різні засоби, прийоми педагогічного спілкування, ми можемо виокремити: навіювання, переконання, наслідування, зараження, ідентифікацію. За допомогою цих засобів, варіюючи їх, педагог намагається досягти виконання педагогічних вимог. Однак часто педагоги використовують ці засоби стихійно, інтуїтивно, без потрібного психологічного обґрунтування. Ефективність використання прийомів педагогічного спілкування залежить від врахування особливостей соціально-психологічних механізмів їх дії, адекватності психологічним якостям і комунікативним вмінням викладача і характеру студентської аудиторії та її окремих представників.

Найбільш важливим соціально-психологічним механізмом спілкування є *навіювання* (сугестія). Це передача свого психічного стану іншим людям, засіб впливу на їх емоційно-чуттєвий рівень свідомості. Майстерно проведене навіювання відбувається поза увагою

та волею тих, хто його сприймає. Умовами ефективності навіювання є: сприйняття його в групі людей; великий авторитет того, хто навіює; його впевненість у собі, енергійність, воля; засоби навіювання повинні бути ретельно перевірені і продумані; наявність довіри між людьми, що спілкуються. Засобами, що посилюють навіювання, можуть бути: прийоми співставлення, порівняння, знайомі факти дійсності, паузи, різкі повороти думки, повтори, яскравість, незвичність інформації. Все це впливає на емоційну сферу, готує до прийняття інформації.

*Переконування* – це засіб впливу на свідомість з метою формування переконань, тобто такого стану думок та почуттів, які за певних умов перетворюються на вчинки, поведінку. У механізмі переконування особливу роль відіграє доведення, яке оформлюється у вигляді організованого мисленнєвого процесу аргументованого обґрунтування. Засобами переконання виступають пояснення, узагальнення, аналогії, висновки. Чіткість, ясність, послідовність тез посилює переконання.

Поряд з навіюванням та переконуванням велику роль у процесах спілкування відіграє механізм наслідування.

*Наслідування* – особливий соціально-психологічний механізм забезпечення консолідації групи та адаптації її членів в умовах певної ситуації, що відображається в спільній поведінці, котра виникає на основі якої-небудь прийнятої та засвоєної форми емоційно-чуттєвого, інтелектуального та вольового реагування. Необхідно враховувати, що наслідуватися може і негативний, і позитивний досвід, а результати наслідування можуть зберігатися відносно довгий час, переходячи у звички, навички, характер.

Цікаву роль у процесах спілкування відіграє механізм зараження. *Зараження* – це інтенсивне включення групи людей, що займаються певним видом діяльності, у відповідний емоційно-чуттєвий стан. Заражаються ідеєю, настроєм, емоцією, смаками, модою тощо. Умовами ефективного використання цього прийому є: обмежений інтервал у часі, тільки груповий характер діяльності, наявність конкретних цілей і засобів їх досягнення, зрозумілі стимули дій, нечасте використання.

Ефективним у спілкуванні є і механізм соціально-психологічної ідентифікації. *Ідентифікація* – це ототожнення людиною себе з іншою людиною і відповідне переживання з цього приводу. Використовуючи цей механізм у спілкуванні зі студентами на занятті викладач досягає засвоєння відповідних оцінок, норм, ідеалів, поглядів.

Отже, викладач має багато можливостей, щоб постійно вдосконалювати умови та засоби побудови взаємовідносин зі студентами та колегами. Однак справжнім суб'єктом спілкування, його майстром педагог стає тоді, коли оволодіває культурою свідомо будувати свій індивідуальний стиль професійної діяльності на основі вдосконалення особистісних якостей та операціональних засобів впливу на свідомість та поведінку тих, хто вчиться, з метою підвищення якості освітнього процесу. Для успішного оволодіння майстерністю педагогічного спілкування необхідні певні орієнтири. Такими орієнтирами можуть бути загальні рекомендації з формування культури професійного спілкування.

1. Викладач повинен мати чітко виражену настанову: конкретне завдання та надзавдання (до чого треба прагнути), які він вирішує у спілкуванні та за його допомогою.

2. Викладач повинен продумати стратегію і тактику спілкування: обрати можливі прийоми впливу на свідомість та поведінку людей.

3. Створити власну систему прийомів педагогічного впливу, що ґрунтуються на врахуванні особистісних якостей і обумовлюють оптимальне розв'язання конкретних завдань.

4. Набути впевненості у власних діях, поведінці, намагатися у спілкуванні відчувати себе вільно і невимушено.

5. Запобігати формалізації та стандартизації взаємовідносин через щире зацікавлення у партнерах зі спілкування.

6. З достатньою повагою ставитися до слова як найдосконалішої зброї професійної діяльності викладача.

Процес педагогічного спілкування – це творча діяльність, у котрій педагог не застрахований від помилок, але справжній професіоналізм в умінні проаналізувати причини невдачі, зробити висновки для набуття комунікативної компетентності як важливої складової професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО.

## **Педагогічні умови вдосконалення комунікативної компетентності**

На характер і результати спілкування впливають особисті якості суб'єктів, які об'єднуються у групу комунікативних якостей, це соціальні установки, емпатія, товариськість, атракція, рефлексія.

Під соціальною установкою розуміється динамічний стан суб'єкта, його готовність до виявлення активності по відношенню до соціальних об'єктів.

Емпатію можна визначити як певну емоцію, змістом якої є

співчуття, співпереживання. Емпатія допомагає подолати перешкоди на шляху до взаєморозуміння, вистояти в труднощах і невдачах, готовність до співпереживання тісно пов'язана з готовністю надати допомогу і підтримку. Емпатія – це стійка якість особистості, ця якість наближає нас один до одного, навіть якщо в багатьох інших якостях і рисах характеру ми не схожі.

Рефлексією можна визначити як осмислення суб'єктом того, якими засобами він діє на партнера по спілкуванню, це свого роду здатність бачити себе очима інших.

Атракція – це особливий вид соціальної установки однієї людини на іншу, це процес взаємного зближення людей, формування привабливості між людьми, емоційно-позитивне ставлення до людини.

Товариськість – стійке прагнення особистості до контактів з оточуючими. Товариськість є найважливішою з професійних якостей, які належать до комунікативної компетенції. До складу товариськості відносяться такі компоненти: наявність стійкої потреби в спілкуванні; наявність здатності до спілкування; наявність комунікативних вмінь і навичок; прояв емоційного позитивного стану на всіх етапах спілкування.

Викладачу варто враховувати, що у людей різний рівень комунікативних якостей, що залежить від суб'єктивної значущості людей для даної особистості, від життєвого досвіду, від умов виховання та інших чинників.

Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють *прості та складні комунікативні вміння*.

До *простих* вмінь відносять:

- вміння вербального і невербального спілкування, тобто вміння говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби;
- вміння розподіляти свою увагу;
- вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками);
- вміння здійснювати прогнозування реакції партнера зі спілкування;
- вміння «подавати себе» у спілкуванні з даною аудиторією;
- вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

*Складні* комунікативні вміння розподіляють на:

- вміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами;

- вміння організувати пристосування у спілкуванні;
- вміння здійснювати «комунікативну атаку»;
- вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні;
- вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань.

Розглянемо окремі комунікативні вміння.

Вміння саморегуляції (управління своєю поведінкою). Варто пригадати народну мудрість: «сильніший за всіх той, хто володіє собою». Педагоги часто скаржаться на втому, роздратованість, серцевий та головний біль, на порушення сну. Найчастіше педагог звертається до лікарів, а не намагається сам проаналізувати і ліквідувати причини цих явищ.

У спілкуванні з окремими студентами або студентськими групами на заняттях можуть виникати ситуації, які ніби випробовують педагога на стриманість, вміння володіти собою. Коли виникає небезпека, що роздратування з приводу якості виконання студентами навчальної роботи може завадити подальшій плідній взаємодії, бажано помовчати, повернутися, відійти до вікна і подивитися в нього. За час цієї недовгої паузи педагог має заспокоїтися і повернутися до того, на чому зупинилася робота. Можна також використати гумор. Головне – не замкнутися в собі, не дати емоціям взяти над собою владу, оскільки управління емоційно-вольовою сферою – це вміння програвати в уяві можливі невдачі, виключати несподівані ситуації, здійснювати перехід негативного в позитивне.

Розглянемо ще одне комунікативне вміння, а саме – вміння говорити й слухати. Статистика підрахувала, що з часу, який використовуємо для контактів з оточуючими, ми 9% пишемо, 16% читаємо, 30% говоримо і 45% слухаємо, точніше, повинні були б слухати. Щоб зрозуміти свого співрозмовника, в першу чергу, слід з'ясувати його мету. Крім того, треба пам'ятати, що в процесі спілкування людина, як правило, переключасться з однієї мети на іншу або переслідує декілька цілей. Так, якщо людина хоче засвідчити свою повагу або просто підтримати знайомство, то це – соціальна мета. Правильно слухати при цьому означає брати участь у загальноприйнятому ритуалі повсякденного спілкування. Соціальне спілкування передбачає, що співрозмовники говорять або слухають по черзі, не перебиваючи один одного. Іноді єдине, що вимагається, – просто посміхнутися або махнути рукою. Якщо людина хоче отримати інформацію, то говорять про інформаційну мету спілкування.

Правильно слухати, якщо метою бесіди є обмін інформацією, означає точно сприймати мовлення співрозмовника зрозуміти його, запам'ятати. При отриманні складної інформації бажано робити короткі нотатки, використовуючи прийоми рефлексивного слухання. Експресивна мета – це розв'язання проблемної ситуації, досягнення взаєморозуміння в конфліктній ситуації, коли обидва партнери прагнуть до налагодження контакту. В такому разі ефективними є прийоми рефлексивного слухання, вміння уважно мовчати, не втручаючись в мовлення співрозмовника. Необхідно вміти показати розуміння поведінки партнера, розуміння його почуттів. Якщо ж учасник спілкування виставляє якісь вимоги, звертається зі скаргою або проханням, намагається не лише примусити Вас вислухати його, а й піти назустріч, то спрацьовує спонукальна мета. Якою б не була мета спілкування, завжди корисно знати технічні прийоми ефективного слухання і вміти користуватися ними.

Причинами невдалої комунікації можуть бути:

- стереотипи – спрощені думки щодо окремих осіб або ситуації, внаслідок чого відсутній об'єктивний аналіз і розуміння людей, ситуацій, проблем;
- перенасиченість комунікативного простору інформацією перешкоджає прийняттю актуальних рішень, призводить до зайвих емоційних перевантажень, тим самим ускладнюючи взаємини з оточуючими;
- «упереджені уявлення» – схильність не брати до уваги того, що суперечить власним усталеним поглядам, того, що є новим, незвичайним («Ми віримо в те, у що хочемо вірити»). Людина рідко усвідомлює, що тлумачення подій іншою людиною так само законне, як і її власне тлумачення;
- погані взаємини між людьми – якщо ставлення людини є ворожим, то буде дуже важко переконати її в справедливості інших поглядів;
- відсутність уваги й інтересу співрозмовника, а інтерес виникає, коли людина усвідомлює значення інформації для себе: за допомогою цієї інформації можна отримати бажане або запобігти небажаному розвитку подій;
- зневага фактами, тобто звичка робити висновки за відсутності достатньої кількості фактів;
- помилки в побудові висловлювань: неправильне обрання слів, складність повідомлення, слабка переконливість, нелогічність;

- неправильний вибір стратегії та тактики спілкування.

Для того, щоб розвивати в себе комунікативну компетентність та підвищувати її рівень, бажано діяти за спеціальною програмою самовиховання, яка складається з трьох етапів.

#### 1 етап

Розвиток здібностей до рефлексії, до усвідомлення власної поведінки в спілкуванні. Цьому сприяє спостереження за власними комунікативними діями, за формами самовираження інших людей.

#### 2 етап

Оволодіння вмінням відчувати інтелектуальні, емоційно-вольові та моральні стани партнерів зі спілкування. Засобами для цього можуть бути: аналіз поведінки героїв художньої літератури, картин живопису, спостереження за іншими людьми.

Спеціальне завдання педагога на цьому етапі – зрозуміти людину, що можливо лише за умов змістовного спілкування.

#### 3 етап

Розвиток здібностей до встановлення контактів, розвиток умінь управляти спілкуванням. Способами цього є моделювання спілкування, виконання спеціальних вправ. При цьому важливо навчитися розробляти стратегію і тактику спілкування: постановка цілей, визначення очікуваних результатів, вибір засобів, прогнозування поведінки партнера і своєї власної.

Таким чином, викладач, який має достатню комунікаційну компетентність, зможе допомогти студентам досягти активності та свідомості в навчанні за допомогою:

- створення в студентів позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність;
- формування розуміння студентами сенсу професійної освіти й, відповідно, на цій основі – інтересу до набуття професійних знань, навичок і вмінь;
- вироблення мотивації учіння;
- спонукання студентів до правильної оцінки власних дій, вчинків,
- виховання у них звичок самоаналізу й самоконтролю та потреби самовдосконалення;
- створення під час навчання проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, та залучення студентів до їх розв'язання;



- використання активних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість і активність студентів;
- стимулювання колективних форм роботи, взаємодії студентів в учінні;
- організації навчання в умовах змагання, стимулювання ініціативи і творчості;
- проблемності викладання навчального матеріалу;
- використання отриманих професійних знань, навичок і вмій у практичній діяльності;
- диференціації навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей і здібностей студентів;
- уміння викладача відчувати психічний стан студентів.

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури і суб'єкта міжособистісних стосунків з унікальною особистістю студента, яка постійно змінюється, збагачується. Оскільки об'єктом педагогічної діяльності є особистість, то вона будується за законами спілкування. Антуан де Сент Екзюпері називав спілкування найбільшою розкішшю на світі, але для педагога спілкування – це професійний обов'язок.

Виходячи зі сказаного, можна зробити остаточний висновок, що комунікативна компетентність викладача, це інтегративне особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, емпатійність, об'єктивність, толерантність, організованість, ініціативність тощо), які дозволяють установлювати психологічний контакт зі студентами; логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію; керувати процесом спілкування та організовувати педагогічно доцільну взаємодію; виховувати гармонійно розвинену особистість, творчо вирішувати педагогічні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Тренінгове заняття для педагогів «Ефективне спілкування» представлено у Додатку Б.

# КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

## Поняття конфліктологічної компетентності

Останнім часом конфліктологічна проблематика набула великої значущості в усіх галузях професійної підготовки, особливо в педагогічній освіті. Але разом із тим очевидним залишається брак кваліфікованих фахівців, що володіють технологіями ефективного спілкування та конструктивної поведінки в конфліктах, вміють адекватно розпізнавати, вчасно попереджувати та продуктивно вирішувати конфліктні ситуації. У зв'язку з цим, зростає науковий інтерес до проблеми розвитку конфліктологічної компетентності сучасного педагога, адже вміння будувати стосунки на засадах співробітництва та конструктивної взаємодії безпосередньо впливає на якість та продуктивність професійної діяльності, сприяє покращенню психологічного клімату та гармонізації взаємин у колективі.

Проблема конфліктологічної компетентності є порівняно новою, оскільки обговорення необхідності розвитку цієї когнітивної підструктури, особливо в контексті розвитку професіоналізму, активізувалось наприкінці ХХ ст. У наукових дослідженнях до недавнього часу термін «конфліктологічна компетентність» прямо не використовувався, однак йшлося про необхідність формування відповідних спеціальних знань і вмінь під час підготовки майбутніх фахівців. Поняття конфліктологічної компетентності є предметом уваги та вивчення багатьох дослідників: зокрема, зміст понять «компетентність» та «конфліктологічна компетентність» розглядали А. Анцупов, Є. Богданов, В. Зазикін, У. Мастенбрук, Н. Самсонова, Л. Цой, А. Шипілов, Л. Петровська [20; 45; 250; 284; 318; 392], педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності – С. Баникіна, В. Журавльов [33; 161], специфіку понять «конфліктна компетентність» та «конфліктологічна компетентність» – О. Єфімова, Б. Хасан [154; 381], характеристики фахівця, що займається безпосереднім вирішенням конфліктів (посередника) – А. Гірник [103].

Дотепер в Україні здійснено низку наукових розвідок щодо поняття конфліктологічної компетентності – бачимо зосередження уваги дослідників на вивченні педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності: формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу (Лукашенко А., 2006), формування конфліктологічної компетентності

соціального педагога в умовах магістратури (Козич І., 2008); а також вивчення педагогічних умов запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу (Антонов Г., 2006). На теренах сусідньої держави Росії питання конфліктологічної компетентності досліджували у таких сферах: формування конфліктологічної компетентності спеціаліста митної служби (Івченко Д., 2000); формування конфліктологічної компетентності студентів університету, що здобувають додаткову кваліфікацію «викладач» (Куклева Н., 2006); розвиток конфліктологічної компетентності керівників (Денисов О., 2001); виховання конфліктологічної компетентності старшокласників (Кузіна А., 2007).

Досліджуючи визначення поняття «конфліктологічна компетентність» та його зміст, виявляємо різні бачення щодо місця і значення такої компетентності в житті людини загалом та в професійній діяльності зокрема, а саме: конфліктологічну компетентність розглядають як складову соціально-психологічної компетентності [20; 45; 250; 284]; як складову загальної комунікативної компетентності [284]; як окремий вид професійної компетентності, що має зв'язки з іншими видами компетентностей, зокрема, із соціально-перцептивною, аутопсихологічною, із адміністративно-правовою (або професійно-керівною), із психолого-педагогічною; конфліктологічна компетентність співвідноситься із соціальною компетентністю, складаючись із перцептивної, комунікативної міжособистісної і управлінської компетентності [45]. Конфліктологічна компетентність, або компетентність у вирішенні конфліктів, є важливою складовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців і, відповідно до запропонованої В. Ягуповим та В. Свистун структури професійної компетентності фахівця (загальнонародська, загальнонаукова, загальнопрофесійна, фахова, функціональна та особистісна компетентності), належить саме до загальнонародської компетентності – поряд із загальнокультурною, моральною, політичною, соціальною, інформаційною, комунікативною, етичною, екологічною та валеологічною [415]. При цьому, володіти конфліктологічною компетентністю необхідно, насамперед, фахівцям соціономічних професій, які передбачають роботу з людьми і постійне спілкування в ході професійної діяльності.

Визначення конфліктологічної компетентності передбачає диференціацію понять «конфліктологічна компетентність особистості» і «конфліктологічна компетентність фахівця», що необхідно

враховувати під час викладання відповідних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Конфліктологічна компетентність особистості полягає у прагненні й умінні людини попереджати і вирішувати соціальні конфлікти у різних сферах суспільного життя: політики, релігії, права, освіти, культури, праці, управління й інші. Оволодіння конфліктологічною компетентністю відіграє вирішальну роль у життєдіяльності особистості у вирішенні завдань гармонізації міжособистісних стосунків.

Конфліктологічна компетентність фахівця охоплює властивості перцептивної, комунікативної, міжособистісної й управлінської компетентностей, реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності. Остання складова, з одного боку, відрізняє конфліктологічну компетентність від інших видів професійної компетентності, з іншого боку – є підставою для її відокремлення у низці видів професійної компетентності. Для конфліктологічної компетентності майбутнього фахівця характерне засвоєння і використання спеціальних, професійно орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. Саме професійно-прикладна специфіка конфліктологічної компетентності фахівця відрізняє цей феномен від конфліктологічної компетентності особистості.

Водночас, широкий спектр складових самого змісту поняття «конфліктологічна компетентність» також відображає різноманітні бачення сучасних дослідників. Зокрема, на думку різних авторів, конфліктологічна компетентність охоплює:

- уміння ефективно використовувати технології запобігання конфлікту та подолання його. Конфліктологічна компетентність дає змогу знайти закономірності виникнення та розвитку конфлікту, щоб ліквідувати його або сприяти його конструктивному розв'язанню; навчитися критично аналізувати власні можливості і перспективи; оволодіти технологіями запобігання конфліктам, прогнозування й конструктивного розв'язання конфліктів, які передбачають знання прийомів аналізу ситуації [120];

- уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях; уміння правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей; уміння обирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії; розуміння природи протиріч і

конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [179];

- здатність індивіда ефективно взаємодіяти із оточенням у системі міжособистісних стосунків; розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів, володіння навичками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях; вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникли; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфліктів, що виникають; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [20; 45; 121; 250; 284];

- здатність людини (або групи): переводити деструктивні процеси в конфлікті в конструктивне русло; розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті; створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку; виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, які поки відсутні в суспільстві [392];

- конфліктостійкість як основу конфліктологічної компетентності; включає діяльнісний і особистісний компоненти, що сприяє розширенню просторово-часових меж сприйняття конфліктної проблеми, тобто вихід за межі ситуації [196];

- «засвоєння позиції партнерства на фоні володіння й іншими стратегіями поведінки» [284, с. 141];

- здатність фахівця конструктивно усвідомити всі основні цінності, які взаємодіють у конфлікті, а також елементи конфлікту як цілісного об'єкту, знати всі необхідні умови, закономірності переходу одного етапу конфліктної ситуації у інший; водночас, конфліктологічна компетентність охоплює вміння спрогнозувати майбутню конфліктну ситуацію, конструктивно змінити ситуацію конфлікту і скористатися конфліктом для досягнення своєї мети, з урахуванням інтересів іншої сторони [205];

- гностичний, просторовий, конструктивний (регулятивний),

комунікативний, нормативний та рефлексивно-статусний компоненти (автори підкреслюють провідну роль гностичного компоненту, тобто знання про суттєві характеристики конфлікту, які є основою для попередження дій конфліктуючих осіб, формування вмінь керувати конфліктом та виступати у ролі третьої особи) [45].

Проблему конфліктологічної компетентності на концептуальному рівні з системних позицій розглянули В. Зазикін, О. Зайцева й О. Денисов, які представили її як інформаційно-регулятивну підсистему професіоналізму, пов'язану з умінями управляти конфліктом і вирішувати його, що охоплює такі складові [131; 165; 166]:

- власне знання про причини появи конфлікту, закономірності його розвитку і перебігу, поведінку, спілкування і діяльність опонентів у конфліктному протиборстві, про їх психічні стани, психологічні властивості конфліктної особистості – гностична компонента конфліктологічної компетентності;

- уміння передбачати дії опонентів, їх поведінку під час конфлікту, прийоми конфліктного протиборства, які використовуються, розвиток конфлікту, його наслідки для організації й опонентів – проєктна компонента конфліктологічної компетентності;

- уміння впливати на опонентів, на їх стосунки, оцінки, мотиви і цілі конфліктного протиборства; формувати громадську думку стосовно учасників конфлікту: уміння здійснювати профілактику конфлікту і вирішувати його на справедливій основі, будучи "третейським суддею" (застосовуючи виключно психологічні методи: "відверта розмова", об'єктивізація, організація співпраці) – регулятивна (конструктивна) компонента конфліктологічної компетентності;

- уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особливостей і емоційних станів – комунікативна компонента конфліктологічної компетентності;

- високий рівень культури рефлексії, уміння організувати процес самопізнання, адекватно реагувати на ситуації, цілі та завдання управління конфліктами – як статусний компонент конфліктологічної компетентності;

- знання про нормативні й моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, про корпоративну і професійну складові в управлінській культурі; здатність і готовність дотримувати етичних норм у ставленні до учасників конфлікту – нормативна компонента конфліктологічної компетентності.

*Конфліктна компетентність.* Характеризуючи проблему компетентності у спілкуванні, Л. Петровська у навчальному посібнику «Компетентність у спілкуванні» вперше використала термін «конфліктна компетентність» стосовно сфери вирішення конфліктних ситуацій [283]. Узагальнюючи результати досліджень природи конфліктної компетентності, вона розглянула це поняття як складне інтегральне утворення особистості, до якого належать такі складові:

- компетентність індивіда у власному «Я» («Я-компетентність», його адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі іншого учасника і ситуаційна компетентність);
- знання про конфлікт, суб'єктивну позицію (рефлексивна культура, уміння спостерігати за собою і партнером «збоку»);
- володіння достатньо широким спектром стратегій поведінки у конфлікті й адекватне їх використання (обов'язкове оволодіння партнерськими стратегіями без ігнорування останніх);
- культуру саморегуляції, насамперед емоційної [283; 284; 285].

Поняття «конфліктна компетентність» є предметом розгляду у дослідженнях Б. Хасана, В. Трубочкіна, О. Зайцевої. Так, Б. Хасан у роботі «Психотехніка конфлікту і конфліктна компетентність» розглядає його як одну з провідних характеристик особистості та важливу складову загальної комунікативної компетентності, рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті та умінь реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації [381].

У своїх дослідженнях Б. Хасан розглядає конфліктну компетентність як «уміння утримувати протиріччя у продуктивній конфліктній формі, що сприяє їх вирішенню». Учений визначає два рівні конфліктологічної компетентності: здатність до розпізнавання ознак конфлікту, навички організації взаємодії його учасників для утримання протиріччя у річизі продуктивного вирішення; уміння проєктувати конфлікти, необхідні для досягнення навчальних результатів, а також створювати їх у ситуаціях навчальної взаємодії [381].

Є. Богданов та В. Зазикін розглядають конфліктологічну компетентність суб'єкта освітньої діяльності як когнітивно-регулятивну підсистему професійно значущої сторони особистості, що включає відповідні спеціальні психологічні знання та вміння [45; 165].

На думку О. Щербакової, конфліктологічна компетентність є системою наукових знань про конфлікт та вмінь управляти ним, що

цілеспрямовано розвиваються у процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій навчальної та професійної взаємодії суб'єктів спілкування [378].

Конфліктологічну компетентність Л. Цой визначає як професійну обізнаність про діапазон можливих стратегій конфлікуючих сторін та вміння надати допомогу у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації. Дослідник встановив, що формування конфліктологічної компетентності можливе лише тоді, коли особистість володіє: певними знаннями про конфлікт, конфліктну ситуацію; уміннями та навичками конструктивного поведіння, виходу з таких ситуацій та їх попередження [392].

Таким чином, з погляду професійної діяльності, *конфліктологічну компетентність* викладача можна визначити як здатність педагога до використання спеціальних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок поведіння у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій в освітньому процесі вищої школи.

В. Трубочкін запропонував категоріально-структурну модель конфліктної компетентності, до якої належать п'ять компонентів: знаннєвий, освітньо-дисциплінарний, особистісний, практико-технологічна, культурно-онтологічний.

У низці сучасних досліджень [33; 250; 318] здійснено спроби розгляду конфліктної компетентності як складного особистісного утворення, що розвивається протягом всього життя, а це, в свою чергу, зумовлює пошуки відповіді на питання про генезис конфліктної компетентності, його етапи і закономірності. Б. Хасан висловив з цього приводу думку про те, що «становлення конфліктної компетентності є складним процесом, ... тісно пов'язаним з віковим розвитком і має рівневу структуру, органічно вплітаючись в ефекти вікових новоутворень» [381]. У працях А. Анцупова, А. Шипілова, В. Рогачева конфліктологічна компетентність представлена як особистісна якість, яка характеризує конфліктостійкість особистості. Високий рівень конфліктостійкості передбачає психологічно грамотні дії і поведінку в проблемних і перед конфліктних ситуаціях, оптимізацію взаємодії з опонентом в конфлікті, зосередженні зусиль на конструктивному вирішенні конфлікту. На думку В. Рогачева, конфліктостійкість особистості складається з: комунікабельності, вміння легко встановлювати і підтримувати контакт з людьми, доброзичливості, життєрадісності, емпатії, рефлексії, здатності розуміти стан людей,



ставити себе на місце іншої людини; вмінь розвинутого мовлення, здатності знаходити спільну мову з різними людьми. На особливу увагу заслуговують дослідження, які розкривають взаємозв'язок конфліктологічної компетентності з когнітивними та метакогнітивними процесами [198; 250]. Так, пріоритетного значення для розвитку конфліктологічної компетентності фахівця М. Кашапов надає професійному мисленню, що забезпечує здатність особистості аналізувати конфліктну ситуацію, виокремлювати її структурні компоненти, прогнозувати подальший розвиток конфлікту, здійснювати планування власних дій на основі оцінки своїх інтелектуальних якостей. Конфліктна компетентність розглядається вченим як «здатність людини оптимальним способом долати протиріччя, протистояти деструктивному впливу конфліктів і вміння їх конструктивно вирішувати» [196]. Вчений акцентує увагу на розвитку основних компонентів професійного мислення: оцінювальному, рефлексивному, прогностичному та творчому, що у своїй сукупності забезпечуватимуть продуктивність та оптимальність рішень у ході вирішення конфліктної ситуації. Конфліктна компетентність розглядається як «вміння утримувати протиріччя в продуктивній конфліктній формі, що сприяє його вирішенню» [33], а до її складу входять, перш за все, складові, пов'язані з виявленням і розв'язанням протиріччя: здатність віднайти протиріччя в матеріалі; готовність його вирішити і володіння способами врегулювання взаємодії для його вирішення (Б. Хасан, Т. Привалихіна). Важливого значення при цьому набуває рефлексія та психологічна техніка, що спрямована на подолання конфліктофобічних настанов, усвідомлення власних «природних» способів вирішення конфліктів і формування навичок організації взаємодії. Б. Хасан визначає два рівні існування конфліктної компетентності: перший передбачає здатність до розпізнавання ознак конфлікту, навички організації взаємодії його учасників для утримання протиріччя в руслі продуктивного вирішення; другий рівень існування конфліктної компетентності передбачає вміння проєктувати конфлікти, необхідні для досягнення навчальних результатів, а також створювати їх у ситуаціях навчальної взаємодії. Таким чином, конфліктно компетентна поведінка спрямована на перетворення конфлікту з потенційно деструктивного явища в продуктивне, а вищий рівень розвитку конфліктної компетентності пов'язаний з вміннями оволодіти конфліктом як інструментом розвитку відносин та діяльності [381].

## Конфліктологічна культура як складова професійної компетентності педагога

Досліджуючи поняття конфліктологічної компетентності більш детально, варто розглянути і конфліктологічну культуру. Проблема формування конфліктологічної культури молодого покоління потребує особливої уваги, оскільки сучасне суспільство характеризується зростаючим рівнем конкурентності, безперервними і стрімкими соціальними змінами і перетвореннями, що призводить до збільшення кількості соціальних конфліктів. Визнання конфлікту неминучим явищем повсякденного життя актуалізує проблему розвитку конкретних норм і правил поведінки у конфліктних ситуаціях, а також індивідуально-особистісних якостей, які сприяють конструктивному вирішенню суспільних проблем. Конфліктологічна обізнаність індивіда, його здатність прогнозувати, запобігати, вирішувати конфлікти становлять поняття «конфліктологічна культура особистості».

Аналізуючи проблему формування конфліктологічної культури, науковці розділяють поняття «конфліктологічна культура особистості» і «конфліктологічна культура фахівця». Якщо «конфліктологічна культура особистості» виражається у прагненні й умінні людини попереджувати і вирішувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні, то конфліктологічній культурі спеціаліста характерні засвоєння і використання професійно орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійного конфліктогенного середовища і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. Під «конфліктологічною культурою фахівця» Н. Самсонова розуміє якісну характеристику способу життєдіяльності спеціаліста у професійному конфліктогенному середовищі [318, с. 18].

Структура конфліктологічної культури фахівця містить три основні складові:

- конфліктологічну компетенцію фахівця (професійні знання);
- конфліктологічну готовність фахівця (професійна готовність);
- конфліктологічну компетентність фахівця (професійна компетентність).

Конфліктологічна компетенція фахівця є галуззю знань про конфлікт і його прояви. Конфліктологічні знання, як і будь-які професійні знання, надають інформаційну підтримку для вирішення

професійних завдань у конфліктних ситуаціях і є важливим компонентом конфліктологічної культури. Конфліктологічна готовність фахівця охоплює установки на усвідомлення професійного завдання щодо управління конфліктом, моделі конфліктних стратегій, оцінку своїх можливостей під час вирішення професійних завдань із управління конфліктом. Конфліктологічна компетентність фахівця охоплює систему конфліктологічних умінь вирішення професійних конфліктологічних завдань стосовно управління професійним конфліктом.

Так, Н. Гришина у 80-х роках минулого століття використовувала поняття «компетентність керівника стосовно складних, суперечливих ситуацій у взаємодії людей» [121, с. 141]. У це поняття психолог включала розуміння природи суперечностей і формування конструктивного погляду на проблему конфліктів у організації; уміння проаналізувати конфліктні ситуації, визначити причини їх виникнення; навички управління конфліктними явищами у своєму колективі, до яких належать уміння застосовувати конструктивні форми суперечностей у міжособистісній взаємодії, зробити їх вирішення максимально ефективним; уміння передбачати можливі наслідки ситуації, що виникла, усувати або зводити до мінімуму негативні наслідки і використовувати позитивні можливості цих конфліктів [121, с. 141-142].

### **Конфліктологічна готовність у структурі професійної компетентності педагога**

Як уже було сказано, невід'ємною складовою конфліктологічної культури є конфліктологічна готовність. Конфліктологічна готовність трактується як готовність фахівця до вирішення професійних конфліктологічних завдань, як практична готовність до вирішення конфліктів під час професійної діяльності. До практичної складової належать три конфліктологічні вміння: розпізнання і розуміння конфлікту; прогнозування й оцінювання наслідків конфлікту; оволодіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту у виховних цілях.

Водночас «конфліктологічна готовність» трактується багатьма науковцями як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. У цьому контексті вона охоплює різні установки на усвідомлення професійного конфліктологічного завдання, моделі ймовірнісної конфліктної

поведінки, визначення специфічних способів діяльності у професійному конфлікті, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх труднощів і необхідного результату під час вирішення професійного конфлікту. Конфліктологічна готовність передбачає і наявність конструктивної конфліктної позиції фахівця. Остання є системою відносин і оцінок конфліктологічного досвіду, конфліктної реальності та перспектив, які визначають спрямованість конфліктних дій, поведінки спеціаліста. Ключове значення для конструктивної конфліктної позиції мають ціннісні орієнтації і професіональні цілі у професійному конфлікті, які впливають і на динамічні, і на структурні характеристики конфлікту.

Конфліктологічна готовність фахівця виконує функцію регулятивного (мотиваційного, емоційного, рефлексивного, вольового, екзистенціального) базису для перетворювальної (конструктивної) конфліктологічної діяльності фахівця в ситуаціях реального виробничого конфлікту. Показниками сформованості конфліктологічної готовності є: оптимальний вибір фахівцем конфліктної стратегії; самоуправління негативними емоціями в конфліктній ситуації; здатність до управління професійним конфліктом, взаємодії з опонентом у результаті рефлексії на основі конструктивної конфліктної позиції.

### **Структура конфліктологічної компетентності**

Одним з перших підходів до концептуального осмислення проблеми конфліктологічної компетентності був підхід, розроблений російським психологом В. Зазикіним [165]. Подальшого розвитку він набув у роботах О. Денисова, О. Рогачева. На базі даного теоретичного підходу конфліктологічна компетентність розглядається з системних позицій і визначається як когнітивно-регулятивна підсистема професіоналізму, пов'язана з вміннями управляти конфліктами і вирішувати їх [20]. Представлена вченими психологічна структура конфліктологічної компетентності фахівця, включає шість взаємопов'язаних структурних компонентів:

- гностичний (власне знання про причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку та перебігу, про особливості поведінки, спілкування та діяльності опонентів у конфліктній взаємодії, їх психічні стани);

- проєктувальний (вміння передбачати дії опонентів, їх поведінку в ході конфлікту, розвиток конфлікту, його наслідки);
- регулятивний (вміння впливати на опонентів, їх відносини, оцінки, мотиви та цілі конфліктної взаємодії; вміння здійснювати профілактику конфлікту і вирішувати його на справедливій основі, виступаючи як «третейський суддя»);
- комунікативний (вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з врахуванням їх особистісних якостей та емоційних станів);
- рефлексивно-статусний (високий рівень рефлексивної культури, вміння організувати процес самопізнання, реагувати адекватно ситуації, цілям та завданням управління конфліктами);
- нормативний компонент (знання про нормативні і моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, про корпоративну і професійну управлінську культуру; здатність та готовність слідувати етичним нормам по відношенню до учасників конфлікту).

У даному варіанті структура конфліктологічної компетентності містить компоненти, що практично відповідають концепції Н. Кузьміної про зміст підсистем професійної майстерності. В деякій мірі змістові складові конфліктологічної компетентності зумовлені особливостями професійної діяльності і, на думку науковців, мають забезпечувати ефективне вирішення основних професійних завдань.

Наступні дослідження ґрунтуються на розгляді конфліктної компетентності в контексті завдань з вдосконалення спілкування (Л. Петровська, Т. Скутіна). На базі даного теоретичного підходу конфліктна компетентність визначається як «ресурс розвитку міжособистісного спілкування» [285], засіб для побудови ефективної комунікативної діяльності в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Відповідно до завдань розвитку спілкування, конфліктологічна компетентність розглядається як невід’ємна складова частина комунікативної компетентності і є системою внутрішніх ресурсів (когнітивних, поведінкових, особистісних), що дозволяють людині бути «посередником самій собі» в конфлікті – займати активну, рефлексивно-емпатійну позицію. Л. Петровська вважає, що в конфліктній компетентності як складному інтегральному утворенні можна визначити такі рівні: цінностей особистості, мотивів і настанов, умінь. Причому цінності людини різного плану, в тому числі екзистенційно-духовні, на її думку, зумовлюють домінуючий вплив на

характер спілкування і є орієнтирами конфліктної практики [283]. Варто зазначити, що переважна більшість дослідників [33; 155; 318] важливого значення в структурі конфліктологічної компетентності надають установці на позитивне сприймання конфлікту та конструктивне ставлення до нього, що часто виступає вирішальним чинником для його продуктивного вирішення. Продуктивний підхід передбачає ставлення до конфлікту «як шансу вирішити протиріччя, що назріли, і тим самим просунутись в розвитку особистості та ситуації» (Л. Петровська), що і передбачає його сприймання не як перешкоди, а скоріше як завдання, що потребує творчого вирішення. Знання про конфлікт, його функції, закономірності, способи вирішення визначаються дослідниками як необхідний компонент конфліктологічної компетентності, але лише в тому випадку, коли вони, стаючи частиною особистісного досвіду, здійснюють мотиваційний вплив, стаючи компонентом соціальної установки – готовності діяти певним чином по відношенню до себе, інших, до ситуації. Продуктивному підходу до конфлікту відповідає орієнтація на управління конфліктом (Н. Гришина, Л. Петровська, Б. Хасан, Т. Привалихіна, Т. Скутіна), що вимагає від учасника здатності займати суб'єктну позицію: усвідомлену, активну, ініціативну. Суб'єктна позиція як важлива характеристика конфліктної компетентності вимагає, перш за все, рефлексивної культури, яка дозволяє виокремлювати предмет конфлікту, оцінювати наявні та необхідні ресурси, адекватно сприймати ситуацію, аналізувати її розвиток, виступаючи тим самим «посередником самому собі». Рефлексія, виступаючи основним психологічним механізмом, що лежить в основі конфліктної компетентності, дозволяє своєчасно розпізнавати і адекватно розуміти протиріччя, що лежить в основі конфлікту. Міжособистісна рефлексія забезпечує здатність «побачити себе очима іншого» (Г. Андрєєва), адекватно вибудувати образ «дзеркального Я», виступаючи при цьому когнітивним засобом зв'язку та координації з іншим. Л. Петровська наголошує про необхідність рефлексивно-емпатійної позиції в міжособистісному конфлікті, яка забезпечує децентрацію у відносинах, дозволяє поглянути на ситуацію не тільки «з власної дзвінниці». «Саме в рефлексивній позиції людини по відношенню до самої себе і партнерів зі спілкування в більшій мірі проявляється суб'єктність сторін, які спілкуються, що виступає передумовою побудови спілкування як діалогу» [318].

## Розвиток конфліктологічної компетентності

Конфліктологічна компетентність повинна формуватись в освітньому процесі ЗВО, метою якого повинно бути не лише засвоєння комплексу конфліктологічних знань та вмінь, а й вироблення активної позиції в конфлікті, формування професійного типу мислення (рефлексивності, методологічності, креативності, саногенності), соціальної компетентності та соціального інтелекту. Окрім того, на розвиток конфліктологічної компетентності здійснюватимуть позитивний вплив такі особистісно-професійні якості: високий інтелектуальний рівень, що стимулюватиме розвиток пізнавальних мотивів, зокрема потребу в удосконаленні, поглибленні знань про конфлікт; висока мотивація професійних досягнень, спрямованість на особистісно-професійний розвиток та самовдосконалення.

Здійснити намічене можна декількома шляхами, проте найбільш прийнятним та органічним у процесі навчання та виховання у ЗВО буде метод тренінгу, який передбачає як теоретичну підготовку фахівців з відповідного питання, так і практичне тренування та застосування отриманих умінь та навичок [287]. У Додатку В наведена орієнтовна програма розвитку конфліктологічної компетентності, вона є гнучкою, і, відповідно, її можна переструктурувати для застосування в різноманітних ситуаціях та колективах чи вікових групах. На тренінгу, представленому в Додатку В, учасники можуть отримати знання про психологічну природу конфлікту, його структуру й динаміку, ефективні способи їх вирішення. У ході тренінгу учасники навчаться основним способам вирішення конфліктів, що виникають. Метою тренінгу є допомога учасникам у розумінні природи конфліктів, причин їх виникнення та оволодінні методами і прийомами їх подолання; набуття практичних навичок конструктивної поведінки в конфліктній ситуації.

Проведений аналіз наявних у сучасній психології теоретико-експериментальних досліджень свідчить про те, що конфліктологічна компетентність як багатоаспектний феномен не знайшов єдиного концептуального осмислення. В залежності від теоретико-методологічних позицій дослідження даного феномену вчені по-різному формулюють його сутність. Наведені визначення конфліктологічної компетентності в межах представлених теоретичних підходів не суперечать одне одному, а доповнюють, розкриваючи різні аспекти складного феномену. Значні розбіжності спостерігаються і при

визначенні структури конфліктологічної компетентності особистості.

Поняття конфліктологічної компетентності передбачає, перш за все, здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань. Водночас, конфліктологічна компетентність передбачає наявність значущої практичної складової, тобто вмінь і навичок роботи у полі конфліктних явищ чи ситуацій, а саме, прикладне застосування конфліктологічних, психологічних і педагогічних знань щодо стратегій взаємодії з конфліктами та у конфліктах, що в реальному житті й професійній діяльності дає змогу фахівцеві якнайкраще вирішити конфліктну ситуацію, врахувавши інтереси всіх задіяних сторін та реалізуючи при цьому стратегію співпраці. Компетентність майбутнього фахівця у вирішенні конфліктів є вагомою запорукою його ефективною й результативною діяльністю, особливо якщо його робота пов'язана з безпосереднім спілкуванням з людьми.



# ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

## Феномен лідерства

«Педагогічна Конституція Європи» визнає головним завданням підготовки європейського вчителя «формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних умінь та навичок, знань та розуміння» [277, с. 5]. Задля реалізації цього завдання педагог ХХІ століття повинен володіти низкою компетентностей, до яких, зокрема, належить лідерська компетентність. Лідерство визначається «Конституцією» як одна з ключових стратегій успішної діяльності педагога [277, с. 6].

Все життя людини відбувається в соціальному контексті; вона живе і діє у складі різноманітних груп і, відповідно, підпадає під вплив формальних та неформальних лідерів різного ґатунку. Лідерство є невід'ємною складовою будь-якого цивілізованого суспільства і притаманне всім сферам людської діяльності. Існують різні тлумачення слова «лідер». У перекладі з англійської мови воно означає «керівник», «вожак», «командир». Аналогами іншомовного слова «лідер» в українській мові можна вважати слова «провідник», «ватажок», «корманіч».

Феномен лідерства досліджували чимало вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема В. Жигірь, В. Кондратьєва, Н. Липівець, А. Лоутон, Е. Марченко, Е. Роуз, Л. Тайкова, Л. Сергєєва, М. Хромей, однак зміст понять «лідерство» та «лідер» надто складний, аби їм можна було дати єдине вичерпне визначення. Лідерство, зокрема, розглядається як «соціально-психологічний феномен внутрішнього розвитку групи, який характеризує відносини домінування і підпорядкування в групі» [303, с. 186]; «особлива форма відносин, які сприяють становленню динамічних груп, здатних до самоорганізації, самоуправління та розвитку на основі прийняття і реалізації групових рішень» [248, с. 32]; «спроможність впливати на окремі особистості та соціальні групи, трудові колективи, спрямовувати їхні зусилля на досягнення мети організації» [324, с. 12]. Поняття «лідер» позначає «авторитетну особу, якій група за певних обставин надає право приймати важливі рішення, що відповідають інтересам групи і визначають напрям та характер її діяльності» [303, с. 186]; «особу, за якою певна спільнота визнає право на прийняття рішень, найбільш

значущих з погляду групового інтересу» [51].

Провідною властивістю лідерства можна вважати здатність фахівця до самостійного прийняття рішення, адже тільки лідер може взяти на себе відповідальність за прийняті рішення і за результати їх виконання.

Лідерство – це групове явище: лідер немислимий наодинці, він завжди є елементом групової структури, а лідерство є системою відносин у цій структурі. Тому феномен лідерства належить до динамічних процесів малої групи. Лідерство переважно розглядають як двобічний або інтерактивний процес, за якого лідер не просто односторонньо впливає на послідовників, а й сам знаходиться під їхнім впливом, а отже, відбувається постійний ціннісний обмін, результатом якого є соціальна зміна як кінцевий результат процесу лідерства.

А. Лоутон і Е. Роуз визначають десять особистісних якостей, необхідних лідеру:

- далекоглядність – уміння сформулювати перспективи і завдання колективу;
- уміння визначати пріоритети – здатність розрізнити, що є необхідним, а що – просто важливим;
- стимулювання послідовників визнанням та винагородою за успіхи;
- володіння мистецтвом налагодження міжособистісних стосунків – уміння вислухати, підтримати, упевненість у власних діях;
- «політична інтуїція» – здатність розуміти запити свого оточення;
- стійкість – незворушність перед опонентом;
- харизма – те, що не піддається визначенню, але полонить людей;
- здатність ризикувати в таких питаннях, як передання частини повноважень послідовникам;
- гнучкість – відкритість до нових ідей та досвіду;
- рішучість та твердість, коли цього вимагають обставини [233, с. 94].

### **Лідерська компетентність викладача закладу вищої освіти**

Лідерська компетентність (з лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід) – це результативність та ефективність дій особистості на шляху до

лідерства; сукупність навичок, які дозволяють успішно вирішувати завдання лідерства у відповідній сфері [263].

Лідерську компетентність викладача ЗВО можна охарактеризувати як інтегровану якість особистості, до структури якої належать такі елементи:

- знання: сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення тощо;

- уміння: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером як для студентів, так і для колег; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі зі студентами й педагогічним колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; надихати студентів і педагогів до реалізації продуктивних ідей та ін.;

- здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; бачити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень, їх впровадженні; формувати команду; управляти персоналом і змінами тощо;

- якості особистості: загальні риси лідера (система ціннісних орієнтирів і ставлення до навколишнього світу й людей, емоційний інтелект, психологічна надійність, адекватна самооцінка, самосвідомість, впевненість, саморегуляція, мотивація та ін.) й специфічні (лідерська спрямованість, лідерський потенціал, харизма, зануреність і закоханість у свою справу, відповідальність, прагнення до успіху, готовність до змін, прагнення до отримання соціального визнання, задоволення від роботи, задоволення від здійснення соціального впливу, самовдосконалення, впливовість та ін.) [157, с. 35-36].

## Моделі лідерства: харизматичне й експертне

Виокремлюють дві основні моделі лідерства: харизматичне й експертне. Харизматичне лідерство побудоване на енергетиці, вмінні надихати, вести за собою завдяки низці якостей особистості, як-от упевненість у собі, стрімке реагування на динаміку змін у зовнішньому оточенні, бачення можливості неординарного, креативного розв'язання проблем, уміння передати це бачення послідовникам, здатність спонукати їх до дії. Особа такого лідера стає сильним мотиваційним чинником для інших; харизматичний лідер легко об'єднує людей і створює ефективні команди. Експертне ж лідерство засноване, в першу чергу, на знаннях, коли лідером стає кращий фахівець – аналітик, експерт, здатний вирішити практично будь-яку складну проблему.

Оптимальний варіант викладача-лідера – поєднання цих двох моделей, уміння чергувати їх залежно від обставин. Беручи участь у діяльності студентів, викладач може займати різні позиції (консультант, інструктор, керівник, помічник організатора, спостерігач тощо), які вимагають різних способів впливу. У вирішенні професійно складних завдань, що вимагають системного, складного аналізу доречна експертна модель лідерства. Якщо ж завдання вимагає прориву, натхнення, серйозного емоційного заряду, на перший план виступає харизматична модель. Ця ж модель буде більш доцільною і при контакті зі студентами емоційного типу, для яких важливі відносини в колективі взагалі і з викладачем зокрема [230, с. 50-51].

Лідерство педагога здебільшого виявляється у таких системах міжособистісних відносин та сферах суспільного життя:

- лідерство в навчальній діяльності: прийняття рішень, які втілюють найкращий педагогічний досвід і відповідають потребам студентів; моделювання позитивної навчальної атмосфери; підвищення рівня власної педагогічної майстерності та розвиток професійних компетенцій;
- лідерство в обміні досвідом навчання: рефлексія, науково-дослідницька діяльність, пошук нових методів навчання та їх упровадження в навчальну діяльність, обмін досвідом з колегами;
- лідерство в групі та команді: участь у житті навчального закладу, докладання зусиль для позитивних перетворень в освітньо-виховному середовищі закладу;
- лідерство на рівні управління освітою: участь у вирішенні питань освітньої політики на місцевому та державному рівнях;

- лідерство поза межами освітнього процесу: координація роботи навчального закладу з потребами суспільства, залучення до освітнього процесу громади [425].

Провідна роль викладача-лідера – роль каталізатора вдосконалення навчального середовища як для студентів, так і для викладачів. Будь-яка людина від народження має всі здібності, необхідні для лідерства, однак такий потенціал може залишитись нереалізованим через те, що цим здібностям не приділяли достатньої уваги. Чи будуть вони розвиватися, чи залишаться на стадії задатків, залежить від умов, у яких людина формується як особистість, та (або) професійної підготовки, яку вона здобуде.

### **Формування лідерської компетентності педагога**

У процесі формування лідерської компетентності педагогові варто насамперед звертати увагу на розвиток таких особистісних якостей, умінь та навичок:

- спрямованість на безперервний саморозвиток, постійний пошук, осмислення і усвідомлення сутності професійної педагогічної діяльності;
- високий рівень адаптивності до змін у педагогічній дійсності, мобільність та успішність у використанні новітніх програм, технологій, методів та форм навчання;
- здатність адекватно розв'язувати професійні та особисті проблеми (власні та інших), можливість усвідомленого коригування професійної діяльності та поведінки;
- відкритість до нового досвіду, професійна активність, творча індивідуальність, самостійність мислення, відмова від стереотипів та штамтів, свобода і творчість у застосуванні педагогічних засобів;
- самокритичність, відповідальність, цілеспрямованість;
- перспективність у стосунках, постійне підвищення рівня взаємодії, комунікації з іншими учасниками педагогічного процесу [352, с. 62].

Формування лідерської компетентності педагога передбачає як теоретичну підготовку, так і низку практичних заходів, до яких можуть належати інтерактивні педагогічні майстерні, тренінги, школи лідерства; на етапі здобуття педагогічної освіти особливо ефективною в цьому плані є система студентського самоврядування. Варто застосовувати не лише педагогічні методи, але й психологічні та

психотерапевтичні методики: організаційно-діяльнісні, сюжетно-рольові, імітаційні ігри, аналіз ситуацій, групові дискусії. Вони мають бути привабливими за змістом, творчі за характером, соціальні за спрямованістю та толерантні за своєю суттю. Необхідною складовою процесу формування лідерської компетентності є створення ситуації успіху шляхом застосування різноманітних прийомів: від анонсування діяльності до святкування досягнень, від емоційної підтримки до винагороди за здобутки, що дає педагогові можливість відкрити лідера у собі, а потім дозволити йому вийти у світ та отримати визнання.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність викладача»

Трансформаційні зміни, євроінтеграційні та інші процеси, що відбуваються сьогодні в нашій державі, призводять до постійного підвищення вимог до фахівців та рівня їхнього професіоналізму. У зв'язку з цим, особливо гостро постає проблема професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів, які мають формувати інтелектуальний потенціал країни.

Останніми роками у науковій літературі з'явилися публікації, присвячені дослідженню проблеми психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, у тому числі таких її складових, як емоційна компетентність та виявлення педагогічних умов її формування (І. Войціх), соціально-психологічна компетентність та виявлення її соціально-психологічних чинників (Н. Мельник), наративна компетентність (Т. Здоровець) та ін.

Водночас варто зауважити, що за наявності низки праць у психолого-педагогічній науці наразі відсутнє чітке однозначне формулювання самого поняття психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача, немає однозначного трактування її структури, а також єдності у визначенні умов формування у процесі професійної підготовки.

Так, сучасний український науковець Ю. Вінтюк розуміє психолого-педагогічну компетентність викладача як сукупність внутрішніх ресурсів, які дають змогу фахівцю виконувати покладені на нього посадові обов'язки у відповідності з посадовими вимогами до професії та чинними професійними стандартами; характеризує здатність викладача до виконання професійних обов'язків відповідно до посадових інструкцій, очікування суспільства в цілому [74, с. 43].

Дослідник Н. Чепелева розглядає психолого-педагогічну компетентність викладача як сукупність знань, що є необхідними для ефективного здійснення професійної діяльності, а також досвіду, що передбачає володіння практичними техніками й уміннями та наявність професійних сенсів, що сприяють творчому характеру діяльності фахівця [394, с.276].

Поділяє цю позицію Н. Перегончук [280, с. 279], яка вважає, що психолого-педагогічна компетентність викладача є специфічною

здібністю індивіда, яка необхідна для максимально ефективного виконання ним посадових обов'язків на основі особистісних професійно значущих властивостей, знань, умінь і навичок.

Найбільш повне та вичерпне визначення психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача пропонує Л. Сухоставська, яка розглядає даний вид компетентності як складний багатовимірний феномен, що охоплює систему особистісних (професійно значущі якості) та діяльнісно-рольових (знання, вміння, навички) характеристик фахівця, в основі яких лежить система ставлень особистості до виконуваної професійної діяльності, а також наявні професійні знання та здатність до ефективного їх застосування у виконуваній роботі [351, с. 294].

### **Структура психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача**

Як зазначено вище, на сьогодні також немає однозначного прийнятої структури психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача.

Так, на переконання вітчизняного науковця Ю. Вінтюка, вказана структура містить сукупність професійно значущих знань, умінь та навичок, що необхідні для ефективного виконання особистістю покладених на неї посадових обов'язків. Крім того, до її складу дослідником також віднесено особистісні якості, які дозволяють розкрити активність особистості, її здатність до формулювання та подальшої реалізації професійних цілей та завдань, а також до злагодженої роботи в колективі та продуктивної соціальної взаємодії [74, с. 43]. Отже, до проблеми розроблення структури психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача дослідник підходить через розкриття його професійних умінь, навичок та певних особистісних рис, що сприяють розвитку фахівця як професіонала.

Інша вітчизняна дослідниця І. Левинська, аналізуючи підходи сучасних зарубіжних науковців до визначення структури професійної компетентності майбутнього психолога, також доходить висновку про їх розбіжність [228, с. 30]. Як зазначає дослідниця, на погляд британських дослідників К. Арджиріса та Д. Шона, такими складовими є здатність до адекватного реагування на складні ситуації спілкування у процесі роботи та вміння продуктивного поведіння у різноманітних практичних ситуаціях [417]; американські науковці Р. Епштейн та Е. Гандерт, у свою чергу, виокремлюють уміння ефективно оперувати



власним робочим часом, формувати стратегії самостійного навчання і вдосконалення як професіонала, за необхідності бути лідером та ефективно організовувати роботу у колективі, а також набуття експертних навичок [420]; британські дослідники Дж. Чіверс та Г. Чітем – максимальний набір знань, умінь та навичок [419]. Натомість американський науковець К. Елісон вважає, що набір компонентів залежить від того, з якою саме аудиторією має працювати фахівець [419]. Російський науковець І. Зімяня визначає компоненти інформаційних технологій та діяльності, у тому числі пізнавальної [175]; білоруська дослідниця Т. Соколова – інтереси, ціннісні орієнтації, професійні наміри та мотиви професійної діяльності [341]; російський дослідник А. Новіков – творчий підхід до справи, гнучкість мислення, самостійність дій, готовність до постійного оновлення знань, до економічного і системного мислення, а також уміння ведення діалогу, ефективної співпраці у колективі та спілкування з колегами [273]; інший російський дослідник М. Чошанов – мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення [398].

Проте більшістю вітчизняних дослідників вказаної проблеми [16; 36; 122; 282; 330] невід’ємними компонентами психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів визначено когнітивний, комунікативний, операційний, моральний та особистісний компоненти. При цьому когнітивний компонент передбачає накопичення знань, завдяки яким відбувається утворення професійної лексики викладача; комунікативний компонент – здатність фахівця до орієнтації у різних ситуаціях професійного спілкування, рівень оволодіння технологією спілкування та різноманітними засобами впливу на особистість і студентський колектив; операційний – оволодіння професійними техніками, навичками; моральний – здатність до володіння собою та адекватного прояву власних емоцій, що сприяє ефективній взаємодії зі студентською аудиторією; особистісний – сукупність професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують високий рівень викладацького мистецтва.

Як видно з наведеного опису, компоненти, що виокремлені групою вітчизняних дослідників, об’єднують у собі майже всі перераховані вище компоненти, запропоновані іншими вітчизняними та зарубіжними науковцями. У зв’язку з цим, на наш погляд, таку класифікацію можна вважати найбільш вичерпною.

Крім того, проведений нами аналіз сучасної наукової психолого-педагогічної літератури засвідчує, що на сьогодні зроблено декілька

перспективних спроб розробки моделі психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача. Так, російським науковцем С.Чеботарьовою [393] створено узагальнену модель компетентнісного фахівця.

Узагальнена модель психолого-педагогічної компетентності викладача, згідно з дослідженнями науковця, містить такі компоненти (компетенції): універсальні професійні компетенції – сукупність якостей, необхідних фахівцю незалежно від типу професії (відповідальність, надійність, працездатність, самостійність, організованість, комунікативність, ініціативність, прагнення до безперервного навчання і саморозвитку тощо); поліфункціональні – сукупність якостей, необхідних працівникам споріднених професій. У кожній з них науковець виокремлює особистісний блок (професійне мислення і спрямованість фахівця, професійно важливі особистісні здібності та якості: соціальна професійна спрямованість викладача, його інтелектуальні та комунікативні здібності, професійно важливі якості особистості (рефлексія, толерантність, емпатія, самоконтроль, комунікабельність) і мотиваційно-ціннісний блок (альтруїстичні мотиви, загальнолюдські цінності, гуманістичні настанови); функціональні – професійні компетенції (діагностична, розвивальна, консультативна, просвітницька, науково-дослідна, експертна), що відповідають головним видам діяльності працівника, а саме: когнітивний блок, який містить фундаментальні, прикладні, спеціальні, методичні та нормативно-правові професійні знання, і діяльнісний блок (професійний досвід, навички й уміння).

### **Моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача**

Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача в умовах деформалізації освіти запропоновано вітчизняною дослідницею Н. Перегончук [279]. Компонентами вказаної моделі є: деформалізація професійної освіти майбутнього викладача; типи освіти: формальна, неформальна та інформальна; індивідуальна стратегія формування професійної компетентності майбутнього викладача. При цьому під деформалізацією професійного освітнього простору науковець розуміє підтримання нових структур освітнього процесу як відповідь на вимоги часу. Однією з її ключових ознак є утвердження особистісно орієнтованої парадигми, а проявами – інституалізація видів освіти, що спрямована на розвиток різного роду

освітніх послуг. У зв'язку з цим, як зауважує дослідниця, доцільно закріплення понять формальної, неформальної та інформальної освіти.

За розумінням Н. Перегончук, формальною є освіта, що передбачає здобуття знань у межах національної системи освіти. В той же час до неформальної освіти належить організована освітня діяльність, що відбувається поза межами визначеної формальної системи. Натомість інформальна освіта є індивідуальною пізнавальною діяльністю, яка відбувається в ході повсякденного життя особистості та не завжди має цілеспрямований характер [279].

Як пояснює науковець, у сучасному освітньому середовищі ЗВО суб'єктом управління найчастіше виступає саме особистість студента. На переконання дослідниці, відповідальність за створення й реалізацію власної індивідуальної стратегії формування компетентності у майбутній професії несе саме майбутній фахівець. Причому умовою опанування ним навчальними матеріалами та навчальним процесом загалом є відповідність особистісній індивідуальній стратегії формування компетентності у майбутній професії.

Варто зауважити, що існує не одна спроба створення моделі психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача. Методологічними засадами концепції Ю. Вінтюка [73] є принципи духовності професіонала (Е. Помиткін), гуманізації освіти (Г. Балл), особистісного підходу (В. Рибалка), психологізації навчально-виховного процесу (Д. Крюкова, Е. Помиткін, В. Рибалка та ін.), єдності індивідуалізації й соціалізації у процесі розвитку індивіда (В. Гордієнко, В. Рибалка) та ін.

Автор зазначеної концепції переконує, що за умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів доцільним є орієнтація на системний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний методологічні підходи до формування особистості. Як пояснює науковець, системний підхід дозволяє дослідити формування професійної компетентності майбутніх викладачів як конкретної цілісної системи, виокремити її функціональні та структурні елементи й установити зв'язки між ними тощо. Особистісний підхід дає можливість вивчити особливості особистісних властивостей викладачів та студентів, з'ясувати умови й закономірності ефективності виховних та навчальних впливів тощо. Діяльнісний підхід дає змогу дослідити особливості формування у процесі навчальної діяльності цілей та мотивів, формування складових професійної самосвідомості, професійно значущих рис особистості

майбутнього викладача. У той же час аксіологічний підхід дозволяє дослідити конкретні особистісні цінності студентів магістратури, що визначають особливості їхньої поведінки в різних ситуаціях, а також процес формування цих цінностей. І насамкінець, компетентнісний підхід дає можливість з'ясувати особистісні складові процесу професіоналізації майбутнього викладача, особливості формування його професійної позиції, здатність до вирішення професійних завдань та проблем, а також особливості орієнтації на професійне зростання та самовдосконалення.

У розробленій концепції Ю. Вінтюк пропонує визначати рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, враховуючи наявність професійного досвіду під час професійної підготовки у ЗВО. Так, студенти, які мають певний професійний досвід, на переконання дослідника, повинні оцінюватись за допомогою характеристик реального досвіду у своїй професії (результатів професійної діяльності, поведінки, спілкування тощо).

Варто також зазначити, що на переконання Ю. Вінтюка, особливу увагу при розгляді досліджуваної проблеми варто приділити системному підходу. З цих позицій, формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача має відбуватись на кількох рівнях: соціально-педагогічному, де визначається орієнтація в стратегічних, глобальних цілях освіти, а також обрання відповідного цим цілям змісту; організаційно-педагогічному, де здійснюється вибір найефективніших принципів, методів та форм навчання і виховання; конкретно-педагогічному, де відбувається конкретизація дієвості обраних педагогічних засобів у реальних умовах освітнього процесу [73, с. 298-299].

### **Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх психологів**

Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, на переконання Ю. Вінтюка [74, с. 43-44], здійснюється шляхом їхнього залучення до певним чином організованої діяльності (виховної, навчальної, наукової та практичної), що має на меті розвиток всіх зазначених складових цієї діяльності, а також виконання контролю за вказаним освітнім процесом та у разі необхідності його корекції. При цьому засобом формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, як доцільно зауважує науковець, виступає процес їхньої професійної підготовки.

Крім того, цей складний процес, як доречно зауважує Н. Перегончук, реалізується шляхом вирішення суперечності між наявним рівнем розвитку вищеперерахованих аспектів та соціальною ситуацією [279, с. 78]. При цьому дослідницею виокремлено внутрішні та зовнішні фактори формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів. До першої групи включено ціннісно-мотиваційну сферу студентів магістратури, їхню особистісну внутрішню позицію, у той час як до другої групи – навчальна студентська група, викладачі та суспільство в цілому.

Крім того, формуванню психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача, на думку Н. Перегончук, суттєво сприяє його здатність до самоосвіти. Проте ця здатність, як підкреслює науковець, може активізуватися лише в результаті розвитку самосвідомості та виявляється у самопізнанні. В цьому аспекті, як зазначає дослідниця, здатність до самоосвіти під час професійної підготовки не лише впливає на поглиблення професійної компетентності, а й глибоко пов'язана з прагненням особистості майбутнього викладача до усвідомлення, подальшого розгортання та реалізації власного потенціалу, тобто, із само актуалізацією [279].

Про важливість самоосвітньої діяльності майбутнього викладача для формування його психолого-педагогічної компетентності наголошує також російський науковець Д. Маллаєв [242], який підкреслює, що такого роду діяльність є поєднальною ланкою, що пов'язує різні форми методичної роботи і способи розширення особистісного кругозору.

Аналіз результатів проведеного науковцем дослідження з зазначеної проблеми засвідчує важливість таких педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів: врахування індивідуальних особливостей студентів в освітній діяльності; своєчасна педагогічна діагностика особливостей самоосвітньої діяльності студентів; педагогічний супровід студентів викладачами у процесі самоосвітньої діяльності з формування психолого-педагогічної компетентності.

Більш вичерпний перелік умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів дає український науковець А. Шапошнікова [401], яка на основі аналізу сучасних вітчизняних наукових праць виокремлює три групи цих умов. До першої групи дослідником віднесено психолого-акмеологічні умови, які містять високі особистісно-професійні орієнтири власного

розвитку, виражену потребу та мотивацію в досягненнях у навчанні, високий рівень саморегуляції, здатність до ефективного прийняття рішень, надання можливостей для самореалізації у науково-професійній діяльності, соціальний престиж професії. До другої групи науковцем включено технологічні умови, які передбачають використання інтерактивних технологій під час навчального процесу, тобто, діалогічного спілкування між студентами і викладачем з метою набуття майбутніми фахівцями досвіду вирішення типових завдань професійної діяльності і розвитку професійно важливих якостей та властивостей. До третьої групи віднесено організаційно-методичні умови, які пов'язані з процесом моделювання максимально ефективної системи навчальних і виховних впливів на формування й подальший розвиток професійних компетенцій майбутніх викладачів. До цієї групи належать впровадження модульно-рейтингової системи оцінювання досягнень студентів, кредитно-модульна система організації змісту навчального матеріалу тощо.

Ще однією умовою формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів російським науковцем О. Зволейко [171] виявлено інноваційну діяльність, що здійснюється закладом вищої освіти. Суть цієї діяльності, на погляд дослідниці, полягає у реалізації студентами спільно з викладачами різних науково-дослідних і соціальних інноваційних проєктів. При цьому науковець зауважує, що такого роду діяльність може здійснюватись лише за наявності відповідної організаційної структури, що сприяє реалізації інноваційної діяльності, та у межах інноваційного середовища.

Актуальними та вартими уваги також є результати досліджень Н. Перегончук [280], які засвідчують, що важливою умовою формування психолого-педагогічної компетентності особистості майбутнього викладача у перехідний період розвитку нашої держави також є здатність майбутнього фахівця до прийняття ситуації невизначеності та до конструктивного її вирішення.

Варто зазначити, що на сьогодні розроблено повноцінну систему формування психолого-педагогічної компетентності студентів магістратури 011 Освітні, педагогічні науки у процесі їх підготовки у закладі вищої освіти, яка передбачає створення позитивної атмосфери взаємної довіри та співпраці; застосування компетентнісного та комплексного підходів у процесі навчання та виховання; надання переваги практичним аспектам професійної підготовки майбутніх викладачів; активне використання викладачами методик саморозвитку,

самовдосконалення та сприяння особистісно-професійному зростанню студентів магістратури; налагодження ефективної співпраці на різних рівнях і в різних сферах тощо.

Отже, психолого-педагогічна компетентність майбутніх викладачів у процесі підготовки у закладі вищої освіти є складним динамічним процесом, який передбачає не лише постійне вдосконалення освітньої системи, а й постійну роботу студентів магістратури над собою як суб'єктів власного особистісно-професійного розвитку та самоактуалізації. Формування цієї компетентності є складним багатоаспектним процесом, метою якого є набуття майбутнім фахівцем професійної спрямованості, розвиток значущих для професії особистісних якостей та властивостей, а також пошук шляхів максимально ефективного виконання своїх професійних обов'язків. При цьому специфікою формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів є їхня здатність до безперервної самоосвіти, а з боку викладачів – приділення найбільшої уваги практичним аспектам професійної підготовки студентів.

## РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Філософські, психологічні та педагогічні концепції формування рефлексії

У сучасній психології спостерігається як інтенсивне зростання експериментальних і прикладних досліджень рефлексивних процесів, так і поглиблений аналіз їх теоретичних підстав. Якщо раніше рефлексія була лише пояснювальним принципом функціонування психічних процесів або використовувалася як категоріальний засіб для обґрунтування теоретичних концепцій психічного розвитку в працях Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших дослідників, то тепер вона виступає ще й особливим психологічним предметом експериментального вивчення, оснащеного спеціально розробленими для цього методами.

У науковій літературі на важливості формування рефлексивності наголошують представники як загальнотеоретичних підходів (Г. Абрамова, Г. Балл, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїд, М. Обозов, В. Панок, Н. Чепелева, С. Яковенко та ін.), так і дослідники прикладної галузі (Н. Битянова, Л. Долинська, В. Коновальчук, В. Михайлова, Т. Титаренко, Н. Шевченко та ін.).

Сучасні дослідники С. Степанов, І. Семенов, В. Анікіна, Н. Гуткіна характеризують види рефлексії та сфери її наукового пізнання. Вчені С. Кондратьєва, Б. Ковальов розглядають види рефлексії у педагогічному спілкуванні. І. Ладенко описує внутрішньосуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії.

Уявлення про рефлексію є одним із найважливіших в обґрунтуванні філософського аналізу знання й активно розроблялося у німецькій класичній філософії І. Кантом, І. Фіхте та Г. Гегелем. І. Кант заклав основи рефлексивного мислення, що моделює чи творить поняття та образи, причому моделювання відбувається за наявності вихідного матеріалу. У «Критиці чистого розуму» свідомість розглядалась ним як джерело рефлексії. Підкреслюючи аналітичний характер рефлексії, І. Кант стверджував, що всі судження і навіть усі порівняння потребують рефлексії, тобто розрізнення тієї здатності пізнання, якій належать ці поняття. Він заперечував погляд на свідомість як на предмет рефлексії, відстоюючи існування двох основних напрямів людського пізнання, що зростають, можливо, з одного загального, але невідомого нам кореня, а саме: чуттєвості та



розуму. При цьому за допомогою чуттєвості предмети людині даються, а розумом вони мисляться [190, с.442–513].

І. Кант також уперше висловив думку про неоднорідність рефлексії та підкреслив, що в основі її різновидів лежать різні пізнавальні здібності. В його працях рефлексія набула гносеологічної форми і стала розглядатися як форма пізнання.

На ролі рефлексії у становленні особистості наголошував І. Фіхте. У «Фактах свідомості» він особливо підкреслює творчий характер рефлексії, оскільки, на його розсуд, у ній є «свобода щодо побудови, за умови котрої знання саме висловлюється про себе: я можу створити образ цієї речі, уявити її, а можу також і створити її».

Детально рефлексія аналізується у працях Г. Гегеля, який визначав місце рефлексії в загальній картині функціонування і розвитку духу. Рефлексія, на думку філософа, необхідна для переходу від дії до поняття і розтотожнення поняття. Рефлексія вмирає при формулюванні рішень, оскільки визначеність бажання знята і покладена у рішення. У ній зіставляється все те, що належало моментам бажаного.

У роботах Г. Гегеля рефлексія вперше осмислена не лише як категорія мислення, але і як емоційно-особистісна категорія. Відзначимо також той факт, що І. Фіхте і Г. Гегелем наголошується на процесуальності рефлексії, її динамічності та можливості виходу за межі безпосереднього сприйняття до загального споглядання.

Істотно вплинули на розвиток уявлень про рефлексію і філософські погляди К. Маркса, зокрема його теза про те, що «... людина подвоює себе вже не лише інтелектуально, як це має місце в свідомості, але і реально, і споглядає саму себе у створеному нею світі» [247, с. 93–94], що дозволяє розглядати рефлексію як вихід у зовнішню позицію щодо ситуації, яка склалася, внаслідок чого людина може поставитися до самої себе як до предмета дослідження.

У роботах Г. Гегеля не показано тих практичних відношень людини, що формують її самосвідомість. Формування самосвідомості розглядається як галузь суспільних відносин, як інтеріоризація суспільних вимог. Розуміння самосвідомості як відображення суспільних зв'язків людини обґрунтовується К. Марксом. На думку останнього, розвиток самосвідомості відповідає певному стану суспільних відносин між людьми, що відображається у свідомості через поняття рівності.

Представник філософії прагматизму Дж. Дьюї обґрунтував нове розуміння рефлексії як моралі, як здатності людини до саморегуляції

поведінки за умов опертя на свою індивідуальну шкалу цінностей та інтересів. Учений бачив у рефлексії «інструмент» пристосування людини до середовища, засіб досягнення успіху, та характеризував рефлексію як «оцінку основ власних переконань» [146].

У роботах вітчизняних філософів (А. Арсеньєва, В. Біблера, Є. Ільєнкова, Б. Кедрова, А. Огурцова та ін.) наголошується, що рефлексія виступає необхідною умовою теоретичного пізнання світу, що «лише в науковому мисленні рефлексивний аналіз мисленнєвих засобів стає свідомо застосовуваним, самостійним способом духовної діяльності» [322, с. 37], що рефлексія є переходом від безпосереднього до всезагального, джерелом нового знання.

А. Огурцов стверджує, що рефлексивність є однією з найсуттєвіших особливостей людської свідомості, що виникає на основі відображальної природи людської психіки. Рефлексія (за А.Огурцовим) – це мислення про мислення, мислення, яке розглядає саме себе як об'єкт. На думку автора, таке мислення виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка, коли людина потрапляє у незвичну, складну ситуацію, що є для неї проблемною, і змушена переглянути, переосмислити та змінити зразки, схеми, еталони, шаблони свого мислення та діяльності. Таким чином, рефлексія приводить до зсуву у зразках, сприяє зміні схем мислення та діяльності. Не менш важливою є об'єктивація продуктів рефлексії, оскільки без неї рефлексія може перетворитися у велику руйнівну силу. Важливою особливістю рефлексії А. Огурцов вважає те, що вона не лише повертає свідомість до самої себе, але й змушує її перебудовуватися.

Відомі науковці В. Лефевр, М. Мамардашвілі, Г. Щедровицький здійснили аналіз рефлексії і розробили методологію організації мислення у межах теорії діяльності. У полі їх уваги утримувалися два аспекти рефлексії: розуміння рефлексії як процесу та особливої структури діяльності; визначення рефлексії як принципу розгортання схем діяльності. Принциповим для науковців стало трактування рефлексії через категорії «зміна позиції» та «рефлексивний вихід». При пошуку нової норми може бути декілька варіантів дій. Якщо індивід знаходить її при зверненні до вже відомих зразків культури, то він здійснює акт відтворення, а це не веде ні до розвитку культури, ні до розвитку самого індивіда. «Той, хто повторює, – не вчиться», – стверджує П. Щедровицький [407, с. 52]. Інший тип виходу заснований на творчому пошуку, що сприяє розвитку самого суб'єкта і культури у цілому. Отже, людина, яка рефлексує, звернена до культури, здатна на

перетворювальну діяльність, на саморозвиток. Вона змінюється внутрішньо, змінюється її відношення до оточуючого середовища, її діяльність, а відтак, і саме середовище. На думку П. Щедровицького, функція рефлексії полягає в тому, щоб побудувати нову діяльність, виокремити в ній певні нові утворення, що могли б слугувати засобами побудови нових процесів діяльності [407].

Окрім того, у працях названих авторів рефлексія вперше почала розглядатися як засіб керування зміною розвитку систем діяльності.

Психологічний зміст рефлексії відображає багатий спектр ознак і властивостей, що свідчить про важливість та унікальність місця і ролі рефлексії у структурі особистості людини. Рефлексивні процеси присутні практично в усіх сферах психологічної дійсності, складаються традиції дослідження рефлексивних процесів в окремих галузях психології. Для розкриття психологічного змісту різних феноменів рефлексія розглядається у дослідженнях свідомості, мислення, творчості, спілкування, особистості.

Виокремлення зазначених сфер існування рефлексивних процесів у значній мірі є умовним. У психологічній реальності буття людини її мислення не ізольоване від особистісних особливостей. Навпаки, як показують результати експериментальних досліджень, продуктивність мислення значною мірою залежить від реалізації особистісної позиції суб'єкта мислення, від глибини його «особистісних сенсів» (О. Леонтьєв), залучених до вирішення проблеми.

Рефлексія як психолого-педагогічна категорія має певну структуру, що дозволяє оцінити емоційний стан особистості, відновити логіку подій під час певного процесу, зробити аналіз тих труднощів, які виникли у певній ситуації, а також зафіксувати отримані результати як індивідуально, так і в групі.

У сучасній психології рефлексії відсутній єдиний підхід до розуміння та вивчення феномена рефлексії. Дослідники С. Степанов та І. Семенов визначають такі види рефлексії та сфери її наукового дослідження:

1. Кооперативна рефлексія. Психологічні знання цього типу забезпечують проектування колективної діяльності і кооперацію спільних дій суб'єктів діяльності. При цьому рефлексія розглядається як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню, нову позицію, як по відношенню до колишніх, уже виконаних дій, так і по відношенню до майбутньої, проекрованої

діяльності. При такому підході акцент робиться на результатах рефлексування, а не на процесуальних моментах прояву цього механізму.

2. Комунікативна рефлексія виступає як важлива складова розвинутого спілкування та міжособистісного сприйняття.

3. Особистісна рефлексія передбачає дослідження власних учинків суб'єкта, образу власного «Я» як індивідуальності. Аналізується в зв'язку з проблемами розвитку, розпаду і корекції самосвідомості особистості і механізмів побудови «Я»-образу суб'єкта. Визначають кілька етапів здійснення особистісної рефлексії: переживання безвиході й осмислення завдання, ситуації як нездійсненої; апробування особистісних стереотипів (шаблонів дії) та їх дискредитація; переосмислення особистісних стереотипів, проблемно-конфліктної ситуації і самого себе у ній заново. Процес переосмислення відображається, по-перше, в зміні ставлення суб'єкта до самого себе, до власного «Я» і реалізується у вигляді зміни ставлення суб'єкта до своїх знань, умінь. При цьому переживання конфліктності не утискується, а загострюється і призводить до мобілізації ресурсів «Я» для досягнення вирішення завдання.

4. Інтелектуальна рефлексія. Предметом цього типу рефлексії є знання про об'єкт і способи дії з ним у зв'язку з проблемами організації когнітивних процесів переробки інформації та розробки засобів навчання рішення типових завдань [322].

Останнім часом, крім цих чотирьох аспектів рефлексії, виокремлюють екзистенціальну і культуральну рефлексію (І. Семенов, В. Анікіна), об'єктом якої є глибинні, екзистенційні сенси особистості.

Н. Гущина виокремлює такі види рефлексії:

1. Логічна – рефлексія в сфері мислення, предметом якої є зміст діяльності індивіда.

2. Особистісна рефлексія в сфері афективно-потребнісної сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості.

3. Міжособистісна – рефлексія по відношенню до іншої людини, спрямована на дослідження міжособистісної комунікації [126].

Білоруські вчені С. Кондратьєва та Б. Ковальов описують види рефлексії у педагогічному спілкуванні:

1. Соціально-перцептивна рефлексія – переосмислення, повторна перевірка педагогом власних уявлень і думок, які в нього сформувалися про учнів у процесі спілкування з ними.

2. Комунікативна рефлексія – усвідомлення суб'єктом того, як

ставляться до нього інші, як вони його сприймають й оцінюють («Я очима інших»).

3. Особистісна рефлексія – осмислення власної свідомості і своїх дій, самопізнання [210].

При визначенні форм рефлексії враховується низка чинників:

1. Функції, які вона виконує у часі. З цієї позиції розрізняють ситуативну, ретроспективну і перспективну форми рефлексії.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» та «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта у ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається в даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов. Ретроспективна рефлексія слугує аналізу та оцінці вже виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому.

Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого в минулому досвіді, це стосується передумов, мотивів, умов, етапів та результатів діяльності чи її окремих етапів. Ця форма може слугувати для виявлення можливих помилок, знаходження причини власних невдач та успіхів.

Перспективна рефлексія містить роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів, що конструюються на майбутнє.

2. Склад групи, що здійснює рефлексію: суб'єкт діяльності може бути представлений як окремим індивідом, так і групою.

1. Ладенко описує внутрішньосуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії.

Внутрішньосуб'єктні форми передбачають коригувальну, вибірккову і доповнювальну рефлексії. Коригувальна рефлексія виступає засобом адаптації обраного способу до конкретних умов. За допомогою вибіркової рефлексії проводиться вибір одного чи двох і більше способів вирішення завдання. За допомогою доповнювальної рефлексії проводиться ускладнення обраного способу додаванням до нього нових елементів.

Міжсуб'єктні форми представлені кооперативною, змагальною і протидіючою рефлексією. Кооперативна рефлексія забезпечує об'єднання двох чи більше суб'єктів для досягнення ними загальної цілі.

Змагальна рефлексія слугує самоорганізації суб'єктів в умовах їх

змагання чи суперництва. Протидіюча рефлексія виступає засобом боротьби двох або більше суб'єктів за переважання або завоювання чого-небудь.

3. Об'єкт роботи: рефлексія в сфері самосвідомості, рефлексія способу дії і рефлексія професійної діяльності, причому перші дві форми є основою для розвитку і формування третьої.

Рефлексія в сфері самосвідомості – це така форма рефлексії, яка безпосередньо позначається на формуванні сенситивної здібності людини. Розрізняють три рівні рефлексії: 1) перший рівень пов'язаний із відображенням та подальшим самостійним конструюванням особистісних сенсів; 2) другий рівень пов'язаний з усвідомленням себе як самостійної особистості, відмінної від інших; 3) третій рівень передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікативного зв'язку та аналіз можливостей і результатів власного впливу на оточуючих.

Рефлексія способу дії – це аналіз технологій, які застосовує особистість для досягнення тих чи інших цілей. Вона відповідає за правильне використання тих принципів дій, з якими людина вже знайома.

Рефлексія професійної діяльності – це така форма рефлексії, яка містить результат фіксування рівня свого професійного розвитку і саморозвитку, його аналіз, що проявляється у здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до власної професійної діяльності; розвиває його здатності бачити прогалини власної професійної діяльності, модифікувати її за рахунок власних внутрішніх ресурсів, що і робить розвиток рефлексії у діяльності фахівця його першочерговою задачею.

Необхідність рефлексії в професійно-педагогічній діяльності та специфіка рефлексивної діяльності педагога зумовили виокремлення в сучасній науці особливого виду рефлексії: *педагогічної рефлексії*. Педагогічна рефлексія, згідно з визначенням А. Біз'євої, є «процесом уявного (того, що передує, або ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якої виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення» [41, с. 62].

*Рефлексія в професійній діяльності викладача ЗВО* забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності скоригувати свої знання і уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Інакше кажучи, здатність педагога до

рефлексії багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових для нього умовах. Тому значення педагогічної рефлексії особливо зростає за умов інноваційної діяльності.

В. Галузяк виокремив основні показники сформованості рефлексії як особистісно-професійної якості педагога:

- здатність займати позицію «над» і «поза» власною діяльністю, перетворюючи її на об'єкт осмислення й аналізу;
- осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;
- усвідомлення особливостей власного «дзеркального Я» – враження, що формується в студентів про педагога;
- усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та коригування на цій основі власної поведінки, запобігання виникненню професійних деформацій;
- адекватне, неупереджене оцінювання власних станів, якостей і здібностей;
- корекція власних дій на основі критичного аналізу їх результатів;
- усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив подальшого особистісного та професійного зростання [90].

Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок [90, с. 25].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях рефлексія постає як один з елементів компетентності, фактор її розвитку, окремий вид компетентності. У структурі професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО рефлексія розглядається в різних аспектах:

- як компонент професійної підготовки педагога (І. Ільясов, І. Можаровський);
- як аналітико-ретроспективний етап у розвитку професійно-педагогічної діяльності (В. Кутєво, Я. Турбівський);
- як системоутворюючий механізм наукового пізнання (М. Міріманова, С. Рубінштейн, А. Анісімов);
- як професійна якість педагога-дослідника (В. Загвязінський, В. Краєвський, Г. Щедровицький);
- як компонент педагогічної творчості (Н. Нікандров, В. Кан-Калик, В. Богин, І. Лернер);

- як необхідний компонент інноваційної діяльності педагога, що визначає успішність вибору і реалізації нових педагогічних ідей та технологій (В. Слєст'юнін, Л. Подимова).

### **Структура, критерії і показники рефлексивної компетентності**

Важливість рефлексивної компетентності в освітньому процесі обумовлена можливостями її впливу на процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Будучи включеною в структуру педагогічної взаємодії, рефлексивна компетентність визначає особистісну спрямованість освітнього процесу, сприяє його індивідуалізації та найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу і викладачів, і студентів.

Рефлексивна компетентність є метакомпетентністю [254], виступаючи одним з ключових чинників особистісного і професійного розвитку в різних сферах людської діяльності. Її метакомпетентнісний характер виражається в тому, що рефлексивна компетентність сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, а тому її розвиток відіграє вирішальну роль в освітньому процесі будь-якого рівня складності, на будь-якому рівні освіти і самоосвіти.

Під *рефлексивною компетентністю викладача ЗВО* варто розуміти інтегративне новоутворення особистості, що поєднує в собі готовність до рефлексивної діяльності, сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію у професійно-педагогічній діяльності та набутий суб'єктом у результаті досвід рефлексивної діяльності. У цьому контексті рефлексивна компетентність є науково обґрунтованою, заздалегідь спроектованою нормою, що відображає соціальну вимогу до підготовки, необхідної для ефективної рефлексії особистості в певній сфері.

Дієвість компетенцій, їх орієнтованість на практичне застосування дозволяє припустити, що визначення рефлексивних компетенцій особистості можливе при виявленні здатності викладача до рефлексивних дій. У даному контексті під здатністю до рефлексивних дій (здатність до рефлексії) ми розуміємо інтегральну характеристику, котра відобразатиме певний рівень сформованості у викладача ЗВО сукупності основних *компонентів рефлексивної компетентності*:

- ціннісно-мотиваційних орієнтацій у сфері самовизначення особистості;



- знань рефлексуючого суб'єкта про себе як особистість, що розвивається, про рефлексію як психологічний процес, про предмет рефлексії;

- умінь і навичок рефлексивної діяльності.

Рефлексивна компетентність – важлива складова професійної компетентності викладача ЗВО. Її необхідно розвивати в процесі професійної діяльності. Спираючись на позицію Н. Зеленко, можна стверджувати, що формування рефлексивної компетентності потребує спеціальних педагогічних умов: «досвід стає джерелом методичного зростання педагога лише в тій мірі, в якій він є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика марна і з часом веде не до розвитку, а до професійної деградації вчителя».

Структурно-змістовий аналіз рефлексивної компетентності [327], проведений на основі праць О. Анісімова, В. Богина, Є. Бодрова, С. Карпової, О. Лисичко, В. Метаєвої, Н. Созорова, І. Семенова, В. Стенькової, С. Степанова, А. Хуторського та ін., дозволяє нам визначати такі складові цього особистісного утворення.

О. Лисичко, Н. Созоров важливими складовими рефлексивної компетентності вважають здатність звертати увагу на свої помилки і вміння їх виправляти, вміння адекватно оцінювати інших.

В. Стенькова звертає увагу на те, що в професійній діяльності визначальним є адекватне уявлення про свої професійні характеристики, вміння регулювати та коригувати власні дії.

На погляд С. Карпової, важливо вміння дати самооцінку проведеним заходам, помічати та аналізувати свої помилки й успіхи.

Г. Петрова розглядає поняття «аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього вчителя» і зазначає, що воно складається з сукупності професійних умінь, зокрема, фіксувати результати аналізу діяльності у власних уявленнях, виявляючи і усвідомлюючи свої професійні обмеження, змінювати ці уявлення, роблячи їх змістом власної професійної діяльності.

Н. Зеленко, розглядаючи професійну компетентність учителя технології, вважає, що «рефлексивна компетенція пов'язана з інтегративною, невід'ємною здатністю вчителя оцінювати свою працю в цілому, умінням побачити причинно-наслідкові зв'язки між його завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами» [328]. Це вміння обґрунтовувати ефективність обраних методичних підходів.

Ґрунтуючись на дослідженні І. Семенова і С. Степанова [322],

*зміст рефлексивної компетентності* ми розкриваємо в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних і рефлексивно-комунікативних компетенцій:

- рефлексивно-особистісні компетенції орієнтують рефлексууючого суб'єкта на постійний особистісний саморозвиток;
- рефлексивно-інтелектуальні компетенції пов'язані з саморозвитком пізнавальних процесів й індивідуальної діяльності;
- рефлексивно-кооперативні компетенції забезпечують продуктивне партнерство у спільній діяльності;
- рефлексивно-комунікативні компетенції визначають ефективність міжособистісних і внутрішньоособистісних комунікацій.

У цілісній структурі рефлексивної компетентності перераховані компетенції виступають основними компонентами, їх сукупність і характер зв'язків між ними визначають рівень сформованості і особливості процесу розвитку рефлексивної компетентності суб'єкта.

Здатність особистості до рефлексії можна використовувати як інтегральну характеристику будь-якого з основних компонентів рефлексивної компетентності. Вищевикладені передумови слугують основою для виявлення структури рефлексивної компетентності викладача ЗВО [395; 400; 402].

Рефлексивна компетентність викладача складається з чотирьох основних компонентів: особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний.

*Особистісний компонент* у структурі рефлексивної компетентності викладача об'єднує рефлексивно-особистісні компетенції:

- здатність аналізувати себе (свої почуття, інтереси, настрої, стійкі звички, здібності тощо);
- здатність до адекватного самосприйняття;
- здатність визначати й аналізувати причини своєї поведінки;
- здатність оцінювати наслідки своїх вчинків, визначати свої помилки й успіхи.

*Інтелектуальний компонент* складається з компетенцій, що забезпечують саморозвиток пізнавальних процесів та індивідуальної професійної діяльності педагога:

- здатність визначати основи професійної діяльності (цілі і завдання, ціннісно-сміслові пріоритети тощо);
- здатність оцінювати власну позицію в педагогічній діяльності (ступінь активності, зацікавленості, своє ставлення до об'єкта

діяльності);

- здатність прогнозувати хід дій у нових для себе ситуаціях;
- здатність оцінювати правильність обраної послідовності дій, способів і засобів їх реалізації;
- здатність аналізувати і оцінювати результати діяльності.

*Кооперативний компонент* рефлексивної компетентності дозволяє педагогу ефективно брати участь у колективній професійній діяльності. Необхідність такої участі обумовлена колективним характером педагогічної діяльності. У кооперативний компонент входять такі компетенції:

- здатність самовизначення в ситуації спільної діяльності;
- здатність приймати колективне завдання, інтерпретувати його стосовно своєї місії у спільній справі;
- здатність приймати відповідальність за те, що відбувається в професійній групі;
- здатність здійснювати покрокову організацію діяльності;
- здатність співвідносити результати з метою діяльності.

*Комунікативний компонент* є сукупністю таких компетенцій:

- здатність «встати на місце іншого», відчутти його емоційний стан, зрозуміти причини дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії;
- здатність брати участь у колективному аналізі прожитих ситуацій;
- здатність враховувати дії інших людей у своїй поведінці;
- здатність осмислювати свої якості в теперішньому в порівнянні з минулим, прогнозувати перспективи розвитку.

Взаємодія особистісного, інтелектуального, кооперативного і комунікативного компонентів рефлексивної компетентності значно підвищує потенціал педагогічної рефлексії, виводячи її на рівень, необхідний для ефективної професійної діяльності викладача ЗВО.

Такими показниками ми визначаємо змістові характеристики відповідних структурних складових. Визначаючи критерії діагностики рефлексивної компетентності майбутнього педагога, ми керувалися її сутнісними характеристиками та положеннями критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер та специфіку діяльності, мотиви та ставлення до її виконання). Також ці критерії мають чітко та недвозначно вимірюватися якісними показниками та виражатися у показниках кількісних. Критерій повинен бути розгорнутим, тобто включати в себе більш дрібні одиниці вимірювання, що дозволяють у реальній практиці

«заміряти» дійсність у порівнянні з ідеалом. Такими одиницями є показники (ознаки). Показник (ознака) як компонент або складова критерію в цьому випадку є типовим і конкретним виявом однією з суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку. Так, критеріями і їх показниками, за якими можна визначити рівень сформованості та розвитку рефлексивної компетентності викладача, ми вважаємо:

- мотиваційно-аксіологічний: розвиненість, якість, стійкість, соціально-педагогічну забарвленість, системність мотивів рефлексії у професійній діяльності, а також осмисленість та стійкість ціннісного ставлення до рефлексивної компетентності;
- змістовно-процесуальний: повнота, цілісність, міцність психолого-педагогічних знань про рефлексію; глибина, точність та системність усвідомлення та осмислення рефлексії, а також надситуативність та діалектичність професійної рефлексії;
- організаційно-діяльнісний: якість, комплексність, міцність професійної рефлексії та систематичність, оригінальність, самостійність дій щодо забезпечення педагогічної рефлексії;
- професійно-творчий: якість, глибина, ступінь використання рефлексії як особистісної характеристики; надситуативність, соціально-педагогічна забарвленість, діалектичність рефлексії в професійній творчості.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики рефлексивної компетентності майбутніх викладачів, варто вважати за необхідне визначення якісної характеристики рівнів сформованості цієї інтегративної властивості особистості майбутнього фахівця. Визначення рівнів забезпечує можливість вивчення динаміки формування досліджуваного утворення, виявлення недостатньо розвинутих критеріїв та показників, обрання засобів та методів, за допомогою яких можна було б впливати на розвиток рефлексивної компетентності.

### **Інтегративний підхід до формування рефлексивної компетентності майбутніх викладачів ЗВО**

Першочергове завдання полягає у формуванні в студентів цілісної картини світу, в той час як реальний навчальний процес побудований переважно на вузько предметній, дисциплінарній основі.

Системно-діяльнісний і соціокультурний характер професійної діяльності сучасного викладача обумовлює необхідність формування його компетентності інтегративного типу, в основі якого лежить розвиток особистості, що володіє цілісним світоглядом, високим професіоналізмом, великим кругозором і гуманітарної культурою. Інтегративний підхід створює умови для повного занурення і «проживання» професійних ситуацій, вирішення проблемних завдань, включення студентів у нову для них сферу розумової діяльності. В даний час у педагогічних і психологічних науках активно вивчається рефлексія. Її розвиток необхідно починати з перших кроків формування професійних якостей, оскільки по відношенню до всіх інших якостей рефлексивність виступає як координуючий та інтегруючий початок. Ступінь її сформованості проявляється в тому, наскільки педагог здатен скоординувати і зінтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності. Педагогу недостатньо мати знання щодо рефлексії і рефлексивні вміння. Необхідна саме рефлексивна компетентність як інтегральна характеристика, що дозволяє ефективно вирішувати нетипові завдання професійної діяльності.

Рефлексивна компетентність – інтегративна якість особистості майбутнього педагога – має складну системну організацію і відображає сукупність, взаємодію і взаємопроникнення кооперативного, інтелектуального, комунікативного та особистісного компонентів.

Формування рефлексивної компетентності студентів магістратури відбувається за таких організаційно-педагогічних умов: 1) створення можливостей для соціально-професійного самовизначення в освітньому процесі, тобто проєктування індивідуальних освітніх маршрутів (вибір і черговість вивчення окремих модулів, визначення набору базових і додаткових компетенцій, освоєння різних видів діяльності, передбачених програмами підготовки); 2) здійснення ресурсної інтеграції, яка реалізується в мережі організацій і установ, що виступають як соціальні партнери закладу вищої освіти в багаторівневій підготовці фахівців. Це передбачає спільне використання матеріально-технічних, інформаційних і кадрових ресурсів для організації навчання і проведення практик студентів; 3) посилення діагностичної та розвивальної консультативної складової освітнього процесу (надання психолого-педагогічної підтримки студентам в їх самовизначенні, консультативної допомоги при формуванні індивідуальних освітніх маршрутів, створення інституту тьюторства) [27].

З іншого боку, для формування рефлексивної компетентності необхідна наявність інтеграційних знань про психологічні детермінанти рефлексії і стимулюючі її прояв особливості зовнішнього і внутрішнього середовища. В освітньому процесі варто дотримуватись певних умов формування і розвитку рефлексивної компетентності: наявність знань про рефлексію, використання прийомів її актуалізації, ціннісне ставлення до оточуючих факторів; набуття особистісного рефлексивного досвіду в навчальному процесі (у межах навчальних предметів, дослідницької діяльності, педагогічної практики); постійний розвиток у студентів потреби в самоаналізі, самопізнанні, саморозвитку, розумінні себе та інших; інтеграція методів навчання в освітній процес.

При формуванні рефлексивної компетентності значну роль відіграють внутрішні чинники. Найважливішими детермінантами продуктивності мислення людини є його особистісна спрямованість, прагнення, мотиви, установки, ціннісні орієнтації, його індивідуально-психологічні якості, особливості когнітивного стилю. Формування адекватного реагування на виникаючі проблемні моменти у професійній діяльності вимагають від суб'єкта діяльності розвитку достатнього рівня рефлексивної компетентності. При цьому важливу функцію виконують такі рефлексивні механізми, як осмислення, переосмислення, перетворення. Конструктивне, творче поведіння в проблемній ситуації формується за рахунок розгортання рефлексії на інтелектуальному і особистісному рівнях.

Рефлексивна компетентність розширює межі можливих дій суб'єкта діяльності за рахунок творчого осмислення і подолання критичного моменту, дозволяючи найбільш продуктивно і гармонійно побудувати особистісно-ситуаційну взаємодію. Невід'ємним фактором формування рефлексивної компетентності є спеціально організовані умови навчання, заснованого на аналітичному осмисленні практичного досвіду.

Можна визначити кілька навчальних стратегій щодо формування рефлексивної компетентності: застосування задачного підходу; аналіз типових проблемних ситуацій; використання методів інтерактивного навчання; моделювання педагогічних ситуацій; конструювання кейсів у процесі навчання. Як відомо, компетентність завжди проявляється в діяльності. Не можна «побачити» не проявлену компетентність.

Рефлексивна компетентність викладача проявляється при вирішенні професійних завдань. При цьому важливо завжди розглядати

контекст, в якому проявляється компетентність. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. На практиці змістом діяльності, що має особистісну цінність, може бути досягнення конкретного результату (продукту) або способу поведінки. При проектуванні змісту професійної підготовки в логіці компетентнісного підходу одиницею побудови змісту є професійне завдання.

Сукупність професійних завдань утворює «ядро» змісту професійної підготовки, а етапи становлення рефлексивної компетентності визначають логіку «розгортання» змісту [41]. Ситуативні завдання стимулюють творче ставлення до педагогічної діяльності. Кожне завдання спрямоване на формування і розвиток певних умінь. Можна виокремити комплекс ситуативних завдань:

1. Мотиваційні ситуативні завдання спрямовані на формування у студентів мотивів досягнення рефлексивної компетентності, розвиток стійкого інтересу до педагогічної діяльності, створення мотиваційного середовища в процесі вирішення завдань.

2. Дискурсивно-педагогічні завдання сприяють розвитку культури спілкування, умінь діалогічного спілкування, формування стилю індивідуальної діяльності, набуття і закріплення знань.

3. Творчі, рефлексивно-підтографічні завдання орієнтовані на усвідомлення особливостей рефлексивної компетентності та її складових, аналіз власних дій у контексті певної ситуації з позиції рефлексивної компетентності, їх подальшу корекцію, збагачення і закріплення теоретичних знань.

4. Гностико-евристичні завдання розвивають критичне мислення, вміння виходити з комплексних рефлексивних ситуацій з опертям на логіку та інтуїцію [144, с. 14]. Аналіз ситуації, яка укладена в завдання, дозволяє студентам побачити себе в ролі вчителя, набути певного досвіду знаходження педагогічно доцільних рішень з позиції рефлексивної компетентності, що в подальшому допомагає оперативно і обгрунтовано орієнтуватися в подібних реальних ситуаціях.

Ситуативні завдання є сполучною ланкою теорії з практикою. Проблемне навчання полягає в створенні проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій у ході спільної діяльності, в оволодінні студентами в процесі такої діяльності узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних завдань. Проблемне навчання сприяє реалізації двох головних цілей:

сформувати необхідну систему знань, умінь і навичок; досягти високого рівня розвитку здатності до самонавчання, самоосвіти, розвитку творчого потенціалу.

Процес навчання здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів. Використання інтерактивних методів навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, щоб навчальний процес організувати таким чином, що всі учні виявляються залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. До методів інтерактивного навчання відносять: евристичну бесіду; метод дискусії; метод «Дельфі»; метод «круглого столу»; ділові ігри; тренінг та ін.

Педагогічна ситуація – складова частина педагогічного процесу, педагогічної реалії, завдяки якій педагог керує педагогічним процесом і педагогічною системою. Сутність будь-якої педагогічної ситуації полягає в наявності в ній протиріччя, його розвитку та вирішення. Проблемна ситуація – ситуація, що породжує пізнавальну потребу внаслідок неможливості досягти мети за допомогою вже наявних знань і вироблених способів дії. Проаналізуємо кілька методів, за допомогою яких конструюються проблемні ситуації. Метод малих груп можна описати таким чином: група ділиться на чотири підгрупи, лідер кожної групи оцінює знання студентів. Викладач ставить проблему, яка вирішується однією підгрупою. Інші студенти виступають опонентами і виставляють бали. Даний метод дозволяє розвинути здатність до аналітичного мислення, прагнення до розширення своєї ерудиції, здатність до діалогу як способу ставлення до культури і суспільства. Метод фокус-групи має не тільки навчальний, а й дослідницький характер. Це неформалізоване інтерв'ю, що проводиться з групою з 7-10 чоловік. Елементи інтерв'ю поєднуються з елементами групової дискусії. Метою даного методу є отримання інформації про думки і реакції учасників групових дискусій. На заняттях, що проводяться з використанням методики фокус-групи, у студентів виробляється здатність входити в роль суб'єкта проблемної ситуації, набувається досвід роботи в групі, навички професійно-педагогічної діяльності, що вкрай необхідно майбутнім фахівцям у реальних умовах [193, с. 229].

У навчальному процесі активно використовується метод ділових ігор, який інтегрує розвиток особистісного, інтелектуального, кооперативного і комунікативного компонентів рефлексивної



компетентності. У грі відбувається зміна позиції студента від пізнавального і особистісного егоцентризму до послідовної децентрації, завдяки чому більш глибоко усвідомлюється власне «Я» і зростає міра соціальної компетентності і здатності до вирішення проблемних ситуацій. У грі формуються реальні партнерські відносини співпраці і кооперації, що забезпечують можливість позитивного особистісного розвитку студента, розвиваються здібності до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі [156, с. 134].

Практичний досвід викладачів ЗВО свідчить про ефективність діалогічної взаємодії, дискусійного обговорення професійних проблем, ділових і навчально-ділових ігор у формуванні професійно-педагогічної компетентності та, зокрема, рефлексивної компетентності. Цілісний процес формування рефлексивної компетентності є послідовністю етапів, що складаються з теоретичних і практичних занять. В даному процесі виокремлюють чотири етапи, під час яких здійснюється одночасне формування всіх компонентів рефлексивної компетентності студента, при цьому окремі компоненти мають пріоритетне значення на кожному етапі.

На першому етапі пріоритетним є завдання формування особистісного компонента. Здійснюється актуалізація потреби студентів у набутті базисних знань з теорії професійно-педагогічного спілкування, формування стійкої мотивації, особистого інтересу до рефлексії.

На другому етапі на перший план виходить інтелектуальний компонент. Відбувається збагачення студентів педагогічними знаннями, формується соціально-психологічна культура.

Третій етап орієнтований на формування комунікативних умінь. На даному етапі виконуються рефлексивно-комунікативні вправи, вирішуються педагогічні завдання.

На четвертому етапі, в першу чергу, формується потреба в самореалізації, здатність впливати на партнера. Для розвитку кооперативного компонента активно застосовується метод ділових ігор, зв'язок навчально-практичного матеріалу з реальністю, практикою, майбутньою професією. Відповідність реальних умов практичної діяльності сприяє всебічному розвитку особистості студента, розширює кругозір, поглиблює знання теорії і практики.

Творчий характер ігрової діяльності, максимальна включеність у навчальний процес усіх учасників гри створюють умови для

формування мотивації особистісного зростання студентів, появи інтересу до пошуку нестандартних рішень професійних завдань. Кейс-метод (від англ. Case – випадок, ситуація, справа) – один з популярних активних методів навчання, що є діловою грою «в мініатюрі». Цей метод заснований на реальних подіях з професійного життя і передбачає активний пошук студентами магістратури вирішення пропонованої проблеми з подальшим обговоренням процесу і результату спільних дій всіх учасників [192, с. 7]. Основною метою даних методів та прийомів є розвиток здатності до рефлексивної децентрації, формування установки на активний аналіз своїх дій, осмислення свого професійного Я.

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ САМОРОЗВИТКУ І САМООСВІТИ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність і зміст компетентності саморозвитку і самоосвіти викладача ЗВО

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» "педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру" [169].

Сьогоднішня модель викладача ЗВО передбачає готовність до застосування нових педагогічних ідей, здатність постійно навчатись, бути в постійному творчому та науковому пошуку. Ці якості формуються в щоденній педагогічній практиці.

Викладач – основна дійова особа у реформуванні сучасної освіти. Змінюються орієнтири освіти – змінюється й сам викладач, змінюється мета й завдання його освітянської діяльності. Сучасний педагог має бути готовим до змін, а тому доволі актуальною є проблема неперервної освіти, спрямованої на професійне становлення, вдосконалення педагогічної майстерності й підвищення кваліфікації. Відмітною ознакою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає ефект розвитку студентів, а не тільки самовдосконалення в особистому й професіональному плані. Тому викладач має постійно оновлюватися, розвиватися індивідуально. Відома істина: добитися успіху може лише той викладач, що постійно знаходиться на сучасному рівні знань, уловлює нові тенденції життя. Це як генетичний набір – індивідуальний і неповторний.

*Педагогічний супровід* – це спосіб включення дорослого в освітній процес з метою створення умов для саморозвитку, самопросування в діяльності всіх суб'єктів взаємодії.

*Компетентність саморозвитку та самоосвіти* пов'язана з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому житті.

Початок роботи потребує чіткого визначення: на якому рівні професійної компетентності знаходиться конкретний педагог у даний час; наскільки він здатен до зростання; чи здатний до самоосвітньої діяльності; якої саме методичної допомоги він потребує тощо.

*Самоосвіта педагога* – свідомо діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування індивідуально неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення

професійної компетентності. А оскільки навчити самого себе значно складніше, ніж когось, вона передбачає методичний супровід, який має бути багаторівневим і обов'язково поступовим.

На сьогодні поняття «самоосвіти» трактується вченими двоєю:

1) постійне поповнення професійної та загально-культурної інформації;

2) постійне оновлення індивідуального й соціального досвіду.

На підставі компетентнісного підходу, діяльнісної природи самоосвіти, основною метою яких є відповідність тенденціям інформаційного суспільства, виникло фундаментальне і своєчасне поняття – *самоосвітня компетентність*.

Самоосвітню компетентність досліджували О. Айзенберг, С. Архангельский, Н. Бухлова, Ю. Дмитрієв, А. Добридень, А. Громцева, Г. Гусєв, Л. Колесник, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Райский, О. Фомина, О. Ястребцева та ін. Варто зауважити, що поняття «готовність» і «компетентність» близькі між собою, але відрізняються тим, що готовність визначає потенційний стан входження в професійну діяльність, а компетентність – дієвий стан особистості в реальному професійному середовищі.

*Самоосвітня компетентність*, яка розглядається як необхідна складова професійної компетентності, є інтегрованою якістю особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умінь і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, ціннісних орієнтацій, що дозволяють успішно вирішувати питання самореалізації, самовиховання та саморозвитку [62; 136; 243; 308; 331; 371; 375; 380].

Тут буде доречно розглянути "Принцип восьми само", запропонований Н. Бухловою [62]:

1) самооцінка – оцінка педагогом своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінки своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини;

2) самовраховання – вміння брати до уваги свої якості;

3) самовизначення – вміння обрати своє місце в житті, суспільстві, вміння усвідомлювати свої інтереси;

4) самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватності своїм можливостям, форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність;

- 5) самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- 6) самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- 7) самоконтроль – здатність контролювати свої емоції, думки та поведінку;
- 8) саморозвиток – результат самоосвіти.

Навчання педагога не може мати зупинок, перерв, не може закінчуватись. К. Ушинський зазначав, що «вчитель живе до тих пір, доки вчиться, як тільки він перестав вчитись, у ньому вмирає вчитель». Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця. Причому вимоги, що пред'являються фахівцю, повинні бути вище тих можливостей, що має людина [47].

Ще однією важливою передумовою процесу самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що висуваються. Звісно, якщо він байдуже ставиться до них, про розвиток особистості не йдеться. Необхідно формувати самосвідомість людини як творчого професіонала. Зміст такої підготовки ґрунтується, перш за все, на гуманістичному уявленні про завдання професійної діяльності, бажані якості людини, зокрема, її фахову свідомість та мислення, творчі активні дії у межах відведеної компетенції.

Структура процесу самовдосконалення складається з *чотирьох етапів*:

- самоусвідомлення та прийняття рішення здійснювати процес самовдосконалення;
- планування та вироблення програми самовдосконалення;
- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних з роботою над самим собою;
- самоконтроль та самокорекція цієї діяльності [136].

На сьогодні виникла необхідність у більш глибокому вивченні діяльності педагога з метою визначення рівня його професійної підготовки, компетентності, об'єктивної оцінки його праці. Сьогодні педагоги повинні розуміти, що бути гарним професіоналом означає бути в постійному пошуку, зростанні, розвитку. Праця педагога відрізняється високою мобільністю, надзвичайною складністю, вимагає від нього глибоких і різнобічних наукових професійних знань, умінь, навичок, що становлять основу професійної компетентності. Підвищення професійної компетентності педагога – запорука успішного реформування системи освіти в цілому.

Методика та техніка самоосвіти безпосередньо пов'язані з рівнем сформованості в педагогів системи основних педагогічних умінь:

- вивчити необхідну літературу та передовий педагогічний досвід;
- виокремити з літератури, що вивчається, та передового педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, що піднімають теоретичний і методичний рівень педагога;
- відібрати з прочитаного та побаченого педагогом думки та методичні знахідки для апробації у власній педагогічній діяльності;
- систематизувати існуючі матеріали та робити власні науково-методичні узагальнення;
- упровадити досягнення психолого-педагогічної науки та педагогічної практики у власний досвід роботи з учнями [243].

Основні завдання самоосвіти:

- удосконалення теоретичних знань, професійної компетентності педагога, вихователя; оволодіння новими формами, методами, прийомами навчання і виховання учнів;
- вивчення та впровадження в практику передового педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної, психологічної наук, нових педагогічних технологій;
- розвиток у навчальному закладі інноваційних процесів [308].

Існують індивідуальні, групові та колективні форми самоосвітньої діяльності педагога. Ініціатором вибору форм є сам педагог, хоча на її організацію часто впливають інші: керівники методичних об'єднань, курсів підвищення кваліфікації, які ініціюють і стимулюють діяльність педагога. Групові та колективні форми у вигляді діяльності методичного об'єднання, семінарів, практикумів тощо організуються адміністрацією навчального закладу.

Результат самоосвіти може представлятися у трьох формах [331].

*Традиційні форми:* доповідь; виступ на семінарі; виступ на педагогічній раді; виступ на засіданні методичного об'єднання; дидактичний матеріал; розробка пакету стандартного поурочного планування з теми чи групи тем; комплект дидактичного матеріалу з предмета; збірники практичних, контрольних робіт; розробка комплекту роздаткового матеріалу з предмета; розробка тематичних класних годин, батьківських зборів чи позакласних заходів; розробка пакету олімпіадного матеріалу для підготовки учнів; база даних питань і задач з предмета тощо.

*Інноваційні форми:* проєкт; розробка електронних уроків, посібників тощо; розробка пакету тестового матеріалу в електронних оболонках; створення особистої методичної чи предметної web-сторінки; створення електронної бібліотеки творів художньої літератури згідно програм тощо.

*Науково-методичні форми:* методичний посібник; навчальний посібник; стаття до фахового видання; науково-методична розробка; методичний чи діагностичний кейс; створення термінологічного словника; творчий звіт тощо.

## **Структура компетентності саморозвитку і самоосвіти викладача ЗВО**

Зважаючи на вищезазначене, структуру компетентності саморозвитку та самоосвіти викладача можна представити в єдності настанов, орієнтацій і компетенцій, які складають сутність його професійної діяльності:

- мотиваційно-ціннісна установка на розвиток самоосвітньої діяльності, усвідомлення необхідності додаткових знань і надання їм особистісного сенсу;
- орієнтація на саморозвиток і професійне самовдосконалення;
- загальнокультурна компетенція – самоосвітня діяльність спрямована на загальнокультурний розвиток особистості, пов'язаний із загальним духовним ростом;
- навчально-пізнавальна компетенція – переведення навчання в самонавчання, робота з самим собою із формування навичок цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки успішності власної діяльності, володіння евристичними методами вирішення проблем;
- інформаційна компетенція – здатність за допомогою інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти і застосовувати необхідну інформацію;
- аналітична компетенція – навички проєктно-дослідницької діяльності, практичні навички;
- соціально-правова компетенція – здатність самостійно вирішувати проблеми соціального плану, уміння в області професійного самовизначення.

Саме володіння визначеними компетенціями можна розглядати як самоосвітню компетентність майбутнього викладача.

## **Педагогічні умови ефективної роботи з формування самоосвітньої компетентності**

Професійне самовдосконалення педагога здійснюється через самоосвітню активну участь у різноманітних методичних заходах, що проводяться в навчальному закладі чи в районі, місті, та самовиховання.

Самоосвіта педагога – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу.

Самоосвіта педагога не повинна зводитися до відновлення знань, якими він оволодів у ЗВО. Необхідними є ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці та організації освітнього процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних проблем, що викликають утруднення в практичній роботі.

Проблема самоосвіти педагога в контексті його професійної самосвідомості має поступальний рух. Щоб педагог мав мотивацію на самоосвіту й саморозвиток, потрібно щоб у нього, по-перше, було адекватне уявлення про свою діяльність і особистісні якості; по-друге, щоб він знав, якими є вимоги, що ставить перед ним як професіоналом суспільство.

Діяльність з самоосвіти починається з діагностики власних утруднень, проблем. Проведення зовнішнього діагностування з педагогічної, методичної, психологічної підготовки вчителя та спонування до самооцінки та самоаналізу власних можливостей, якостей, результатів професійної діяльності – основна умова ефективної самоосвіти.

Розглянемо загальну характеристику самоосвітнього процесу.

З одного боку, цей процес керований адміністрацією освітнього закладу, з іншого, – самокерований з боку особистості. Сьогодні педагоги повинні розуміти: бути гарним професіоналом означає бути в постійному пошуку, зростанні, розвитку. Труд педагога відрізняється високою мобільністю, надзвичайною складністю, вимагає від нього глибоких та різнобічних наукових професійних знань, умінь, навичок, що становлять основу професійної компетентності. Підвищення



професійної компетентності педагога – запорука успішного реформування системи освіти в цілому.

Систематичність і послідовність самоосвіти, безупинний характер роботи, постійне ускладнення змісту й форми самоосвіти. Принцип безперервності виявляється в трьох напрямках: теоретична підготовка за фахом, практичне вдосконалення методів навчання й виховання. Вивчення результатів свого психологічного впливу на студентів.

Комплексний підхід у доборі змісту й організації обраної теми з самоосвіти (крім методичних знань, вивчати інші галузі науки: педагогіку, психологію, фізіологію, культурологію, соціологію, філософію). Комплексний підхід виявляється також у виборі форм і методів самоосвіти, в орієнтації на самостійність і активність педагога.

Індивідуальний характер самоосвіти як самої гнучкої форми одержання знань. Індивідуальний характер самоосвіти не виключає і колективних форм роботи.

Гласність і наочність результатів самоосвітньої роботи в педагогічному колективі, школі, районі, області. Цим створюються умови, можливості для об'єктивного аналізу досягнень і недоліків в освітній роботі.

Створення у ЗВО певних умов – стимулів звертання педагогів до нових наукових досягнень і передового педагогічного досвіду. Цьому сприяє відвідування й аналіз відкритих занять, демонстрація проєктів, заходів.

Завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (участь у семінарах, інформація на засіданні кафедри, складання доповіді чи реферату, участь у педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях).

Отже, самоосвіта викладача здійснюється за наявності таких умов:

- самоосвіта як процес пізнання передбачає не просте закріплення професійних знань і засвоєння уже відомої наукової інформації, а має на меті одержання нових науково- методичних знань, практичних навичок;
- самоосвіта повинна бути безупинною, поповнення нових знань може здійснюватися на основі попередньої підготовки педагогів;
- самоосвіта повинна сприяти оволодінню педагогом вміннями застосування професійних знань у його практичній діяльності [371].

Самоосвіта педагога буде продуктивною за таких умов:

- в процесі самоосвіти реалізується потреба особистості у власному розвитку;
- педагог уміє визначити свої сильні та слабкі сторони, володіє способами самопізнання та самоаналізу, є відкритим до змін;
- володіє розвинутою здатністю до рефлексії (діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення власних дій, почуттів, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків);
- програма професійного саморозвитку, самоосвіти містить у собі можливості дослідницької, пошукової, творчої діяльності;
- педагог є готовим до творчості;
- існує зв'язок особистісного та професійного розвитку і саморозвитку [375].

## СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність поняття «соціальна компетентність»

У сучасних дослідженнях виокремлюють 30 загальних і специфічних (предметних) компетентностей (10 інструментальних, 8 міжособистісних, 12 системних), кожна з яких характеризує певну реалізаційну здатність людини – здатність до самореалізації, до реалізації життєвих цілей і завдань, до розв'язання певного кола завдань у дев'яти предметних галузях (ділове адміністрування, європейські студії, історія, математика, сестринська справа, хімія, фізика, науки про землю, освітні науки).

У сучасній вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі представлено чимало досліджень, присвячених класифікації компетентностей (Л. Алексєєва, Е. Зеєр, І. Зімня, Н. Кузьміна, А. Мудрик, Л. Петровська, Д. Равен, Л. Сохань та ін.). У переважаючій більшості публікацій з'ясовуються різні аспекти професійної, життєвої, трудової, комунікативної тощо (від 3 до 39) компетентностей. Чи не в усіх класифікаціях представлена соціальна компетентність, проте часто з різними назвами: соціально-трудова, соціально-психологічна, соціально-комунікативна, соціально-професійна.

Аналіз наукової літератури засвідчує відсутність усталеного погляду на зміст, структуру, природу соціальної компетентності. Різноманітність поглядів на це поняття залежить від галузі науки, з позиції якої компетентність розглядається, на яких її складниках різні автори акцентують свою увагу, які характеристики і якості виводять на перший план.

Так, щодо походження соціальної компетентності серед дослідників існують певні суперечності: одні вважають, що соціальна компетентність має фізіологічне походження й на її становлення впливає генетичний фактор (S. Kozak, K. Rogers, W. Hatmacher), інші – що соціальна компетентність має соціальний характер і на її формування здійснює вплив середовище (О. Бодальов, Л. Лепіхова, Н. Белоцеркович).

Проте, на наш погляд, справедливим є твердження, суть якого полягає в тому, що хоча провідна роль у формуванні соціальної компетентності і належить середовищу та соціальним умовам, в яких перебуває особистість, все ж вплив фізіологічних факторів не варто заперечувати, адже більшість здатностей базується на спадковості [55, с. 167].

Розроблення змісту поняття «соціальна компетентність» відбувалося в 70-90-х роках ХХ століття. Значну роль у дослідженні цього поняття відіграли німецькі вчені (К. Голтц, Ф. Дорш, У. Каннінг, Р. Ульріх де Мюнх, Г. Фрош, Г. Шулер та ін.). Вперше в науковий обіг поняття «соціальна компетентність» вводить родоначальник вивчення цього психолого-педагогічного феномену в зарубіжній науці німецький філософ і педагог Г. Рот наприкінці 60-х років ХХ століття. У своїй праці «Педагогічна антропологія» він виокремлює три види компетентності людини: самокомпетентність (знання самого себе), соціальну компетентність (взаємодія з іншими) і предметну компетентність (практична дія). В основу цієї класифікації дослідник поклав так звану триєдність людини І. Песталоцці: «голова, серце і рука» [54, с. 5].

Трактування соціальної компетентності Г. Рота стало основою для інших праць зарубіжних учених з соціальної психології, психології розвитку, клінічної психології та педагогіки у контексті вивчення соціальної компетентності (К.Гейнц, К.Голтц, М. Єрузаль, І. Клейн-Реслінг, Ф. Петерман та ін.).

На пострадянському науковому просторі це поняття вперше зустрічається в працях таких авторів, як А. Ватюшкін, С. Гончаров, А. Куклін, які категорію «соціальна компетентність» спеціально не досліджують, а розглядають лише як один з компонентів гуманітарної освіти. У наш час питанню соціальної компетентності приділяють увагу в своїх працях та дослідженнях І. Зарубінська, Л. Лепіхова, І. Міщенко, М. Докторович, Н. Сівак, М. Гончарова-Горяньська та інші.

У науковій літературі соціальну компетентність часто розглядають з позиції трьох підходів: когнітивного, поведінкового, гуманістичного. Проте деякі науковці зауважують, що доцільніше об'єднати когнітивний і поведінковий в один когнітивно-поведінковий, оскільки кожен окремо не може всебічно розкрити сутність соціальної компетентності. Адже знання соціокультурних норм і соціальних навичок реалізуються в комунікативній поведінці у конкретній ситуації. В. Шахрай пропонує їх назвати «знання що» (знання загальнокультурних норм і правил) і «знання як» (як ці правила можуть бути застосовані в конкретній комунікативній ситуації), тож ці два аспекти не просто взаємопов'язані, вони взаємодоповнюють один одного [404, с. 355].

З позиції гуманістичного підходу соціальну компетентність розглядають як динамічну характеристику особистості, яка містить в

собі набір соціальних, когнітивних і емоційних навичок, необхідних особистості для успішної адаптації до середовища відповідно до вимог кожного вікового етапу.

В. Ковальчук акцентує увагу на соціологічному підході, за яким розглядає поняття «соціальна компетентність» відносно соціалізаційних процесів становлення особистості як соціальної істоти. Соціально компетентна особистість визначається як результат цілеспрямованого формального і неформального соціалізаційного впливу на особистість з метою набуття нею максимального соціального досвіду та можливості реалізації цього досвіду у соціальній практиці. А поняття «соціальна компетентність» – це здатність особистості орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях, жити й ефективно працювати у суспільстві з ринковою економікою на основі сучасної базової методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури [201, с.75].

На думку В. Шахрай, розгляд сутності поняття «соціальна компетентність особистості», дозволяє виокремити такі основні наукові підходи до його вивчення:

- когнітивно-орієнтований – визначає соціальну компетентність через сукупність соціальних знань;
- поведінково-орієнтований – розглядає соціальну компетентність на основі навичок соціальної взаємодії й поведінкових сценаріїв;
- особистісно-орієнтований – фіксує увагу на значущості мотиваційної складової і особистісних якостей у соціальній компетентності [404, с.356].

Деякі дослідники поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язують його з поняттям «професійна компетентність», під якими розуміють спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення певної професійної діяльності. Проте, як цілком слушно зазначає Н. Василенко, зазначені категорії не тотожні, а окремо взяті складові соціально-професійної компетентності. Професійна компетентність визначається рівнем знань фахівця у певній галузі, готовністю вирішувати завдання зі знанням справи, тоді як соціальна компетентність є ступенем її розвитку щодо практичного досвіду, ціннісних орієнтацій [397, с. 6].

В онтологічному словнику *соціальна компетентність* трактується як здатність до інтеграції у соціальних групах (колективи, бригади тощо) для виконання завдань; спілкування з метою вирішення

професійних питань; конструктивне сприйняття критики, порад і вказівок.

Психологічна енциклопедія визначає *соціальну компетентність* як «відповідність конкретної людини умовам та можливостям, які надаються конкретним суспільством» [303].

Соціальна компетентність це не тільки і не стільки вихованість або соціалізованість людини, скільки здатність існувати в нестабільному суспільстві, самореалізовуватись і досягати успіху, користуючись соціальними ресурсами.

На психологічний погляд *соціальна компетентність* складається з низки окремих здібностей та компетенцій [275]:

- соціальна підприємливість;
- комунікативна компетенція;
- загальна правова та економічна грамотність;
- вміння розбиратися в особливостях різних соціальних груп;
- здатність приймати відповідальність та уникати її;
- здатність вести за собою (соціальна впевненість);
- вміння розбиратися в соціальних ролях і міжособистісних відносинах;
- вміння встановлювати довготривалі партнерські відносини;
- здатність керувати власним іміджем.

Не існує соціальної компетентності, не обумовленої реаліями конкретного суспільства. Соціальна компетентність залежить від основних характеристик життя даного суспільства: економічного і політичного устрою, історико-культурних особливостей, раціональної організації суспільних відносин.

О. Бодальов робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природньо-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання особистісних проблем та життєвих ускладнень, взаємодія у професійному оточенні з метою вирішення виробничих завдань. Викривлені поняття та негативний перший життєвий або особистісний досвід у підлітковому віці ще піддаються корекції; низький рівень соціальної компетентності у підлітка ще надає можливість подолання соціальної інфантильності та успішної інтеграції в соціум [47]. Однак, О. Гіндіна наводить дані американських досліджень, згідно з якими, для шкал соціальної компетентності, шкільної компетентності та активності був виявлений високий рівень впливу суспільного

середовища, але при цьому, становлення соціальної компетентності в значній мірі обумовлено генетичним впливом [101, с. 7]. Складовими соціальної компетентності, на думку О. Бодальова, є: соціальний інтелект та психологічна гнучкість.

Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку О. Прямікової, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді [302].

М. Гончарова-Горянська на основі аналізу праць зарубіжних авторів зазначає три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності:

1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом);

2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності);

3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки [116, с.72].

В. Слот та Х. Спанярд у своїй моделі соціальної компетентності висувають низку вимог до різних вікових груп, відповідність яким слугує запорукою успішного виконання соціальних ролей, соціалізації, вирішення особистісних і професійних завдань. Основним параметром виміру є зобов'язання. Зобов'язання – це вимоги, що висуваються соціумом до особистості. Компетентність є рівновагою між віковими завданнями та наявністю навичок, необхідних для вирішення актуальних проблем. Дослідники визначили зобов'язання особистості для кожного вікового періоду, що означає необхідність диференційованого та гнучкого підходу до вивчення, формування та виміру соціальної компетентності особистості. Варто зазначити, що ця модель працює при візуальній психодіагностиці стану сформованості рівня соціальної компетентності, але не дозволяє визначити рівень сформованості когнітивно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності [338, с.8-15].

І. Зарубінська розглядає *соціальну компетентність* як складну, інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що сприяє активній взаємодії із

соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, активній участі у соціально значущих проєктах, продуктивному виконанню різних соціальних ролей [170, с. 10].

І. Холковська звертає увагу на те, що соціальна компетентність є інтеграційною якістю особистості, що забезпечує соціальну взаємодію; характеризується як результат певної діяльності або показник досягнень особистості в певному виді діяльності; а змістовий компонент її формування залежить від віку людини [386, с. 65-66].

О. Московчук характеризує соціальну компетентність як психолого-педагогічний феномен, що забезпечує продуктивну взаємодію, ознаками якої є відстоювання кожним з учасників своїх інтересів (з позиції конфронтації) і одночасне прийняття інтересів інших людей (з позиції кооперації) [261, с. 88].

В. Шахрай під соціальною компетентністю розуміє систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й адекватно адаптуватися, приймаючи рішення зі знанням справи, враховуючи кон'юнктуру, що склалася, діючи за принципом «зараз, тут і найкращим чином», виносити максимум можливого із обставин, що склалися [404, с. 60].

На основі наявних у психолого-педагогічній літературі тлумачень М. Докторович робить спробу виокремити загальні ознаки поняття соціальної компетентності. Дослідниця вказує на наявність певного набору – знань, умінь, якостей, здібностей, тобто тих складових, що забезпечують ефективну орієнтацію в соціальній дійсності [140, с. 86].

Проведений аналіз дефініції «соціальна компетентність» дав можливість сформулювати таке визначення поняття *соціальна компетентність* – це полікомпонентна характеристика особистості, яка складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і відображає рівень сформованості знань, умінь та навичок конструювати відносини з оточуючими людьми в міжособистісних стосунках відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм і стандартів.



## Функції соціальної компетентності

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити такі основні функції соціальної компетентності:

- інформаційно-пізнавальну (інформативну), яка передбачає наявність знань про способи діяльності, ставлення до соціальних об'єктів та оточуючого середовища;

- поведінково-діяльнісну, яка передбачає застосування набутого досвіду як опосередкованого, так і безпосереднього на практиці;

- адаптивну, що полягає в соціальній адаптації особистості. Адаптивною називається поведінка, зумовлена раніше заданою нормою чи метою, спрямована на досягнення результатів при мінімальних затратах. Це найчастіше прагматична і психологічно корисна поведінка, яку можна розглядати в контексті культури корисності; її ознаками є прагнення до рівноваги, самозбереження, самозадоволення. Вона орієнтована на те, щоб вижити, а не жити [309, с. 168];

- прогностичну, яка полягає у здатності проєктувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки власної поведінки;

- комунікативну, яка визначається вмінням ефективної взаємодії з оточуючими людьми;

- рефлексивну, що виявляється в спрямованості особистості на самоаналіз і самооцінку дій та вчинків;

- регульовальну, що полягає у регулюванні процесів світосприйняття людини;

- атитюдну функцію, що характеризується наявністю суб'єктивно ціннісних орієнтацій, які визначають соціально прийнятні форми поведінки.

Особистість, яка має сформовану соціальну компетентність, здатна приймати рішення стосовно себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість; уявляти, яким чином варто досягати мети найефективнішим шляхом; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, враховувати їхні права; уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей та власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших. Таким чином, соціальна компетентність є виключно важливою базисною характеристикою особистості [391, с.75].

## Структура соціальної компетентності

Проаналізувавши підходи до визначення структурних складових соціальної компетентності, що дістали відображення у наукових працях, ми дійшли висновку, що соціальна компетентність є складним, інтегративним особистісним утворенням.

І. Зарубінська пропонує розглядати структуру досліджуваного феномену як об'єднані в систему ставлення, що виявляються в мотивах і ціннісних орієнтаціях (*ціннісно-мотиваційний компонент*); знання людини про суспільство, про інших і про себе (*когнітивний компонент*); вміння й навички поведінки в суспільстві (*діяльнісний компонент*), а також рефлексивні вміння (*рефлексивний компонент*) й особистісні якості людини, що дають змогу інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення особистісно та соціально значущих цілей, розв'язання проблем у процесі міжособистісної взаємодії (*особистісний компонент*). Загалом структура соціальної компетентності залишається незмінною. Проте залежно від сфери активності людини та особливостей професії змін може зазнавати змістове наповнення структурних елементів компетентності [399, с. 117].

Деякі науковці вважають, що у соціальній компетентності, яка є комплексною характеристикою особистості, можна виокремити такі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний, операційний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний, індивідуально-особистісний, соціологічний, життєво-футурологічний, інтерактивно-комунікативний, партисипативно-діяльнісний, організаційно-управлінський, регулятивно-захисний; операційно-технологічний, етичний, поведінковий, соціально- ціннісний.

Інші дослідники соціальну компетентність умовно поділяють на дві частини: перша – те, що усвідомлено особистістю, прийнято внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення; друга – те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів та прийнято як керівництво до дії. Тому, на думку дослідників, складовими соціальної компетентності є: соціальний інтелект (здатність особистості правильно розуміти поведінку людей), соціальна зрілість та психологічна гнучкість [30, с. 141].

Н. Калініна у своєму дисертаційному дослідженні виокремлює дві складові соціальної компетентності:

а) когнітивно-поведінкову, що має відношення до значущої для суб'єкта соціальної діяльності і містить знання про суспільство і самого

себе в суспільстві, вміння їх інтегрувати, навички соціальної взаємодії, конструктивні способи поведінки у складних ситуаціях;

б) мотиваційно-особистісну складову, що відображає ставлення до суспільства, виражене в мотивації, цінностях, якостях, особистості, і містить мотиви саморозвитку, цінність «Я» і цінність «Іншого», соціальну відповідальність [188, с. 14].

Н. Борбич у структурі соціальної компетентності виокремлює чотири компоненти:

- когнітивний (знання, що впливають на результативність соціальної взаємодії);
- мотиваційно-ціннісний (життєві цінності особистості, її орієнтації та мотиви ставлення);
- діяльнісний (практична реалізація засвоєних знань і способів дій, досвід діяльності);
- рефлексивний (самопізнання суб'єктом власних психічних актів, станів, поведінки; розуміння дій і поведінки інших учасників взаємодії, оцінку цього процесу та, за необхідності, його корекцію) [55, с.168].

Чотирьохкомпонентну структуру соціальної компетентності пропонує М. Докторович:

- когнітивно-ціннісний компонент, що передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності;
- емоційно-мотиваційний компонент, що характеризується емоційним ставленням до соціуму та мотивами діяльності. Основну роль відіграють мотиви, їх забезпечення та сформованість; розвиток соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів;
- інтерактивно-комунікативний, що передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами; виконання різних ролей комунікації;
- поведінково-діяльнісний, який виявляє міру ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [139, с. 397].

Суттю соціальної компетентності є якість поведінки. Інструментарій компетентної поведінки, на думку С. Нікітіної, дозволяє старшокласникам правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, враховувати їх права та уявляти, як з урахуванням певних обставин та часу поводити себе, беручи до уваги інтереси та запити інших людей, обмеження соціальних структур та соціальні вимоги [269, с.77].

С. Макаров вважає, що в змісті соціальної компетентності можна виявити окремі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний, операційний [238]. Аналіз змісту соціальної компетентності дозволяє досліднику С. Нікітіній акцентувати увагу на важливості таких компонентів, як комунікативно-діяльнісний і рефлексивний [238, с.8].

С. Рачова, Л. Шабатура вирізняють дещо інші компоненти в змісті соціальної компетентності особистості:

- 1) індивідуально-особистісний;
- 2) соціологічний;
- 3) життєво-футурологічний [309; 399].

В. Цветков виокремлює такі структурні компоненти соціальної компетентності школярів:

- 1) інтерактивно-комунікативний;
- 2) партисипативно-діяльнісний;
- 3) організаційно-управлінський;
- 4) регулятивно-захисний [391, с. 26-27].

Л. Свірська розрізняє такі складові соціальної компетентності:

- когнітивна;
- операційно-технологічна;
- мотиваційна;
- етична;
- поведінкова;
- соціально-ціннісна [319].

*Структура соціальної компетентності:*

1) *когнітивно-мотиваційний компонент* передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект; дивергентне мислення; здатність до творчого пошуку, планування власного життєвого сценарію; усвідомлення ознак життєвих і професійних складних ситуацій; розуміння особливостей сучасної соціальної дійсності; знання прийомів налагодження контакту, партнерської взаємодії з метою вирішення життєвих завдань;

2) *рефлексивний компонент* містить вміння саморегуляції, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність мислення, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації;

3) *операційно-технологічний компонент* характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом; вміння діяти адекватно ситуації; володіння техніками поведінки, вміннями виконання соціальних ролей; вміннями

конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; особистісною відповідальністю.

Підгрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності, або *ключові компетентності*:

- комунікативна компетентність (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);
- інтелектуальна компетентність (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);
- побутова компетентність (володіння елементарними навичками побуту (готування їжі, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм), техніки безпеки при виконанні професійних обов'язків тощо);
- громадянська компетентність (знання основ економічних законів та правових норм);
- моральна компетентність (наявність невикривлених ціннісних орієнтацій);
- екстремальна компетентність (поведінка адекватна ситуації);
- професійна компетентність (вміння постійно працювати над збагаченням професійного багажу, опануванням інноваційних технологій, готовність до постійної роботи з власного професійного самовдосконалення).

Сукупність ключових компетентностей складає *модель соціальної компетентності* (рис. 1). Структурна модель, представлена на малюнку, розкриває структуру та зміст соціальної компетентності, її взаємодіючих підкомпетентностей, або ключових компетентностей, які у своїй сукупності складають формат соціальної компетентності.

Для моделі використовується діаграма Вена, що відображає області перекривання елементів, тому що кожен вид ключової компетентності будь-якої окремо взятої особистості буде мати свою область перекривання елементів. Саме області перекривання засвідчують ступінь розвитку тієї чи іншої ключової компетентності, котрі на практиці вказують на реальний рівень сформованості соціальної компетентності.

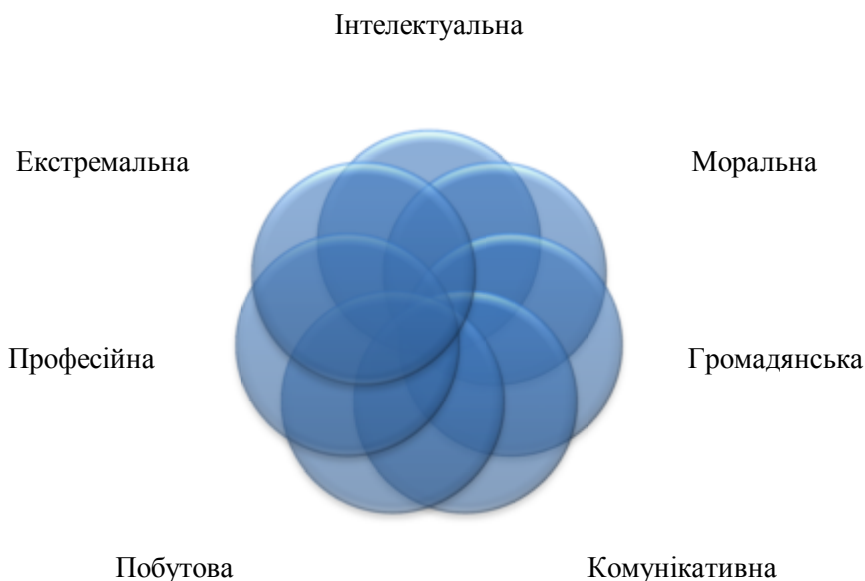


Рис. 1. Універсальна модель соціальної компетентності

*Соціальна компетентність* – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не іти врозріз з вимогами суспільства.

Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, і вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в постійно змінних соціальних умовах.

Соціальна компетентність вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, здавалось би, нереальної, безнадійної справи, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, і, головне, змушує надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу. Соціальна компетентність вимагає як збереження пропріуму, так і вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Все це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності – це є розгортання життєвого потенціалу особистості.

*Соціальна компетентність* – це комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості з оточуючим соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності. Дослідження цих особистісно-психологічних технологій, що утворюють зміст соціальної компетентності, потребує подальшої уваги з боку фахівців різних галузей науки.

У світлі оптимізації, демократизації та індивідуалізації освітнього процесу в результаті аналізу базових професійно-педагогічних компетентностей нами було виокремлено компетенції, що пов'язані з соціальною діяльністю викладача:

- вмінні здійснювати педагогічне діагностування розвитку студента як особистості, оцінювати його індивідуальний досвід, який допомагає засвоювати навчальний матеріал, передбачений програмою (навчання, спілкування, творча й соціальна активність) [261, с.85];

- орієнтуватися на результати діагностики особистісного, соціального й індивідуального розвитку студента, що передбачає визначення його культурної приналежності, виявлення мотивів поведінки у суспільстві, прогнозування індивідуальної стратегії розвитку. Тобто така компетенція передбачає вміння здійснювати педагогічну діагностику особистісного, індивідуального й соціального розвитку [289, с.77];

- вміння аналізувати систему взаємостосунків й оцінювати динаміку змін цих стосунків;

- вміння діагностувати творчу й соціальну активність студента, його самостійність.

Зважаючи на той факт, що соціальна компетентність фахівця фактично визначається стандартними державними вимогами й

соціальними очікуваннями суспільства відносно діяльності педагога, вважаємо за потрібне розглядати соціальну компетентність викладача у вигляді двокomпонентної структури, що містить директивний і аксіологічний компоненти. Зміст аксіологічного компонента соціально-професійної компетентності складають цінності педагогічної діяльності, що пов'язані зі ствердженням позиції в суспільстві й найближчому соціальному середовищі, з потребою в спілкуванні, самовдосконаленні, самовираженні, з утилітарно-прагматичними потребами тощо [7, с.112]. Отже, такий компонент відображає наступне спрямування «педагог → соціум».

Зворотній зв'язок «соціум → педагог» знаходить своє відображення в соціальних сподіваннях щодо педагогічної діяльності, у своєрідних кодексах професійної етики, у безпосередніх вимогах, що визначені специфікою професійно-педагогічної діяльності. Тобто цей зв'язок має директивний характер.

Більш детальний аналіз змісту вказаних компонентів потребує спеціального дослідження. Ми лише наголошуємо на складному взаємозв'язку й взаємозалежності цих компонентів. Ґрунтуючись на зазначених характеристиках соціальної компетентності, можна виокремити такі компоненти:

- пізнавальний (когнітивний);
- емоційно-вольовий;
- операційно-діяльнісний;
- ціннісно-мотиваційний.

Ці компоненти можна трактувати як рівні розвитку компетентності педагога, своєрідні сходинки самовдосконалення викладача в своїй професійній діяльності. Сукупність усіх компонентів соціальної компетентності дає викладачу потенційну можливість досягти високих результатів у своїй професійній діяльності.

### **Етапи формування соціальної компетентності**

Формування соціальної компетентності – це активний процес, який триває протягом життя людини; розгортається послідовно, відповідно до психофізіологічного розвитку особистості, в кожному віковому періоді набуваючи нових форм. Процес формування і вдосконалення соціальної компетентності на різних вікових етапах матиме як загальні риси, так і особливі, може містити як різні структурні компоненти, так і схожі [311, с. 165-166].



Науковці називають такі характерні особливості формування соціальної компетентності: розвиток та становлення самооцінки, активізація саморегуляції, прагнення до самоактуалізації, завершення формування суб'єктивної картини світу й уявлення про місце свого «Я», розширення простору соціальних інтересів, формування суспільної спрямованості особистості, підвищене емоційне переживання, активна адаптація до нових умов, соціальна та психологічна гнучкість, що сприяє адекватній реакції на зміни, оволодіння певним комплексом соціальних ролей дорослої людини, здатність до соціального мислення та соціального інтелекту (наприклад, здібності адекватно визначати свою поведінку й поведінку інших людей), самостійність у вирішенні проблемних завдань, пізнання внутрішнього світу, потреба самовизначення у житті [55, с. 169].

М. Докторович визначає низку етапів у процесі формування соціальної компетентності: соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація та персоніфікація [140].

*Етап соціальної адаптації* характеризується пристосуванням до мінливих соціокультурних умов. Соціальна адаптація має дві форми: активну (особистість прагне до взаємодії з соціальним середовищем) та пасивна (особистість не намагається впливати на середовище).

*Етап соціальної ідентифікації* характеризується включеністю індивіда в систему суспільних відносин, сенсом якої є усвідомлення своєї приналежності до тієї чи іншої групи, соціальна спрямованість та отримання свого соціального статусу.

*Етап індивідуалізації* характеризується формуванням пропріуму – тих якостей та рис, які роблять особистість по-справжньому унікальною, цікавою та корисною для інших.

*Етап персоніфікації* передбачає високий рівень самовизначення та самоствердження особистості, усвідомлення себе суб'єктом соціальної дійсності; соціальну активність як поведінку соціальних суб'єктів, яка спрямована на відтворення та перетворення умов їх життєдіяльності. Даний етап відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності особистості, оскільки пов'язаний з її власною діяльністю, спрямованою на соціальний розвиток та становлення [386, с.65].

## **Рівні сформованості соціальної компетентності**

Аналіз наукової літератури, що містить опис теоретичного та практичного досвіду з питання формування соціальної компетентності,

засвідчив, що чимало науковців виокремлюють три рівні сформованості соціальної компетентності: низький (адаптаційно-репродуктивний), середній (пошуково-евристичний) та високий (творчоперетворювальний).

Так, І. Мирна на основі критеріїв та показників сформованості соціальної компетентності педагога визначає три рівні розвитку: творчий, конструктивний, репродуктивний [256, с. 107].

На думку дослідниці, високий рівень характеризується загальною спрямованістю педагога на широку соціальну взаємодію, прагненням саморозвитку та самовдосконалення, розумінням важливої ролі соціальної складової у професійній діяльності та в процесі самовдосконалення, готовністю та бажанням виконувати соціальні ролі професіонала на різних етапах розвитку кар'єри, сім'янина, товариша; прагненням до високих стандартів виконання цих ролей.

Для середнього рівня характерна загальна спрямованість особистості на взаємодію або на виконання поставленого завдання, орієнтація на спільну діяльність, але досить часто за рахунок нехтування конкретними завданнями чи наданням щирої допомоги людям, вираженою орієнтацією на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності та емоційних стосунках з людьми, досить часто з їх обмеженим колом і кількістю.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісної складової характеризується наявністю слабо вираженої соціальної спрямованості особистості, загальною спрямованістю людини на себе, нерозумінням необхідності та важливості цієї складової в професійній та соціальній діяльності спеціаліста [399].

Проте схилиємося до думки І. Зарубінської, яка, спираючись на результати власних психолого-педагогічних досліджень, виокремлює 5 рівнів сформованості соціальної компетентності особистості та інтерпретує їх якісні і кількісні характеристики: низький; нижчий за середній; середній; вищий за середній; високий [170, с. 12-14].

*Низький рівень:* відсутність чіткої ієрархії цінностей; низький рівень мотивації досягнення; спонукання акту взаємодії зовнішніми чинниками та мотивами уникнення негативного емоційного досвіду та неуспіху; реалізація потреби у спілкуванні з вузьким усталеним колом осіб; реалізація пізнавальних потреб не в процесі взаємодії, а шляхом звернення до друкованих джерел і самостійний пошук інформації; хаотичність, неповнота знань, які перебувають у семантичному полі соціальної компетентності; інтуїтивність поведінки, часті помилки,

демонстрація полярних реакцій у процесі взаємодії – від повної залежності й підпорядкування іншій стороні до агресії в розв'язанні проблемних ситуацій; відсутність ініціативи в контактах; ускладнення щодо розуміння та прогнозування поведінки людей, занадто висока емоційність реакції на критику чи зауваження; погане розуміння зв'язку між поведінкою та її наслідками; низький рівень комунікативного контролю, стабільність поведінки, яка не змінюється залежно від ситуації; нездатність зрозуміти партнера зі спілкування на емоційному рівні; занижена або неадекватно завищена самооцінка.

*Нижчий за середній рівень:* нечітко виражена ієрархія цінностей; нижчий за середній рівень мотивів досягнення, їх спрямованість на уникнення неуспіху та негативного емоційного досвіду; коло спілкування обмежується представниками формальної групи; пізнавальні потреби реалізуються в процесі взаємодії з представниками цієї групи та зверненням до друкованих джерел; соціальна компетентність та її зміст не є особистісною цінністю; наявність знань щодо частини складових змісту когнітивного компонента соціальної компетентності, при цьому вони є неповними, загальними й стосуються неспецифічної інформації; слабкі перцептивні вміння; відчуття наявності проблемної ситуації в спілкуванні не пов'язане з умінням пояснити ані її характеру, ані причини; слабе володіння навичками активного слухання та конструктивного впливу на партнерів; часті помилки в інтерпретації слів співрозмовника та його намірів; прямолінійність; наявність стереотипів про невтручання в справи інших та їхні переживання; відсутність намагання створити атмосферу довіри, відкритості в процесі спілкування; низька або вочевидь завищена самооцінка; пояснення власних помилок зовнішніми чинниками.

*Середній рівень:* переважання індивідуалістичних цінностей, цінностей самоствердження, відпочинку й досягнень, які часто пов'язані з конкретними подіями у близькому майбутньому; зв'язок цінностей спілкування та взаємодії з дружбаю, належністю до бажаної спільноти чи групи; відсутність високих вимог до себе та власної поведінки за високого їх рівня до інших; відсутність альтруїстичних смислів, значущого зв'язку цінностей спілкування з цінностями професійного досягнення; середній рівень розвитку мотивації досягнення, присутність мотивів уникнення неуспіху як спонук соціальної взаємодії; володіння знаннями щодо переважної частини складових змісту когнітивного компонента соціальної компетентності,

окремими технологіями пошуку роботи, самопрезентації; намагання застосовувати ефективні стратегії спілкування; здатність правильно декодувати окремі невербальні прояви; передбачати поведінку інших учасників взаємодії у традиційних комунікативних ситуаціях; середній рівень комунікативного контролю.

*Вищий за середній рівень:* високий рівень значущості цінностей спілкування, прийняття інших людей, репрезентація їх на рівні як термінальних, так і інструментальних смислів; зв'язок згаданих смислів із цінностями професійного досягнення та самоствердження, щодо яких цінності соціальної взаємодії мають інструментальний характер; визнання цінності володіння соціальною компетентністю як особистісною якістю; високий рівень мотивації досягнення; володіння основним масивом інформації щодо ефективної соціальної взаємодії, низкою прийомів активного слухання, вмінням отримувати важливу інформацію про поведінку людей та їхні наміри шляхом аналізу вербальної поведінки та співвіднесення її з невербальними проявами; уміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими, спрогнозувати їхні дії; широкий репертуар рольової поведінки, стриманість в емоційних проявах; високий рівень емпатійності; висока самооцінка, впевненість у власних силах.

Високий інтенсивніше виражені показники попереднього рівня, підсилені значущістю альтруїстичних особистісних смислів; володіння системними знаннями щодо сутності соціальної компетентності, закономірностей процесу спілкування, характеру конфліктних і проблемних ситуацій, розуміння шляхів їх подолання; знання способів пошуку роботи, особливостей самопрезентації та роботи в команді; прояв обґрунтованих показників розвитку соціальної компетентності на найвищому рівні, а також уміння використовувати їх за нових умов і в нетрадиційних ситуаціях; високий рівень комунікативного контролю; здатність людини передбачати враження, яке вона справляє на оточення; висока здатність до ідентифікації; адекватно висока самооцінка, активність, комунікабельність, оптимізм.

### **Шляхи формування соціальної компетентності**

Методика формування соціальної компетентності розглядається як сукупність методів, прийомів і форм організації розвитку якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які уможливають

активну взаємодію людини з соціумом, налагоджування контактів із різноманітними групами та індивідами, а також участь у соціально значущих проектах, продуктивне виконання різних соціальних ролей..

На думку І. Зарубінської, комплексний характер соціальної компетентності викладача закладу вищої освіти та складність її структури роблять оптимальним засобом її формування таку форму роботи, як *груповий тренінг*. Тренінг соціальної компетентності особистості охоплює кілька видів часткових тренінгів: з розвитку соціальної перцепції; з формування експресивних умінь (ефективна самопрезентація та публічні виступи); з опанування досвіду групової роботи; рольовий тренінг; тренінг з розв'язання конфліктів.

У перебігу тренінгової діяльності І. Зарубінська рекомендує застосовувати комплекс методів (інформаційно-презентаційні, дійові, самостійно-пошукові) і використовувати у кожному тематичному блоці тренінгу соціальної компетентності такі елементи: організаційні заходи; актуалізація наявних знань; інформаційний блок; блок практичних завдань; блок активізації навчальної діяльності; рефлексивний блок [170, с.25-26].

Важливим чинником становлення та розвитку соціально компетентної поведінки особистості є *самоосвіта і самовиховання*. Л. Гур'єва наголошує на тому, що самоосвіта викладача є важливою умовою підвищення його професійної майстерності. Процес навчання сучасної людини не закінчується в школі, коледжі, ЗВО. Він стає безперервним. Поняття безперервності освіти означає, що педагог навчається постійно, не тільки в навчальних закладах, а більшою мірою самостійно. Самоосвіта – отримання знань самостійно, за допомогою книг, Інтернету. Викладач, який займається самоосвітою і самовихованням, сам бере на себе всю відповідальність за своє навчання і виховання. Цей процес передбачає: встановлення цілей; визначення змісту; розробку та планування власної програми навчання і виховання; самомотивацію та рефлексію; організацію та управління власною діяльністю; оцінку результатів власної діяльності; оцінку якості обраного способу навчання і виховання [124, с. 49-50].

На думку І. Зарубінської, *самоосвіта і самовиховання* – свідома діяльність людини, спрямована на формування, вдосконалення своїх якостей відповідно до соціальних чи індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, цілей, які

складаються під впливом умов життя та суспільного виховання. Самовиховання визначається безперервністю процесу і найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її потреби. Однією зі складових самовиховання є активна самостійна робота викладача, спрямована на набуття відповідних знань, навичок та вмінь соціально компетентної поведінки. Найвністю у студентів навичок самостійної роботи великою мірою визначається ефективність розвитку й удосконалення соціальної компетентності після завершення навчання в вищому навчальному закладі [170].

Самостійна робота, спрямована на формування соціальної компетентності особистості, передбачає два основні напрями: роботу з теоретичними джерелами з метою розширення відповідної бази знань, набуття нової інформації та її осмислення; моделювання поведінки соціально компетентної людини за допомогою спланованого спостереження за діяльністю інших людей та в безпосередньому спілкуванні з ними [170, с. 26].

Самостійна робота дозволяє набути важливого досвіду практичної і пізнавальної діяльності. Вона передбачає такі види роботи: роботу з джерелами соціальної інформації з використанням ресурсів мережі Інтернет; критичне усвідомлення актуальної соціальної інформації, яка надходить з різних джерел, формулювання власних оцінних суджень; вирішення пізнавальних і практичних задач, які відображають типові соціальні ситуації; аналіз сучасних суспільних подій та явищ; засвоєння типових соціальних ролей завдяки участі в ділових іграх і тренінгах, що моделюють ситуації з реального життя; аргументований захист своєї позиції при участі в дискусіях, диспутах, дебатах, на яких обговорюють сучасні соціальні проблеми; написання творчих робіт – есе; створення і реалізація соціальних проєктів.

Досить широко для формування соціальної компетентності використовуються такі види завдань: творчі завдання, аналітичні задачі, оцінювання, наукові дослідження. Їх застосування дає можливість опанувати різні способи поведінки (включаючи ціннісні, когнітивні та емоційні компоненти), оволодіти чи вдосконалити навички та вміння групової роботи, перевірити дієвість опанованої поведінки та її елементів, за потреби, відкоригувати її.

Н. Борбич у своєму дисертаційному дослідженні визначає дієвість таких форм та методів роботи, що спрямовані на формування соціальної компетентності студентів – майбутніх

педагогів, які можуть бути ефективними і при формуванні соціальної компетентності викладачів ЗВО: «сократівський діалог», дебати, моделювання конкретних ситуацій, «Дерево рішень», дискусії у формі симпозіуму, «аналіз публічних виступів», проектування і соціальна практика. На думку дослідниці, зазначені форми та методи максимально створюють можливість для соціального вдосконалення педагогів, сприяють формуванню їхнього життєвого самовизначення, розвитку людяності, толерантності, поваги до інших, уміння бути активним учасником усіх суспільних процесів [55, с.18].

I. Мирна пропонує розвивати соціальну компетентність педагогів за допомогою самостійної роботи, творчих, динамічних груп, застосування методів арт-терапії, організації навчання педагогів на дистанційних курсах, семінарах, майстер-класах, залучення спеціалістів соціальної сфери до дискусійних груп тощо [256, с.108].

Беручи за основу рекомендації I. Мирної [256] щодо розвитку соціальної компетентності класних керівників, вважаємо, що у процесі розвитку соціальної компетентності викладача закладу вищої освіти необхідно поєднувати теорію (матеріали щодо визначення оцінки потреб дитини, проблем насилля в сім'ї, статевого виховання учнів, профілактики професійного вигорання педагогів) і практику (соціально-психологічні тренінги та вправи, спрямовані на формування комунікативних та організаторських умінь, розвиток рефлексивної сфери та педагогічної творчості викладачів). Реалізація зазначених методичних рекомендацій сприяє підвищенню соціальної активності педагогів і постає важливим чинником їх професійного самовдосконалення.

Діагностична методика, спрямована на виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів, представлена в Додатку Г.

## СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність поняття «соціокультурна компетентність»

Завдання, що стоять перед сучасним суспільством, викликали до життя нове соціальне замовлення нашої країни: готувати в стінах вищої школи фахівців, здатних вирішувати проблеми сучасності. В умовах зростання процесів світової інтеграції і взаємовпливу культур перед вищою школою стоїть завдання підвищення духовного потенціалу майбутніх фахівців, які мають бути не лише фахівцями в обраній галузі, але й володіти знаннями і вміннями, необхідними для участі в процесі комунікації з носіями інших культур. Особливо це стосується майбутніх викладачів, які повинні мати відповідну соціокультурну компетентність.

Вивченням різних аспектів соціокультурної компетентності займаються різні науки: культурологія, філософія, соціологія культури, лінгвістика, етнопсихологія, етнопедagogіка та ін. Соціокультурний аспект у формуванні професійних компетенцій знайшов відображення в працях Г. Беліцької, М. Бонюк, С. Калущ, С. Чеха та ін. Вивченням особистісних якостей, що забезпечують компетентність у соціокультурному спілкуванні, займалися В. Борисенко, І. Демиденко, Г. Окань та ін. Проте більшість досліджень соціокультурної компетентності проведена лінгвістами (Т. Астафурова, Л. Гудков, В. Зінченко, В. Зусман, З. Кирнозе, А. Поленова, В. Сафонова та ін.), які розуміють її (соціокультурну компетентність) як один з показників сформованості вторинної мовної свідомості особистості, що має вміння і навички інтерпретації і застосування соціокультурної інформації у ситуаціях професійної міжкультурної взаємодії.

Визначення сутності поняття «соціокультурна компетентність» з позицій психології і педагогіки суттєво ускладнене через тісний взаємозв'язок цього особистісного утворення з такими категоріями, як «міжкультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «культурна компетентність». Проте, у будь-якому випадку, загальною для кожної з цих наукових категорій є друга частина, яка співвідноситься з поняттям «культура».

Найбільш значущі роботи з вивчення різних аспектів культури в галузі філософії належать В. Анищук, В. Бабюк, В. Соловійову, А. Швейцеру, В. Давидовичу, Л. Когану та ін.; у галузі психології – Б. Ананьєву, І. Кону, Б. Ломову, А. Петровському та ін.; у галузі педагогіки – Н. Кузьміній, В. Сластьоніну, О. Щербакову та ін. На



даний момент відомі більше 500 визначень культури, проте, ми не даватимемо глибокого аналізу кожного з них, зупинимся лише на різноманітних підходах до визначення «культура», її структурі і функціях.

У найзагальнішому сенсі культуру можна визначити як спосіб життя того або іншого народу або етнічної спільності. Це широке трактування феномену культури природним чином дозволяє включити в нього все те, що впродовж багатьох століть складалося і оформлювалося в народній свідомості у вигляді традицій, звичок, звичаїв, вірувань, стереотипів поведінки і відповідно передавалося з покоління в покоління, стаючи основою існування нації, визначаючи спосіб життя її членів. Немає ніяких сумнівів у тому, що культура є динамічним багат шаровим феноменом [28].

Культура виступає унікальною характеристикою людської життєдіяльності і тому надзвичайно різноманітна у своїх конкретних проявах. З початку 80-х років ХХ століття специфіка конкретних проявів культури привертає серйозну увагу дослідників. З того часу активно розробляються такі поняття, як «комунікативна культура», «культура людських відносин», «культура спілкування», «культура умов праці», «культура робочого і вільного часу», «культура управління», «інформаційна культура». Не вдаючись до аналізу наявних визначень, варто зазначити, що одні дослідники пов'язують культуру з інформацією і знаковими системами, за якими вона закодована [15]. Іншими вона потрактовується як унікальна технологія людської діяльності [29]. Треті бачать в ній небіологічну систему адаптації людини [28]. Четверті – ступінь свободи в людській діяльності [8]. І, нарешті, всім відоме розуміння культури як сукупності створених людиною матеріальних і духовних цінностей [105]. Таке різноманіття не випадкове. Універсальність родового поняття (культура) проявляється і в кожному з його видів [28].

Культура програмує життєдіяльність людей і визначає її соціалізовані способи. Кожна особа живе і діє, вибудувавши своє життя за програмою, що визначається соціальними умовами і засвоєними нею культурними установками. Програми такого роду можна назвати сценаріями, які розгортаються в певному соціокультурному контексті і є планом дій особистості.

З позиції соціальної взаємодії, нам близьке розуміння культури В. Бабюк, яка стверджує: «Культура містить зразки людських відносин... Категорія «культура» визначається змістом спільного життя

і діяльності людей, що відображаються в біологічно не успадкованих, штучних, створених людьми об'єктах (артефактах). Під культурою розуміються організовані сукупності матеріальних об'єктів, ідей і образів; технологій їх виготовлення і операцій ними; стійких зв'язків між людьми і способів їх регулювання; оцінних критеріїв, наявних у суспільстві. Це створене самими людьми штучне середовище існування і самореалізації, джерело регулювання соціальної взаємодії і поведінки» [28, с.20].

З позиції культурології освіти (В. Відгоф, М. Князева, Н. Крилова, П. Сорокіна та ін.), культура розглядається як сукупність духовних досягнень людства, результат і процес творчості, творче самовираження ідей, пам'ять людства, сукупність знакових систем, система норм і зразків, успадкованих і вдосконалюваних співтовариством людей, спосіб життя (співтовариства і особистості), сукупність матеріальних і духовних цінностей, внутрішні досягнення особистості, що залучають її до суми людських досягнень.

Справедливо розглядаючи поняття культури як одне з самих багатозначних, С. Гессен прагне визначити його зміст через зіставлення з іншими, часто використовуваними замість нього визначеннями: цивілізація, громадянськість, ученість, закріплюючи за кожним певний відтінок сенсу. Три ці поняття складають три шари в житті людини, а терміном «культура» позначається їх сукупність [100].

У культурі, як вважає С. Гессен, кожне нове покоління не відтворює і копіює, а заперечує попереднє, і в цьому відображається творчий процес, що вічно оновлюється [100, с.47].

Тому справжня освіта полягає не в тому, щоб передати новому поколінню готовий культурний зміст, а в тому, щоб «повідомити йому рух, продовжуючи який воно могло б виробити свій власний новий зміст культури», залучити до «творчого потоку», поєднати «перспективи» і «завдання»: «Подолати минуле через залучення до вічного, такого, що становить його істинний сенс, і є справжнім завданням освіти». Тобто сенсом життя людини, метою освіти є залучення до цінностей конкретної культури і через них (саме через них, відмову від них, наслідування їх) до цінностей інших культур і – за допомогою цього – до дійсно загальнолюдських цінностей, які полягають у безумовному дотриманні шляхів їх досягнення. При цьому цінності (за термінологією С. Гессена – «цілі-завдання») в освітній концепції перетворюються на конкретні завдання педагогічної діяльності, найважливішими серед яких можна вважати розвиток

особистості і залучення до культурного процесу. Цінності, за С. Гессеном, не належать до сфери ані об'єктів, ані суб'єктів. Вони утворюють абсолютно самостійне середовище існування. Проблема, як вважав С. Гессен, полягає тільки в протиріччі світу цінностей і дійсного світу [100, с.278].

Таким чином, розроблена С. Гессеном концепція «педагогіки культури», з одного боку, передбачає пошук шляхів виходу з сучасної культурологічної кризи, а з іншого, робить основний упор на розвиток особистості через творчість з оперттям на «вищі цінності», отже, є, по суті, ціннісно і особистісно орієнтованою, що робить її актуальною і життєздатною в сучасних умовах, особливо в контексті формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів.

У психологічній і педагогічній літературі проблема культури, як правило, аналізується або у зв'язку з проблемою структури особистості, її розвитку, формування свідомості і соціалізації (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), або у зв'язку з проблемою формування професійно значущих якостей особистості і прикладних умінь (Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, І. Кон та ін.). Таким чином, визначення культури містить низку аксіоматичних за своєю сутністю уявлень, що часто діалектично доповнюють одне одного, наприклад, культура – трансляція норм і цінностей, водночас і створення нових норм і цінностей; культура – вища якість і досконалість у різноманітності всього створеного людиною; у деяких концепціях культура – синонім освіти. Весь історичний досвід свідчить про наявність і значення зв'язку освіти і культури [126].

Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розроблені Н. Алексєєвим, Ш. Амонашвілі, А. Асмоловим, О. Бондаревською, А. Валіцькою, О. Газманом, В. Зінченко, С. Кульневичем, М. Пломенюк, В. Сердюком, В. Сластьоніним, Я. Турбовським, В. Ярецьким та ін. Їх дослідженнями створені теоретичні передумови для постановки і розробки проблеми культурологічного підходу в освіті.

Аксіологічний аспект культурологічного підходу обумовлений тим, що кожному виду цілеспрямованої, мотивованої, культурно організованої людської діяльності властиві свої підстави, оцінки, критерії (цілі, норми, стандарти) і способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу передбачає таку організацію освітнього процесу, що забезпечувала б вивчення і формування ціннісних орієнтацій особистості. Останні є стійкими, інваріантними, певним

чином скоординованими утвореннями («одиницями») моральної свідомості, основними її ідеями, поняттями, «ціннісними благами», що відображають сутність морального сенсу людського буття і, опосередковано, найбільш загальні культурно-історичні умови і перспективи [294].

Інший аспект культурологічного підходу пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Саме діяльність є тим, що має загальну форму в культурі. Вона – перша загальна визначеність. Категорії «культура» і «діяльність» історично взаємообумовлені. Досить простежити еволюцію людської діяльності, її диференціацію й інтеграцію, щоб переконатися в адекватному розвитку культури. Культура, у свою чергу, будучи універсальною характеристикою діяльності, ніби створює соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісні типологічні особливості і результати. Таким чином, освоєння особистістю культури передбачає оволодіння способами практичної діяльності і навпаки [294].

Особистісно-творчий аспект культурологічного підходу обумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід – носій культури. Він не лише розвивається на основі сутності культури, що об'єктивувалася, але і вносить в неї щось принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості (К. Абульханова-Славська). У зв'язку з цим, у руслі особистісно-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури варто розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості [126].

У сучасній педагогіці соціокультурна освіта розглядається як процес, завдяки якому кожен індивідуум може навчитися жити більш забезпечено, діяти ефективніше, збільшуючи свій особистісний кругозір і виховуючи в собі толерантність до суперечливих культурних зразків, тим самим формуючи нове ставлення до життя [19].

Тепер звернемося до аналізу такої наукової категорії, як «культурна компетентність». Культурна компетентність особистості, на погляд М. Олійник, означає передусім ту умовно достатню міру соціалізованості та інкультурованості індивіда в суспільстві проживання, яка дозволяє йому вільно розуміти, використовувати і варіативно інтерпретувати всю суму буденних (неспеціалізованих) знань, а частково і спеціалізованих, але таких, що ввійшли до обігу, становлять норму загальносоціальної ерудованості людини в цьому середовищі, суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, установок

та інших регуляторів поведінки, вербальних і невербальних способів комунікації, систему загальноприйнятих символів, світоглядних основ, ідеологічну та ціннісну орієнтацію. Культурна компетентність особистості може бути охарактеризована і як певного роду відповідність параметрів її соціальної адекватності середовищу проживання, і як ідеальна форма прояву цієї адекватності [105].

У цьому складному феномені можна виокремити, принаймні, чотири структурні складові:

- компетентність по відношенню до інституціональних норм соціальної організації – основних соціальних інститутів, економічних, політичних, правових і конфесійних структур, установ, встановлень та ієрархій; цей рівень компетентності забезпечується в основному спеціалізованими навчальними дисциплінами загальноосвітнього циклу – економікою, політологією, правознавством, суспільствознавством;

- компетентність по відношенню до конвенціональних норм соціальної і культурної регуляції – національних і регіональних традицій, пануючої моралі, моральності, світогляду, цінностей і оцінних критеріїв, норм етикету, звичаїв, обрядів, буденної ерудиції щодо соціальних і гуманітарних знань, що забезпечується в навчальному процесі в основному такими дисциплінами, як історія, філософія, соціологія, етнологія, мистецтвознавство, етика, естетика та ін.;

- компетентність по відношенню до короткочасних, але актуальних зразків соціальної престижності – моди, іміджу, стилю, символів, регалій, соціальних статусів, інтелектуальних та естетичних течій та ін.; набуття компетентності такого роду, як правило, розчинено в елементах багатьох гуманітарних дисциплін, але може бути забезпечено і спеціальними факультативними курсами;

- компетентність, виражена в рівні повноти і свободи володіння мовами соціальної комунікації (природною розмовною (усною і письмовою), спеціальними мовами і соціальними (професійними) жаргонами, мовами прийнятих в цьому суспільстві етикету і церемоніалу, політичною, релігійною, соціальною й етнографічною символікою, семантикою атрибутики престижності, соціального маркування); знання в цій галузі студентам дають передусім дисципліни філологічного й історичного циклів [189, с.56].

У зарубіжних дослідженнях культурна компетентність (cultural competence) учителя розглядається як здатність брати участь у діях або створювати умови, які максимізують оптимальний розвиток особистості дитини [227].

Культурно компетентна практика професійної діяльності вчителя визначається як набуття знань і навичок, необхідних для ефективного функціонування в плюралістичному демократичному суспільстві (здатність спілкуватися, взаємодіяти, вести переговори, здійснювати професійні дії, спрямовані на вирішення завдань навчання і виховання дітей, враховувати культурні особливості соціальних груп, включених в освітній процес).

Культурна компетентність є набором моделей поведінки, установок і організаційних практик, які, поєднуючись у межах системи або установи, а також співтоваристві професіоналів, дають можливість системі, установі або фахівцеві ефективно працювати в ситуаціях міжкультурної взаємодії [216, с. 17].

Дещо відмінне від культурної компетентності трактування ми знаходимо відносно міжкультурної компетентності. Наприклад, у межах філософського підходу міжкультурна компетентність розглядається як здатність людини розуміти, поважати і продуктивно використовувати культурні умови і чинники, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття і вчинки суб'єктів міжкультурної взаємодії, що дозволяє їм пристосовуватися один до одного, бути толерантними і розвивати ефективні способи співпраці. Міжкультурна компетентність описує здатність організувати процес міжкультурної взаємодії так, щоб спільний пошук продуктивного рішення проблем відбувався в обстановці взаємної поваги і згоди, що виключає будь-якого роду непорозуміння [227].

На погляд Т. Поштарьової, міжкультурна компетентність є складним інтеграційним поняттям, що містить теоретичну і практичну готовність фахівця до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Міжкультурна компетентність – важливий компонент професійної компетентності майбутніх викладачів і чинник їх конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності [300, с.38].

Під етнокультурною компетентністю вітчизняні вчені (О. Артем'юк, Ю. Варданян, Т. Поштарьова та ін.) розуміють властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту або іншу культуру, що реалізується через вміння, навички і моделі поведінки, які сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії [300].

Виокремлюють чотири види етнокультурної компетентності: культурна (знання і розуміння цінностей, установок, особливостей, характерних для певної етнічної культури і її представників);

комунікативна (механізми і прийоми, необхідні для забезпечення ефективності міжетнічного розуміння і взаємодії); соціальна (знання і уявлення про наслідки міжкультурних контактів, особливості міжкультурної адаптації, міжнародно-правові документи у сфері міжетнічних стосунків, а також уміння включатися в спільну діяльність з поліетнічним оточенням); мовна компетентність (володіння рідним, державним і міжнародними (іноземними) мовами) [300].

Етнокультурна компетентність передбачає готовність вивчати різні культури з метою комфортного існування в поліетнічному середовищі, подолання вузькості кругозору, досягнення взаємовпливу народів [122].

М. Бонюк розглядає етнокультурну компетентність як інтегровану якість особистості, що характеризує міру засвоєння етнонаціональної культури народу, теоретичну і практичну готовність до трансляції її цінностей, інтеграції ідей етнопедagogіки і сучасної педагогічної теорії в етнокультурному становленні і розвитку особистості, вихованні культури толерантного ставлення до культур інших народів [54].

Етнокультурна компетентність учителя – це міра прояву фахівцем знань, навичок і вмінь, яка дозволяє правильно оцінювати специфіку і умови взаємодії, взаємовідносин і спілкування з представниками конкретних етнічних спільнот, що проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивної співпраці. Етнокультурна компетентність є складним інтеграційним поняттям, що містить теоретичну і практичну готовність до життєдіяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультурна компетентність – один з компонентів професійної компетентності вчителя, чинник конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності [300, с.37].

Поняття «соціокультурна компетентність», будучи елементом загальної культури людини, складною інтеграційною властивістю особистості, починає займати одне з пріоритетних місць у соціальному замовленні суспільства вищій освіти. Необхідність формування соціокультурної компетентності студентів – майбутніх педагогів обумовлена низкою причин, до яких, у першу чергу, можуть бути віднесені: зростаючі вимоги до якості підготовки випускників ЗВО, необхідність підготовки у ЗВО не просто грамотної людини, інтелектуальної особистості, а людини культури і фахівця,

компетентного у своїй галузі і в суміжних сферах, готового вчитися і перенавчатися в умовах суспільства, що динамічно розвивається.

Аналіз психолого-педагогічної літератури розкриває різноманіття і неоднозначність трактування поняття «соціокультурна компетентність», що відображає складність цього феномену [54; 189; 216; 300; 386; 397]. Попри те, що вивченням цієї проблеми займалися і продовжують займатися багато вчених – дослідників (М. Бонюк, І. Демиденко, В. Зорич, С. Калуш, Ю. Кочур, С. Чеха), досі немає однозначного визначення поняття «соціокультурна компетентність». Крім того, можна виявити значні розбіжності в позиціях щодо даного наукового конструкту. Намагаючись співвіднести поняття «міжкультурна компетентність» і «соціокультурна компетентність», С. Чеха зазначає, що остання (соціокультурна компетентність) є готовністю і здатністю партнерів з комунікації до ведення діалогу на основі знання власної культури і культури партнера. Вона передбачає вміння орієнтуватися в часі і просторі, розуміння соціального статусу партнера, вміння використовувати різні мовні норми (формальний і неформальний стилі, жаргон, професійна лексика), знання міжкультурних відмінностей поведінкових ритуалів тощо. Іншими словами, зміст соціокультурної компетентності складають:

- знання знаків і вміння користуватися знаковими системами відповідного соціокультурного оточення;
- вміння користуватися невербальними засобами комунікації, що впізнаються і розуміються в цьому соціокультурному середовищі;
- знання способів зв'язку і вміння користуватися каналами зв'язку, вміння аргументувати і розуміти сенс дій і вчинків своїх партнерів зі спілкування [397, с. 13].

М. Бонюк, вивчаючи особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів, зазначає, що соціокультурна компетентність – це вміння мобілізувати ключові компетенції, необхідні для пошуку, обробки і застосування соціокультурної інформації [54]. О. Артем'юк соціокультурну компетентність учителя розглядає в структурі його професійно-педагогічної компетентності і визначає як інтеграційну особистісно-професійну якість учителя, що забезпечує ефективність здійснення педагогічної діяльності в умовах полікультурного соціуму, що динамічно змінюється [23].

Під соціокультурною компетентністю Т. Жученко розуміє інтеграційну властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в



особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [163].

Дослідником І. Лапчук соціокультурна компетентність визначається як здатність особистості свідомо і продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішуючи життєво важливі завдання соціуму, суб'єктивно осмислюючи можливості варіантів поведінки, що набувають різних форм культурного самовираження і творчості позитивно орієнтованих соціальних груп і окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору [227].

Істотними ознаками соціокультурної компетентності як здатності здійснювати діяльність на основі знань відповідно до цілей, завдань і ситуації спілкування у межах певної сфери професійної діяльності є: 1) володіння знаннями у сфері таких соціально значущих феноменів, як особистість, суспільство, культура; 2) володіння культурними нормами міжособистісної взаємодії, що відображається у ставленні до іншого і до оточення, в повазі людської особистості, її достоїнств і прав, розумінні і прийнятті відмінностей між людьми в культурі [189].

Цікавим є підхід С. Калущ, яка розглядає соціокультурну компетентність майбутнього фахівця як інтеграційну інтелектуально і особистісно обумовлену характеристику людини, що містить сукупність отриманих знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей, достатніх для повноцінного включення в соціально-професійне середовище [189].

Говорячи про зміст соціальної компетентності, ми включаємо в неї такі властивості і якості особистості, як толерантність, відкритість, уміння мобілізувати ключові компетенції, необхідні для пошуку, обробки і застосування соціокультурної інформації, рівень професійної освіти, досвід, індивідуальні здібності особистості [386].

Результати узагальненого аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми розуміння сутності понять культурної, міжкультурної, етнокультурної і соціокультурної компетентностей представлені нами в таблиці 6.

Таким чином, на наш погляд, говорячи про співвідношення вище розглянутих понять, можна стверджувати, що соціокультурна компетентність входить у загальну культурну компетентність особистості і є специфічною інтеграційною якістю особистості, що відображає синтез різних соціокультурних компетенцій (передусім уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах, з

урахуванням культурних і соціальних норм поведінки) і що передбачає готовність фахівця до виконання соціокультурної діяльності.

Таблиця 6

**Порівняльний аналіз понять «культурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «соціокультурна компетентність»**

Культурна компетентність	Частина національної культури, яку засвоїв індивід і користується нею в теоретичному або практичному плані, є національною за змістом, але мультикультурною по суті і містить достатні знання про культури інших народів, що забезпечує людині доступ до науки, мистецтва й іншої професійної діяльності у сучасному світі. Набір моделей поведінки, установок і організаційних практик, які, поєднуючись у межах системи або установи, а також співтоваристві професіоналів, дають можливість системі, установі або фахівцеві ефективно працювати в ситуаціях міжкультурної взаємодії.
Міжкультурна компетентність	Теоретична і практична готовність фахівця до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Здатність людини розуміти, поважати і продуктивно використовувати культурні умови і чинники, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття і вчинки суб'єктів міжкультурної взаємодії, що дозволяє їм пристосовуватися один до одного, бути толерантними і розвивати ефективні способи співпраці.
Етнокультурна компетентність	Властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту або іншу культуру, що реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, сприяючи ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії.
Соціокультурна компетентність	Інтеграційна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань.

Етнокультурна компетентність є, на наш погляд, складовою частиною соціокультурної компетентності, «базою» для її подальшого формування і розвитку. Власне соціокультурна компетентність згодом сама слугує основою для формування міжкультурної компетентності особистості, що відображається в її здатності до соціальної діяльності в мультикультурному середовищі.

*Соціокультурна компетентність майбутнього викладача* – це специфічна інтеграційна якість особистості фахівця, що є цілісною системою взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних соціокультурних компетенцій, що набуваються і засвоюються в процесі навчання і передбачають готовність майбутнього фахівця до здійснення комунікації в конкретних соціокультурних умовах відповідно до культурних і соціальних норм комунікативної поведінки.

### **Структура соціокультурної компетентності**

Значні відмінності ми виявили в розумінні і трактуванні компонентного і структурного складу соціокультурної компетентності.

М. Бонюк пропонує розглядати такі структурні компоненти соціокультурної компетентності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов:

- когнітивний компонент (знання): знання системи універсальних цінностей, системи цінностей рідної культури, системи цінностей культури мови, що вивчається, принципів взаємодії культурних уявлень і норм під час зустрічі представників різних культур;
- діяльнісно-практичний компонент (уміння): уміння виокремлювати культурні цінності за допомогою спостереження за носіями інших культур і взаємодії з ними, спілкуватися в соціокультурному просторі з метою досягнення взаєморозуміння на основі створення загального значення, будувати власну вербальну і невербальну поведінку відповідно до норм культури мови, що вивчається;
- особистісно-смысловий компонент (стосунки): управління емоціями; емпатія – бажання і готовність сприйняття «іншого» як рівноправного; толерантність; адаптація до явищ іншомовної культури; зняття природної ксенофобії [54].

Т. Жученко, яка вивчала педагогічні технології формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів, в структуру соціокультурної компетентності пропонує включити:

- концептуальний компонент – знання про професійну діяльність, знання про соціокультурну діяльність, а також культурно-фонові знання;
- комунікативний компонент представлений уміннями майбутнього викладача використовувати вербальні і невербальні способи спілкування з представниками різних соціокультурних середовищ;
- емоційно-моральний компонент – соціокультурна свідомість і соціокультурна відповідальність особистості;
- діяльнісний компонент, який характеризує рівень мотивації особистості до реалізації соціокультурної діяльності; вміння виявляти причини виникнення психологічних бар'єрів, що виникають у процесі спілкування, вміння їх прогнозувати і, відповідно, своєчасно попереджати [163].

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в структурі соціокультурної компетентності можна також виокремити: 1) знання, діяльність (Н. Щербан); 2) знання, вміння, професійно значущі якості особистості (І. Ігнатенко); 3) культурознавчий, соціолінгвістичний, лінгвокраєзнавчий, загальнокультурний, професійний аспекти (О. Холостова).

У межах особистісно-діяльнісного підходу, визначаючи структуру і зміст соціокультурної компетентності майбутніх викладачів, ми виокремлюємо компоненти, які в сукупності дозволяють зробити висновок про рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості:

1. Когнітивний компонент – передбачає наявність глибоких і систематизованих знань соціокультурних особливостей і реалій країни, норми і правила взаємодії між людьми, моделей мовної поведінки, ідей, уявлень, вірувань, суджень, звичаїв, традицій; знання особливостей національної самосвідомості, міжнаціональних установок, проблем мовних взаємодій. У процесі отримання майбутнім педагогом знань щодо різних видів діяльності, набуваються вміння визначати загальнолюдські культурно-етичні, моральні цінності, що створюють атмосферу зверненості до людської особистості, готової до спілкування на міжкультурному рівні, здатної до співпереживання, прагнучої до самоактуалізації.

2. Комунікативний компонент містить уміння встановлювати емоційний контакт з суб'єктами навчально-виховного процесу в школі з урахуванням лінгвокультурних і лінгвопрагматичних компонентів комунікації, уміння брати на себе ініціативу в спілкуванні, володіння технікою професійного спілкування, уміння використовувати

вербальні і невербальні способи спілкування у процесі здійснення професійної діяльності.

3. Аксиологічний компонент – ціннісно-сміслові орієнтири в професійній діяльності майбутнього викладача. Аксиологічний компонент дозволяє співвіднести відображену реальність з поглядами, уявленнями, переконаннями, ідеалами особистості і визначає систему цінностей, систему моральних та інших соціальних норм, принципів, ідеалів, установок, їх функціонування в конкретних соціокультурних умовах. Аксиологічна система особистості майбутнього педагога визначається громадськими стосунками і спирається на систему світоглядних поглядів, уявлень, ціннісних стосунків, ціннісних орієнтацій. Крім того, до аксиологічного компоненту ми відносимо і базову складову соціокультурної компетентності – соціокультурну толерантність – моральну якість особистості вчителя, терпимість, що характеризує його ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, устоїв.

4. Діяльнісний компонент – уміння майбутніх викладачів знаходити і використовувати культуровідповідні стратегії роботи з різними суб'єктами навчально-виховного процесу, що належать до різних соціокультурних груп. Можна виокремити базові навички і вміння: працювати з учнями, їх батьками, що належать до іншої або своєї культурної групи; оцінювати значення культури спілкування для конкретної особи; заохочувати відкрите обговорення відмінностей і реагувати на культурно упереджені висловлювання і дії; включати інформацію, отриману під час діагностики з урахуванням культурних особливостей в розробку планів виховної роботи.

Таким чином, завершуючи аналіз специфіки соціокультурної компетентності і її місця в структурі професійної компетентності майбутніх викладачів, можна сказати, що соціокультурна компетентність, на наш погляд, входить у загальну культурну компетентність і є специфічною інтеграційною якістю особистості, що відображає синтез різних соціокультурних компетенцій (передусім уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм поведінки), передбачає готовність фахівця до виконання соціокультурної діяльності.

## Шляхи формування соціокультурної компетентності

Розглянемо шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки у ЗВО.

Теоретичні і практична підготовка до соціокультурної діяльності може виступати складовою занять з «Педагогіки», «Методики виховної роботи», «Основ педагогічної майстерності». Водночас варто зазначити прогнозовані позитивні наслідки впровадження спецкурсу, присвяченого формуванню соціокультурної компетентності, під час якого в студентів набули б якісно вищого рівня сформованості когнітивний, аксіологічний, комунікативний, діяльнісний компоненти.

У процесі вивчення студентами цього спецкурсу можуть бути використані такі форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, як: лекції-дискусії, лекції-удвох, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-бесіди; семінари-дискусії, семінари-ділові ігри; захист проєктів, «круглий стіл». Під час вивчення спеціального курсу використовуються такі інтерактивні методи навчання, як метод модерацій, case-study, метод креативного рішення проблем. Розглянемо деякі з зазначених форм і методів роботи детальніше.

Специфіка *лекцій – удвох* полягає в тому, що вони дозволяють інтегрувати великий науковий матеріал при розгляді найбільш складних проблем спеціального курсу. Така лекція моделює реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома фахівцями у формі діалогу, при цьому одним фахівцем виступає викладач, а другим – запрошений фахівець зі школи, обізнаний з проблемами соціокультурної комунікації.

*Лекції – дискусії* передбачають попередню підготовку не лише з боку викладача, але і студентів, для чого останнім заздалегідь дається низка запитань з майбутньої теми лекції, а також перелік літератури для самостійного вивчення. Це дозволяє організувати дискусії, наприклад, з проблем налагодження педагогічної взаємодії з сім'єю важковиховуваної дитини.

*Лекції із заздалегідь запланованими помилками* сприяють стимулюванню студентів до постійного контролю пропонованої інформації і використовуються при вивченні таких тем, як «Взаємодія сім'ї і школи у вихованні підростаючого покоління» (для чіткішого засвоєння знань про особливості основних типів сімейного виховання, їх соціокультурні особливості, шляхи налагодження співпраці).

*Семінар-дискусія* (групова дискусія) організовується як процес діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні і вирішенні теоретичних і практичних проблем. Семінари – дискусії можуть містити елементи ділової гри і «мозкового штурму». В процесі семінарів – дискусій вводяться ролі ведучого, опонента, рецензента, експерта, залежно від того, який матеріал обговорюється і які дидактичні цілі поставлені. Семінари – дискусії проводяться при вивченні таких тем, як «Методика попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі», «Особливості виховної роботи з девіантними підлітками». Така робота дозволяє студентам – майбутнім учителям навчитися точно виражати свої думки, активно відстоювати свої погляди, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію однокурсників. Крім того, студенти отримують можливість побудови стратегії власної діяльності, що і зумовлює високий рівень їх інтелектуальної і особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання [76].

*Ділові ігри* є педагогічним засобом і активною формою навчання, яка інтенсифікує навчальну діяльність, моделюючи управлінські, економічні, психологічні, педагогічні ситуації, дає можливість їх аналізувати і виробляти оптимальні дії надалі. Ділова гра – це засіб розвитку професійного творчого мислення, в ході її студенти набувають здатності аналізувати специфічні ситуації і вирішувати нові для себе професійні завдання. На відміну від інших традиційних методів навчання, ділові ігри дозволяють студентам більш повно відтворювати практичну діяльність, виявляти проблеми і причини їх появи, розробляти варіанти вирішення проблем, оцінювати кожен з варіантів вирішення проблеми, приймати рішення і визначати механізми його реалізації. Перевагами ділових ігор є те, що вони дозволяють: розглянути певну проблему в умовах значного скорочення часу; освоїти навички виявлення, аналізу і вирішення конкретних проблем; працювати груповим методом при підготовці і ухваленні рішень, орієнтації в нестандартних ситуаціях; концентрувати увагу учасників на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [76].

Ділові ігри використовуються під час вивчення таких тем, як «Взаємодія сім'ї і школи у вихованні дітей», «Прийоми педагогічного впливу».

Після завершення кожної ділової гри проводиться її детальний розбір. Визначаються і оцінюються рішення, прийняті студентами в ході кожної гри. Під час розбору дається підсумкова оцінка результатам проведеної гри, оцінюється міра виконання поставлених цілей і завдань, крім того, зіставляються результати паралельно працюючих команд. Особлива увага приділяється аналізу допущених студентами помилок, недолікам і упущенням у діях учасників ділової гри.

При застосуванні *методу «case-study»* викладач і студент є учасниками дискусії. Обое визначають, що повинно бути вивчено, обое ставлять питання. Це метод у набагато більшому ступені відповідає реаліям сучасного життя, виробляючи у студентів необхідні професійні навички для самостійного обґрунтування і ухвалення різноманітних рішень, у тому числі в нестандартних ситуаціях, що часто виникають у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Використання цього методу сприяє розвитку в студентів умінь аналізувати обставини ситуації педагогічної взаємодії; здібності формулювати доцільні питання; комунікативних здібностей і навичок; бути чутливими по відношенню до інших; умінь вирішувати проблеми, пов'язані з навчанням і вихованням, і приймати відповідальні рішення.

Основними етапами реалізації методу «case-study» у контексті реалізації спецкурсу «Формування соціокультурної компетентності майбутнього педагога»: 1) знайомство студентів з конкретною педагогічною ситуацією; 2) представлення і осмислення інформаційних матеріалів (запропонованих у кейсі, а також відібраних самостійно); 3) формування альтернативних варіантів вирішення ситуації; 4) ухвалення рішень у групах (пари, трійки); 5) презентація групами рішень і їх обговорення; 6) підведення підсумків, включаючи порівняння рішень груп і рішень, прийнятих реально, оцінка участі.

*Метод креативного рішення проблем* дозволяє формувати у студентів такі значущі навички, як розуміння і обґрунтування проблем, пов'язаних з різними напрямками виховання, визначення цілей і очікуваних результатів виховання, планування дій у процесі роботи з учнівським колективом, розробка критеріїв успішного досягнення результатів у виховній роботі.

Завдання формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів можуть вирішуватися за умов використання *самостійної роботи різного типу*: 1) самостійна робота, що активізує сприйняття матеріалу лекції і підготовку до неї (відповіді на питання, складання планів); 2) самостійна робота інформативного і творчого



характеру на семінарських і практичних заняттях (написання рефератів, вирішення практичних ситуацій, складання схем, графіків); 3) самостійна робота з поглибленого вивчення проблем сучасного етапу виховного процесу в Україні (статті, монографії, дисертації).

Формування особистісних якостей майбутніх викладачів здійснюється за допомогою циклу *соціально-психологічних тренінгів*, метою яких є розвиток у студентів соціокультурної компетентності, що передбачає формування як навичок міжкультурного спілкування, так і соціокультурних стратегій, що дозволяють долати неминучі культурні конфлікти при контакті з незнайомою культурою; формування позитивного ставлення до своєї та іншої соціальних груп; розвиток соціальної сприйнятливості, довіри, емпатії, вміння вислуховувати іншу людину; навчання міжкультурному розумінню і толерантній поведінці в міжкультуральних стосунках і толерантних установок, які, у свою чергу, спричиняють зміну ціннісної системи особистості студента. Розвиток оптимального рівня соціокультурної компетентності майбутніх фахівців передбачає формування гуманістичного світогляду через усвідомлення різноманітності і суперечливості сучасного суспільства, прийняття ідеології культури світу і толерантності, розуміння унікальності і цінності внеску кожної людини в розвиток суспільства, формування співчуття до соціально вразливих сімей, розвиток інтересу до проблеми прав людини і формування громадянської відповідальності за їх порушення. Груповий тренінг може виступати ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх викладачів, розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності [84, с. 206].

Основними методичними прийомами проведення тренінгу соціокультурної толерантності є рольові ігри, метод «мозкового штурму», ділові ігри, психогімнастика [64].

Кожен тренінговий день містить такі етапи:

1. Розминка. Це вправи, що сприяють активізації учасників групи, створенню невимушеної, доброзичливої атмосфери, настрою на роботу з темою толерантності.

2. Основна частина заняття. Вправи з усіх блоків тренінгу, так, щоб студенти отримали якнайповніше уявлення про його зміст у різноманітних формах – невеликих лекціях, «мозковому штурмі», групових дискусіях, рольових іграх, психотехнічних вправах.

3. Рефлексія. Після окремих вправ і наприкінці заняття студенти обмінюються почуттями, думками, враженнями, що виникли в процесі тренінгу.

Основними принципами проведення циклу тренінгової роботи є [57]:

- Принцип «тут і тепер» – в ході тренінгу обговорюються тільки події, що сталися під час тренінгу.

- Принцип «чим активніший учасник – тим більше він отримує від тренінгу».

- Принцип «провідної ролі тренера» – для досягнення максимального ефекту тренер, знайомий з методикою проведення тренінгу, спрямовує поведінку учасників.

Всі тренінгові завдання підбираються з урахуванням таких особливостей [64]:

- Інтерактивні вправи, спрямовані на формування у студентів стійких знань у галузі соціокультурної толерантності (ділові ігри, «мозковий штурм»).

- Інтерактивні вправи, спрямовані на формування у студентів позитивного ставлення до себе і своєї групи.

- Інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток у студентів толерантності по відношенню до «різноманітних інших», у тому числі до дітей, що є представниками сімей з різними соціокультурними особливостями.

Формування соціокультурної компетентності за допомогою цих вправ є можливим завдяки: 1) розвитку вміння ставати на чужу позицію, бачити світ з позиції представника якої-небудь групи, до якої студент не належить; 2) пошуку загальних точок зіткнення, які можуть бути прийнятними як усередині групи, так і за її межами, що послаблює уявлення про непорушність групових меж; 3) формуванню в контексті полікультурного простору – адекватної самооцінки, вміння оцінювати себе і свою поведінку з різних групових позицій.

Основними формами і методами групової роботи в циклі соціально-психологічних тренінгів виступають:

- фрагменти традиційних методів навчання (основна мета – повідомлення студентам необхідної теоретичної інформації);

- групові дискусії (спрямовані на розвиток особистісних якостей, формування мотивації до комунікації, співпраці, аналіз деструктивних комунікативних моделей);

- методи розвитку соціальної перцепції (в процесі соціокультурної підготовки здійснюється розвиток перцептивних та інтерактивних комунікативних умінь студентів);

- психогімнастичні методи (у соціокультурній підготовці спрямовані на вироблення конкретних вербальних і невербальних умінь студентів, набуття навичок використання комунікативної техніки, а також розвиток особистісних якостей);

- ігрові методи (основна мета – розвиток у студентів умінь здійснювати комунікацію «співпраці») [287].

*Рольові ігри* в соціально-психологічному тренінгу є методом навчання, основна мета якого – навчання майбутніх викладачів прийомам конструктивної взаємодії з важковиховуваними дітьми, міжособистісному спілкуванню і взаємодії в умовах вироблення спільних цілей виховання з сім'єю. Рольова гра належить до активних методів навчання, що вимагають від студентів і самостійного пошуку, підбору матеріалу (повністю або частково), і активної зацікавленої участі в реалізації гри усієї або більшості членів студентської групи. Рольова гра дозволяє виробити у студентів такі важливі соціальні і особистісні якості, як толерантність до думки опонента, культуру полеміки, вміння грамотно формулювати думки і презентувати матеріал ввічливо, не конфліктуючи, відстоювати свою позицію [287].

Психогімнастика визначається як допоміжний метод, за допомогою якого члени групи проявляють себе і спілкуються без слів. Психогімнастичні вправи поділяються на підготовчу, пантомімічну і завершальну частини. Підготовча і завершальна частини мають директивний характер, а в пантомімічній частині учасникам надається свобода фантазії, підтримується спонтанність і вільний прояв емоцій. У підготовчій частині реалізуються три функції: гімнастична (вправи для всіх частин тіла), релаксаційна (зниження страху і психологічної дистанції) і виразна (готує виразні елементи, наприклад, розуміння почуттів без слів). Пантомімічна частина є найважливішою. Тут учасники своїми рухами повинні відобразити тему, запропоновану ведучим. Тема пропонується як одній людині, так і парам, частині групи або ж усій групі [57].

«*Мозковий штурм*» (англ. brainstorming) – один з найбільш популярних методів стимулювання творчої активності. При проведенні тренінгових занять «мозковий штурм» організовується у декілька етапів:

- знайомство учасників з проблемою в галузі набуття соціокультурної компетентності (декілька варіантів – до заняття студентам дається завдання підготувати конспект з проблеми; тренер надає матеріал безпосередньо на тренінгу; один з учасників готує матеріали, а потім представляє їх групі);

- учасники пропонують ідеї можливих напрямів вирішення проблеми, пов'язаної з педагогічним спілкуванням (правила – кожен учасник має право на виступ впродовж 30 секунд; кількість виступів одного учасника необмежена; виступ учасника не можна переривати; кожен учасник має право нічого не говорити; ідея виступу має бути сформульована по можливості чітко, бажано в одному реченні; під час виступу не можна обговорювати, критикувати і оцінювати попередні виступи; заборонено використання у виступах виразів «очевидно, що...», «ви не розумієте...»; порядок і коректність виступів забезпечує ведучий «штурму»; всі запропоновані ідеї записуються ведучим);

- учасники оцінюють усі запропоновані ідеї на суб'єктивній основі, але в той же час деяким систематичним чином, наприклад, на основі таблиці «Плюс-Мінус-Цікаво». Стратегії дій учасників на цьому етапі різні: 1. Для кожної запропонованої ідеї і кожного учасника готуються листи паперу, що містять назву ідеї і три колонки для записів. У першу колонку вписуються аргументи на підтримку ідеї, в другу – проти неї, в третю колонку записуються цікаві аспекти, що стосуються цієї ідеї. За іншою схемою, разом з плюсами і мінусами формулюються можливі наслідки застосування ідеї на практиці. 2. Кожен учасник отримує листи з усіма ідеями і заповнює їх. Необов'язково оцінювати всі ідеї. 3. Усі листи збираються для складання інтегральних оцінок.

- Ведучий «мозкового штурму» разом з учасниками підводять підсумки роботи [326].

Особливу роль у реалізації завдання формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів відіграє педагогічна практика. Виробнича практика є одним з найважливіших компонентів професійної підготовки майбутніх викладачів, оскільки дозволяє трансформувати теоретичні («пасивні») знання в знання практичні («активні»). Саме завдяки організації тих або інших видів практики відбувається якісний і кількісний стрибок у розвитку професійних умінь студентів. У процесі виробничої практики студенти якнайкраще переконуються в необхідності теоретичних знань і певних професійних умінь у галузі соціальної компетентності. В той же час тут створюються умови для широкого використання сформованих умінь, тобто

здійснюється принцип зв'язку теорії і практики. Виробнича практика студентів є органічною частиною системи безперервної комплексної практики, первинним етапом залучення студентів до самостійної діяльності.

Виробнича практика повинна сприяти формуванню у студентів таких соціокультурних компетенцій:

- адаптуватися і самостійно орієнтуватися в соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи і проблемному полі різних типів важковиховуваних учнів;

- обирати з широкого діапазону методів, технологій і засобів педагогічного впливу ті, що відповідають соціокультурним особливостям конкретного учня;

- встановлювати емоційний контакт з кожним суб'єктом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі з урахуванням лінгвокультурних і лінгвопрагматичних компонентів комунікації;

- встановлювати доброзичливі неконфліктні стосунки з колегами.

Організація практики базується на таких основних принципах: зв'язок практики з життям, відповідність її змісту, форм проведення вимогам, що пред'являються до майбутньої професійної діяльності на сучасному етапі; навчальний характер практики; систематичність, послідовність практики; поступове ускладнення її змісту, форм і методів організації; комплексний характер практики, що передбачає єдність навчальної і виховної роботи студентів; органічний зв'язок практики з вивченням теоретичних курсів [85].

Практика в процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів виконує такі функції [227]:

- попереджувальна функція сприяє застереженню майбутнього викладача від небезпечних помилок, а якщо вони допущені, то допомагає швидко і кваліфіковано їх виправити;

- адаптаційна функція відіграє важливу роль у виробничій практиці. Студент уперше знайомиться з реальною професійною діяльністю з позицій певних теоретичних і практичних знань про процеси навчання і виховання; зіставляє свої знання і вміння з професійною діяльністю вчителів, що мають великий стаж роботи в школі. Виявляючи можливі розузгодження між теорією і практикою, майбутній учитель обов'язково замислюється над шляхами їх подолання в майбутній професійній діяльності. Таким чином, практика дозволяє адаптувати отримані теоретичні знання і вміння до реальності;

- навчальна функція практики полягає в можливості перевірити теоретичні знання. Недостатність наукових знань майбутніх викладачів, виявлена під час практики, стимулює студентів до самоосвіти;

- виховна функція практики, що реалізується, передусім, у базових школах, полягає в можливості зіставити теоретичне розуміння професійної культури майбутнього викладача з реальною культурою працюючого фахівця, його підходами до вибору цінностей, до відбору принципів професійної діяльності;

- розвивальна функція практики реалізує лідерські, аналітичні, емпатійні, толерантні й інші здібності студентів, що обумовлюють успіх професійної діяльності. Зокрема, здатність швидкого ухвалення правильних ситуативних рішень, прогнозування ситуацій;

- діагностична функція практики – одна з найважливіших. Саме практика мотивує студента до оцінки отриманих теоретичних знань і практичних умінь, діагностики їх достатності, глибини і міцності.

Розробляючи програму практики, варто посилити практичну спрямованість змісту матеріалу на оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками, необхідними для формування соціокультурної компетентності майбутнього викладача, чітко визначити цілі кожного виду знань, максимально включати студентів в активну практичну роботу.

Таким чином, реалізація спеціального курсу «Формування соціокультурної компетентності майбутніх викладачів», проведення циклу соціально-психологічних тренінгів і цілеспрямована організація виробничої практики дозволяють сформувати у студентів педагогічного ЗВО готовність до конструктивного спілкування з різними типами важковиховуваних учнів; сприяють усвідомленню власних цінностей і базових переконань, потенційних етнічних і соціальних стереотипів і упереджень, що визначають ставлення до традицій, норм і соціальних уявлень, відмінних від пануючих у тій культурній групі або шарі, до яких належить майбутній учитель; професійно значущі якості особистості; навички міжособистісної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

# ФАСИЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

## Поняття «педагогічна фасилітація»

Соціальне замовлення на гуманістично орієнтованого педагога, конкурентоспроможного у сучасному суспільстві, зумовлює сьогодні значний науковий інтерес до процесів гуманізації освіти, актуальних проблем професійної діяльності та становлення індивідуального стилю викладача ЗВО. Зацікавленість фахівців різних галузей наукового знання посилюється у світлі протиріччя між декларованою суспільною потребою у педагогах гуманістичного спрямування та фактичною відсутністю її задоволення з боку фахових освітніх установ.

Суттєвою характеристикою гуманістичного особистісно-орієнтованого навчання є його реалізація як суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками, в якій педагог виступає передусім як фасилітатор особистісного зростання студентів.

Відтак, пошук способів і засобів гуманізації освітнього процесу обумовлює звернення до педагогічної фасилітації як процесу взаємодії між викладачем і студентом, що базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, а здатність педагога до створення такого освітнього простору стає мірилом його професіоналізму.

З огляду на це, важливо проаналізувати інтенціональні, операціональні, результативні, статусно-рольові ознаки фасилітативної взаємодії у педагогічній комунікації як двобічному процесі взаємовпливу учасників, за якого відбувається спільний особистісний ріст, розвиток суб'єктності як студента, так і педагога.

У світлі вищезазначеного необхідним видається узагальнення теоретико-методологічних підходів до аналізу феномену фасилітації. Серед них варто зазначити дві групи підходів: ідеї соціально-психологічного напрямку та концепції педагогічної фасилітації у гуманістичній психології та особистісно-орієнтованій педагогіці.

Ефекти соціальної фасилітації як покращення індивідуальних результатів діяльності у присутності інших людей та соціальної інгібіції як погіршення результатів були відкриті завдяки першим експериментальним дослідженням групової взаємодії та впливу групи на поведінку індивіда (Н. Тріплетт, В. Меде, Ф. Олпорт, В. Бехтерев). Увійшовши таким чином наприкінці XIX – початку XX століття до наукового вжитку, термін «фасилітація» набуває подальшого розгляду в працях Р. Зайонса, С. Харкінса, Д. Майерса, М. Шеріфа, П. Зоді, М. Обозова та ін.

У результаті виявлена залежність проявів фасилітації, інгібіції або соціальних ліноців (докладати менше зусиль у ситуації спільної діяльності та відсутності контролю за індивідуальним внеском кожного учасника) від низки соціокультурних та психологічних факторів [343]. Науковці зосереджувались на вивченні феномену фасилітації як процесі надання допомоги групі у виконанні завдання, вирішення проблеми або досягнення угоди для взаємного задоволення учасників, а також механізмів підвищення ефективності групової роботи. Отже, у межах соціально-психологічного підходу фасилітація розглядається як одна зі складових будь-якої комунікативної взаємодії у групі, основа механізму регуляції ефективної групової взаємодії.

Надалі вивчення та використання фасилітативних явищ обґрунтовувались у психотерапії, груповій терапії та психологічному консультуванні, теоріях особистісно-орієнтованої педагогіки. Термінологічно її не визначаючи, фасилітацію розглядали у своїх працях А. Адлер, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Соловйов, В. Франкл, Е. Фромм та ін., заклавши психолого-педагогічні основи розуміння сутності фасилітативного підходу до навчання і виховання особистості.

Одну з найбільш ретельно описаних та структурованих концепцій роботи фасилітатора створив Дж. Б'юджентал, який підкреслює, що знань елементів теорії та володіння навичками, технологіями не може бути достатньо, оскільки майстерність живого глибинного спілкування не вибудовується автоматично з елементів комунікативної компетентності [59].

Визнання того, що суттю життєзмінювальної роботи є мистецтво роботи з суб'єктністю, веде до визнання того принципово важливого факту, що основним інструментом фасилітатора є він сам, а не процедури, алгоритми, технології чи сценарії взаємодії.

Базуючись на соціально-психологічних підходах, у подальшому Дж. Б'юджентал наголошує на неоднозначності сприймання педагогом своєї взаємодії з тими, хто вчиться, що призводить до певної методологічної невизначеності, поліпарадигмальності, з одного боку, та до актуалізації стійкості до умов невизначеності як чинника розвитку. Відповідно, толерантність до невизначеності стає однією з провідних характеристик фасилітативного педагога, здатного до створення вільного освітнього середовища альтернатив.

Нові поняття «педагог-фасилітатор», «педагогічна фасилітація» у педагогіці і психології виникають на основі теорій, запропонованих у 50-х рр. ХХ ст. К. Роджерсом разом з іншими представниками



гуманістичної психології, зокрема у праці «Свобода навчатися» [313].

Сьогодні вивчення фасилітативності (у працях В. Абрамова, І. Авдєєвої, О. Андрєєва, А. Болотової, О. Врубльовської, О. Дімової, О. Кондрашихіної, О. Левченко, П. Лушина, Г. Межиної, Л. Петровської, О. Шахматової та ін.) охоплює характеристику суті, змісту та структури цього феномену, розкриття властивостей суб'єктів такої взаємодії, дослідження технологій фасилітативного впливу, аналіз чинників формування фасилітативної компетентності тощо.

Отже, педагогічна фасилітація порівняно нове поняття, активно втім наразі використовуване у педагогіці та педагогічній психології. Позитивний вплив на тих, хто навчається, групу з метою створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості студентів у своїх силах, стимулювання і підтримка у них потреби у самостійній продуктивній діяльності стають основними орієнтирами при аналізі феномену педагогічної фасилітації.

Під *педагогічною фасилітацією* зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [403]. Опертя на суб'єктний досвід студентів стає головним фасилітативним фактором, оскільки саме за таких умов уможливорюється особистісний їх розвиток.

Таке розуміння педагогічної фасилітації робить її основою гуманістичного навчання, основною метою якого є розвиток прагнення і здатності до самостійності, саморозвитку і самореалізації особистості.

Водночас варто підкреслити, що педагогічна фасилітація є складним інтегративним утворенням, розвиток якого під час оволодіння професійною діяльністю обумовлений індивідуально-типологічними і соціальними чинниками життєдіяльності педагогів [127].

*Педагогічну фасилітацію* визначають як вид педагогічної взаємодії, яка забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і має на меті створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості [374].

## Характеристики фасилітативної педагогічної взаємодії

Фасилітативна педагогічна взаємодія вважається ефективною, якщо вона виступає засобом розвитку її учасників – тобто не тільки студентів, а й викладача. Сформульовані К. Роджерсом умови ефективності такої взаємодії зводяться до кількох педагогічних вимог, адресованих педагогам і всім, хто безпосередньо займається вихованням. Вони полягають у тому, щоб бути щирим, правдивим і гідним довіри; мати щасливу вдачу та зазнавати теплих почуттів, симпатії до вихованців, навіть якщо в окремі моменти вони викликають почуття невдоволення [313]. Педагог має вчитись не зазіхати на особисту незалежність і свободу підопічного та дозволяти йому мати власну думку та індивідуальні особливості; намагатись повною мірою зрозуміти його внутрішній світ, бачити його таким, яким він є насправді. Сприймаючи студента як особу, що розвивається, фасилітатор дає йому зрозуміти, що він бачить у ньому індивідуальність, яку приймає у багатьох її проявах.

Окреслені вище принципи лежать в основі центрованої на тих, хто вчиться, гуманістичної системи значущого навчання, результатом якого є не накопичення фактів, а зміна особистості студента, його поведінки та Я-концепції. У процесі такого навчання студенти розв'язують проблеми, що їх цікавлять і є значущими для них.

Фасилітатор у спілкуванні зі студентами відчуває себе конгруентно, тобто поводить вільно, автентично, відіграючи роль помічника і стимулятора значущого навчання. Проявляючи безумовно позитивне ставлення до студента, фасилітативний педагог здатен проникати у його внутрішній світ, розуміти його, дивитися на речі і явища його очима, залишаючись при цьому самим собою.

Очевидно, що окрім ситуативного впливу на конкретні ситуації навчання у вищому навчальному закладі, варто говорити також про вплив індивідуально-психологічних та типологічних (когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових, характерологічних та ін.), соціальних і демографічних (етнокультурна належність, гендерна ідентичність, стать, вік, професія) факторів формування фасилітативної компетентності майбутнього педагога. Слідування педагогом принципам співпраці та фасилітації серед іншого стає передумовою для розвитку комунікативної культури студентів, а відтак – для розвитку їх власної фасилітативності [403].

Узагальнюючи позиції таких дослідників, як І. Авдєєва,

О. Кондрашихіна, О. Шахматова та ін., виокремлюємо такі найбільш значущі *характеристики педагогічної фасилітативної взаємодії*:

- співпраця та взаємодія викладача зі студентами, тих, хто вчиться, між собою ґрунтується на розумінні і підтримці;
- організація діяльності та взаємодії спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань;
- власна позиція: за кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення у думці інших і ненав'язуванні власної думки;
- індивідуальність та рівність: кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у прояві своєї індивідуальності;
- саморозкриття: фасилітатор педагогічно грамотно і відкрито виявляє свої власні почуття й емоційні переживання, знімаючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії;
- залученість кожного до спільної діяльності (партисипативність): співучасть студентів в організації діяльності з педагогом, спільне прийняття рішень про форми, способи і норми здійснення взаємодії, колективна відповідальність за прийняті рішення;
- організація простору: фасилітативна організація простору дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними і невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотній зв'язок і взаєморозуміння [5; 211; 403].

У реальній діяльності викладача прояв професійної компетентності забезпечується єдністю всіх змістовно-операційних і мотиваційно-ціннісних структур, знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійною майстерністю, професійною культурою, професійною й особистісною готовністю [316].

Отже, *педагогічна фасилітація як один із ключових чинників професіоналізму педагога* містить як особистісні риси та характеристики (спрямованість, установки, відносини, мотиви та цінності), так і їх професійне втілення у діяльності та спілкуванні (індивідуальний стиль діяльності, комунікативна компетентність).

## **Сутність фасилітаційної компетентності викладача ЗВО**

Формування фасилітаційної компетентності педагога стає можливим завдяки поєднанню теоретико-методичної підготовки

викладачів до фасилітуючої діяльності в освітньому процесі та організації гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування, яке сприяє розвитку ціннісних установок у майбутніх педагогів на істинність, відкритість, емпатійність та конгруентність у спілкуванні.

Сучасні антропоцентричні суспільні тенденції та процеси гуманізації формують соціальне замовлення на фахівців гуманітарної сфери, орієнтованих на гуманістичну парадигму стосунків, яка передусім виявляється у фасилітативній взаємодії з партнерами зі спілкування: недирективному управлінні, створенні розвивального середовища співпраці та творчості. Саме тому дослідники звертають особливу увагу на вивчення розвивальних стратегій психологічного впливу, які засновані на міжсуб'єктному розумінні детермінації психічного у людині та вірі в її позитивний потенціал, необмежені можливості постійного розвитку і самовдосконалення.

Практично всі науковці, що опікуються проблемами підготовки педагогічних кадрів, підкреслюють цінність особистості педагога, значущість розвитку його професійних, зокрема фасилітативних якостей, для оновлення освітньої системи і вдосконалення освітнього процесу у вищій школі. Розвиток інтелектуального та культурного потенціалу викладача ЗВО, формування педагога гуманістичного спрямування як однієї з найвищих цілей сучасного суспільства – одна з першочергових цілей вітчизняного освітнього простору та суспільний пріоритет. У першу чергу, це педагог, який організує розвивальне освітнє середовище – середовище особистісного зростання, а не механічного накопичування знань. У такому середовищі розвиваються всі його учасники: як студенти, так і викладач, а також значущі інші, залучені до освітнього процесу.

Аналіз професійних завдань викладача ЗВО, а також вимог, які висуває до нього суспільство, показує, що фасилітаційна компетентність входить до структури професійної компетентності педагога, виявляючи себе як стрижнева її ознака, а отже, виступаючи професійно значущим особистісним утворенням, що дозволяє вирішувати ключові фахові проблеми.

Багатогранність феномену, що вивчається, підкреслює те, що його розглядають як категорію педагогіки, технологію навчання, ефективний механізм управління навчанням, феномен міжособистісного спілкування, провідний вид професійно-педагогічної діяльності, компонент професійно-педагогічної культури і провідну компетентність педагога.

Під *фасилітаційною компетентністю* розуміють інтегративне особистісне утворення викладача ЗВО, що відображає рівень його здатності і готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу студентів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії.

## **Структура фасилітаційної компетентності викладача ЗВО**

Професійна компетентність педагога є інтегративною характеристикою, яка відображає реальне володіння універсальними вміннями, набуття відповідного досвіду і розвиток необхідних для професійної діяльності здібностей, що забезпечують успішне творче вирішення професійних завдань. Оскільки теоретична концептуалізація проблеми формування професійної компетентності педагога у сучасній науці покликана в цілому виявити відповідність досліджуваного феномену запитам сучасного суспільства, основною вимогою якого, в свою чергу, є утворення гуманістичного освітнього середовища, педагогічна фасилітація як засіб становлення такого середовища стає системоутворювальним чинником професійної компетентності викладача ЗВО.

Як будь-яке інтегративне особистісне утворення фасилітаційна компетентність має складну *структуру* і включає мотиваційну, когнітивну, операційно-діяльнісну і рефлексивну компетентності, які розглядаються як компоненти фасилітаційної компетентності.

Ключовим компонентом фасилітаційної компетентності є *мотиваційний*, який полягає в усвідомленні необхідності диверсифікації освіти на основі зміни ролівої позиції педагога з транслятора знань на фасилітатора навчання з подальшою зміною підходів в організації як власної діяльності, так і діяльності студентів з орієнтацією на довгострокові ефекти навчання, саморозвитку та самореалізації; позитивною спрямованістю на здійснення фасилітуючої діяльності.

*Когнітивний компонент* передбачає наявність знань про сутність фасилітації, ціннісно-акмеологічні, андрагогічні і синергетичні засади фасилітаційної взаємодії, рушійні сили освітнього процесу і технології фасилітаційного навчання.

*Операційно-діяльнісний* компонент передбачає оволодіння навичками і вміннями застосування технології фасилітуючого навчання, принципами побудови якого є усвідомлення освітніх потреб суб'єктів навчання, стимулювання суб'єктного досвіду студентів на

основі застосування синергетичних організаційних форм і методів, які активізують пізнавальну діяльність тих, хто навчається.

*Рефлексивний* компонент полягає у здатності аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням фасилітуючого навчання, у ході котрого здійснюється свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, самооцінка позиції в освітньому процесі, осмислення власних дій, їх цілей, змісту, методів, результатів, причин і наслідків, творче осмислення і подолання проблемних моментів [316].

### **Умови реалізації фасилітаційної компетентності викладача**

Описане вище зумовлює появу в психолого-педагогічній теорії комплексу нових понять, зокрема «фасилітативна технологія».

*Фасилітативна технологія* передбачає комплекс алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що заснований на використанні їх особистого досвіду та спрямований на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації у навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності. Фасилітативна педагогічна технологія постає як єдність принципів діяльності фасилітатора і способів їх реалізації в освітній взаємодії.

Найважливішими *характеристиками фасилітативних технологій*, пов'язаними зі змістовно-цільовими та структурними особливостями фасилітативної взаємодії, є їх суб'єктна спрямованість, недирективна інтерактивність, контекстність, динамічна багатозадачність.

Психолого-педагогічною наукою здійснюються спроби аналізу фасилітації у педагогічній практиці, готовності до здійснення такого впливу, визначення умов формування навичок педагогічної фасилітації у майбутніх фахівців. Однак, цілісної теорії фасилітації наразі не сформовано: немає єдиного уявлення про фасилітацію, готовність до її здійснення, відсутня розроблена структура готовності до фасилітації, не визначені структурно-змістові характеристики фасилітаційної компетентності.

Враховуючи актуальність розвитку фасилітаційної компетентності як професійно важливої характеристики та умови професійної успішності, можна зробити висновок про недостатність її стихійного розвитку для організації конструктивних і продуктивних стосунків викладача і студентів та необхідність її свідомого формування і педагогами зі стажем, і майбутніми вчителями.

Розробка теоретичного підґрунтя формування фасилітаційної компетентності педагога, а також технологій, спрямованих на набуття відповідних умінь, за умов усталення особистісно-орієнтованої парадигми освіти видаються сьогодні вельми актуальними. При цьому багатогранність фасилітативності та соціальна бажаність її проявів вказують на необхідність деталізованої діагностики факторів формування фасилітативної компетентності, яка була б економічною, валідною, надійною та, за можливості, стандартизованою.

## ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

### Сутність і зміст емоційної компетентності викладача ЗВО

При всій важливості пізнавального розвитку людини, її гармонійне становлення неможливе без емоційного ставлення до навколишнього світу відповідно до цінностей, ідеалів та норм суспільства.

*Емоції* – особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами, мотивами, які відображаються у формі переживання значущості явищ і ситуацій, що впливають на індивіда.

Важливою функцією емоцій є регуляція поведінки людини. С. Рубінштейн підкреслював, що без емоцій неможливий жоден крок, жодне рішення. Якби події і умови не визначали життя людини, всі її конкретні дії і вчинки здійснюються під впливом тих внутрішніх, психологічно дієвих емоційних явищ, які виникли, перетворилися і зміцніли під впливом навколишнього середовища [118]. Однією з головних функцій емоцій є і те, що з їх допомогою ми можемо краще розуміти один одного, і, не використовуючи мовлення, робити висновки про стан іншої людини. Люди можуть дізнаватися емоційні стани один одного, незалежно від приналежності до різних культур, національностей та інших відмінностей.

Емоційна компетентність – це системна властивість особистості, що передбачає наявність навичок рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії й експресивності, адекватних ситуації. У даному визначенні акцентується увага на декількох елементах емоційної компетентності: рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність, а також механізмах, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція. Сама емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем. Вона містить і афективні, і когнітивні компоненти. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками [236].

*Емоційна компетентність* – це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються.

Важливим елементом емоційної компетентності є особистісні якості фахівця: чуйність, врівноваженість, рефлексивні вміння, емпатія, толерантність тощо. Вона є важливим чинником професійного становлення майбутніх викладачів. Встановлено, що високий рівень



саме емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми.

Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом взаємопізнання.

Проблема емоційної компетентності – одна з найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних для особистісного та професійного розвитку сучасного педагога. Емоційна компетентність – це вміння усвідомлювати свої емоції й емоції партнера зі спілкування, аналізувати їх і управляти ними з метою вибору найбільш ефективної поведінки в конкретній ситуації.

### **Структура емоційної компетентності викладача ЗВО**

В емоційній компетентності можуть бути виокремлені такі складові:

вміння усвідомлювати свої емоції, уміння визначати, яку емоцію відчуваєш в даний момент, уміння визначати, з яких базових емоцій складається складна емоція; уміння управляти власними емоціями, визначати джерело і причину їх виникнення, уміння визначати ступінь корисності емоції, змінювати інтенсивність емоцій, замінювати їх на інші; вміння усвідомлювати емоції інших людей, визначати їх емоційні стани за вербальними і невербальними ознаками; вміння управляти емоціями інших людей, уміння цілеспрямованого впливу на їх емоції; уміння адекватного вираження емоцій.

Розвинені навички емоційної компетентності дозволяють педагогу розглядати свої емоції і емоції студентів як управлінський ресурс і завдяки цьому підвищувати ефективність своєї діяльності.

Розвиток даної компетентності достатньо складна робота, але саме ця робота дає найбільші результати, саме вона підвищує особисту ефективність. Інструментами розвитку емоційної компетентності є книги, тренінги, коучинг. Але також варто пам'ятати, що високі показники емоційної гнучкості ніколи не замінять ні професійної компетентності, ні вміння зважувати всі «за» і «проти» і робити об'єктивні висновки. На думку М. Рейнольдса, «розвиток емоційної компетентності робить людину більш професійною, а професіонала більш людяним» [310].

Дані наукових досліджень у США і Європі в галузі емоційної компетентності говорять про те, що управління емоціями – це навичка, яку можна напрацьовувати і розвивати протягом усього життя людини.

Розпізнавання своїх емоцій – перший крок у розвитку EQ. Часто людина не може описати словами ті почуття, які відчуває. Існують сотні емоцій, у кожної – багато рівнів інтенсивності, так що емоційна усвідомленість – нелегке завдання. Чим чіткіше людина навчиться визначати кожну свою емоцію, тим ширше будуть можливості управління власною поведінкою [378].

Таким чином, емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і є системою знань, умінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї емоційної інформації. Емоційна компетентність збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій. Саме тому, на наше глибоке переконання, емоційна компетентність може і повинна виступати аспектом спеціального тренування, адже орієнтація у власному емоційному світі, а відтак, і адекватна поведінка дозволяє гармонійно взаємодіяти з навколишнім світом.

# АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

## Зміст та структура аутопсихологічної компетентності

Сучасне суспільство розглядає фахівця не тільки як людину, що володіє знаннями, вміннями і навичками в професійній сфері, але і як здатного ефективно діяти в складних, часом нестандартних ситуаціях, тобто компетентного. В контексті компетентнісного підходу особливе місце займає дослідження аутопсихологічної компетентності. Актуальність дослідження даного виду компетентності обумовлена перебудовою сучасного освітнього процесу, орієнтованого на «суб'єкт-суб'єкту» взаємодію.

Н. Кузьміна, А. Маркова у професійній компетентності фахівця педагогічних спеціальностей вирізняють чотири-п'ять видів. Так, професійно-педагогічна компетентність, за Н. Кузьміною, містить п'ять елементів: спеціальна та професійна компетентність, методична компетентність у сфері способів формування знань, вмінь учнів, соціально-психологічна компетентність в сфері процесів спілкування, диференціально-психологічна компетентність в сфері розвитку здібностей учнів, аутопсихологічна компетентність в сфері аналізу особливостей власної діяльності та особистості [219, с. 56].

Аутопсихологічна компетентність має ключове значення для здійснення прогресивного особистісно-професійного розвитку. Від її рівня залежать: якість самоаналізу; адекватність самооцінки; рівень саморегуляції, самоефективність та інші найважливіші властивості.

Аутопсихологічна компетентність важлива при здійсненні розвитку шляхом включення в акмеологічне розвивальне середовище, де суб'єкт розвитку здійснює тісну взаємодію з фахівцями в процесі акмеологічного експерименту. Але її роль особливо велика при здійсненні саморозвитку, в тому числі особистісно-професійного.

З акмеологічної позиції, аутопсихологічна компетентність полягає у готовності і здатності особистості до цілеспрямованої психічної роботи зі зміни властивостей особистості, її поведінки, діяльності і відносин у бік прогресивного особистісно-професійного розвитку. Крім того, аутопсихологічна компетентність є наслідком здатності до цілеспрямованої орієнтації у внутрішньоособистісному просторі. Аутопсихологічна компетентність проявляється також у вмінні особистості використовувати і розвивати власні ресурси, тому вона є результатом особливого роду психологічної діяльності, яка

належить до класу внутрішньоособистісної діяльності. Її предметом є саморозвиток і самовдосконалення людини.

Аутопсихологічна діяльність може мати мимовільний, довільний і післядовільний характер. Особливе значення у контексті набуття загальної професійної компетентності має довільний вид аутопсихологічної діяльності, яка характеризується усвідомленістю, вмотивованістю і контрольованістю.

Аутопсихологічну компетентність можна представити як систему, що складається з таких структурних компонентів:

- рефлексивний компонент полягає у здатності здійснювати адекватну самооцінку і ефективний самоконтроль;
- проєктивний компонент передбачає здатність здійснювати планування розвивальної діяльності;
- інтракомунікативний компонент забезпечує системоутворювальний внутрішній діалог;
- конструктивний компонент виявляється у здатності здійснювати цілеспрямовані внутрішньоособистісні зміни;
- організаторський компонент відображається в умінні нарощувати свої ресурси для саморозвитку;
- прогностичний компонент полягає у здатності і вмінні передбачати ключові моменти свого розвитку.

Таким чином, розвиток аутопсихологічної компетентності здійснюється переважно у внутрішньоособистісному просторі з виходом у міжособистісний. Основним методом розвитку є акмеологічні технології, що застосовуються в індивідуальній роботі і за допомогою групових тренінгів.

У контексті вивчення аутопсихологічної компетентності основна увага акцентується на властивостях особистості, що дозволяють спрямувати активність людини на самопізнання, адекватну самооцінку, самоконтроль і самоврядування. Проте її розвиток також можливий і з орієнтацією на біоенергетичні ресурси, що дозволяє активно впливати на функціональні стани і тим самим підвищувати стресостійкість і працездатність. Такий розвиток дозволяє підвищити рівень етичної та екологічної самосвідомості, прискорити процес особистісно-професійного розвитку [125].

Як системне новоутворення особистості професіонала аутопсихологічна компетентність характеризується інтегративністю, багатозначністю, багаторівневістю, поліфункціональністю, динамічністю; забезпечує всі необхідні для фахівця види компетентності

(психологічну, соціально-психологічну, комунікативну, соціально-перцептивну тощо) і на основі цього утворює узагальнений та інтегративний рівень компетентності – метакомпетентність. На відміну від рефлексивної компетентності, що забезпечує саморозвиток на рівні переважно когнітивних процесів (мислення, свідомість), аутопсихологічна компетентність є інтегральним показником здатності особистості до самокорекції, що охоплює психофізіологічний, психічний, соціальний і духовний рівні психічного життя.

Виходячи з цього, необхідно визначити критерії аутопсихологічної компетентності: світоглядні установки (сенсожиттєві, ціннісні орієнтації тощо); особистісні якості (адекватна самооцінка, що поєднується з високим рівнем самоприйняття і самоповаги, висока мотивація досягнень, інтернальність локусу контролю тощо); соціально-психологічні якості (комунікативна та соціально-перцептивна компетентність, соціальний інтелект).

Виявлена закономірна взаємозалежність ефективної професійної кар'єри і сукупності особистісних факторів (самоефективності в сфері діяльності, інтернального локусу контролю, емоційної стабільності, низького рівня психотизму, мотивації до кар'єри). Ефективність кар'єрного просування підвищується з посиленням ступеня сформованості зазначених особистісних факторів. Психолого-акмеологічна модель впливу особистісних факторів на професійну кар'єру містить фактори, що сприяють професійній кар'єрі:

1) висока самефективність у сфері діяльності – впевненість у можливості реалізувати професійний, управлінський, кар'єрний потенціал; розширення можливості вибору тактики кар'єри; здатність побудувати позитивний сценарій кар'єрного просування; орієнтація на ефективне вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних з кар'єрою;

2) інтернальний локус контролю – відповідальне ставлення до роботи, самостійність, підвищення ефективності діяльності за відсутності контролю; розгляд найбільш значущих кар'єрних подій як результату власних зусиль; активний пошук інформації щодо можливостей свого кар'єрного просування, стійкість у ситуації інформаційної невизначеності;

3) емоційна стабільність – менш виражена реакція на незвичні стимули; внутрішній спокій, високий рівень самоповаги;

4) низький рівень психотизму – адекватна емоційна реакція, стриманість, неконфліктність; вміння швидко і ефективно використовувати наявні психоемоційні ресурси в ході адаптації до

динаміки сучасного робочого середовища;

5) розвинений кар'єрний інсайт – усвідомлення і активне використання своїх сильних, і нейтралізація впливу слабких сторін щодо кар'єрного зростання; наявність конкретних цілей професійної кар'єри і чітких планів їх реалізації; реалістичний рівень кар'єрних домагань;

6) ідентифікація з кар'єрою – готовність працювати з максимальною віддачею заради досягнення мети організації; здатність тривалий час працювати понаднормово, нести відповідальність [27].

Затребуваність аутопсихологічної компетентності як операційно-технологічної складової професійної компетентності фахівця визначається також наявністю як універсальних професійно-важливих якостей (для будь-якого виду професійної діяльності), так і специфічних професійно-важливих якостей для різних категорій фахівців. Це, перш за все, відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка як компоненти професійної самосвідомості, емоційна стійкість, ставлення до ризику. Науковцями доведено, що найбільш сприятливими для професійного зростання є такі особистісні якості: висока самоефективність у сфері предметної діяльності, високий рівень самоконтролю та особистої відповідальності, розвинена здатність до прогнозування, низький рівень нейротизму і психотизму, високий рівень розвитку комунікативних якостей. Зазначені професійно-важливі якості є критеріями оцінки аутопсихологічної компетентності особистості.

### **Сучасні підходи до розвитку аутопсихологічної компетентності викладача**

Формування аутопсихологічної компетентності буде ефективним за умови розробки й упровадження в процес підвищення кваліфікації комплексу відповідних заходів, серед яких особливе місце надається спецкурсу, що має містити діагностичний, теоретичний, методичний та практичний модулі. Корисним, у цьому сенсі, буде також проведення лекцій і семінарів, спеціальних практичних занять і тренінгових вправ, що сприятимуть визначенню та розвитку рис індивідуального стилю педагога, навичок адекватної професійної самооцінки, прогнозування і аналізу результатів своєї діяльності.

На всіх етапах упровадження спецкурсу, особливо під час проведення практичних занять, доцільним стане використання методу індивідуальних бесід – каунселлінг, що трактується як професійна бесіда, діалог між співрозмовником-професіоналом і людиною, яка

знаходиться в проблемній ситуації [27]. Цей метод може бути ефективним суто за умови встановлення довірливої атмосфери, контакту з майбутніми педагогами; коректного й поважливого ведення бесіди, тактової допомоги педагогу у формулюванні своїх думок. В результаті такої взаємодії очікується вироблення умінь складання власного плану дій педагогом; оцінка ним власного рівня педагогічних знань, умінь і навичок; конструктивне підведення підсумків бесіди.

Сьогодні все більш популярними стають такі форми саморозвитку, як створення власної траєкторії професійного зростання або особистої психобіографії тощо. За своєю суттю ці форми і методи є подібними до індивідуальних планів саморозвитку, котрі протягом тривалого часу складав та виконував кожен педагог у міжквестаційний період. За радянських часів така діяльність зводилась до жорстко детермінованого планування своєї роботи та забезпечення вчасної звітності, що часто мало формальний та заідеологізований характер. Однак, у вказаних методах існують суттєві розбіжності, котрі варто проаналізувати для подальшого застосування в роботі з педагогами.

Сучасні науковці і педагоги-практики вважають психобіографію активним методом навчання дорослої людини, що полягає у відтворенні особистісної психологічної історії розвитку особистості в контексті формування професійної самосвідомості [143]. Під професійною самосвідомістю розуміють складну інтегративну системну професійну якість, що забезпечує відображення у професійній Я-концепції особистості особливостей її професійної самоорганізації та їх усвідомлення на основі професійної рефлексії [2]. Важливе значення має те, що специфіка використання вказаного методу дозволяє відображати розвиток не об'єкта та його властивостей, а самосвідомого суб'єкта, особистості [343].

Метод психологічної автобіографії дає змогу отримати більш детальну, додаткову інформацію для глибокого суб'єктивного опису життєвих і професійних подій, яким фахівець надає особливого значення. Вчитель демонструє в такій роботі ставлення до себе та оточуючих, оцінку подій минулого та прогнозує можливе професійне майбутнє [349, с. 81]. Відповіді вчителів цікаві насамперед з погляду не стільки констатації об'єктивної дійсності, скільки з огляду на особистісне ставлення до подій професійного життя. Для написання психологічної автобіографії використовуються психобіографічні анкети або опитувальники, розроблені науковцями Б. Ананьєвим, Л. Бурлачуком, О. Коржовою та ін.

Як справедливо зазначає Б. Ананьєв, на темпи розвитку суб'єкта будь-якої діяльності впливають такі чинники, як спосіб життя, умови режиму харчування, сну та бадьорого стану, особливості діяльності, трудова та суспільна поведінка, наявність або відсутність стресорів. Вчений наголошує, що виступаючи детермінантами розвитку, вони можуть відігравати роль стимуляторів, що забезпечують процес розвитку, або стресорів та депресорів, які його гальмують, або каталізаторів, що прискорюють вплив інших факторів на процес розвитку [8, с. 236]. Використання методу психобіографії дає змогу шляхом діагностики відстежувати динаміку розвитку професійної самосвідомості викладача та ступінь усвідомлення ним власної професійної позиції, напрямів особистісного зростання, суб'єктного становлення та розвитку.

За переконанням І. Донченко, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами свого життя та динамікою професійного шляху, рівень усвідомлення мотивів вибору професії та конкретного педагогічного навчального закладу, рівень ідентифікації себе з представниками обраної професії, наявність короткострокових та довгострокових планів на майбутнє, становить основу професійного розвитку педагога [143]. Таке осмислення допомагає особі не тільки активізувати процеси саморозвитку з урахуванням результатів рефлексії власного життя, а й налаштовує її на подальше проєктування професійного розвитку та самореалізації.

Можливими формами розвитку самосвідомості вчителів є самохарактеристики і твори педагогів «Я очима інших людей (учнів, їх батьків, колег)», діагностика індивідуальної міри виявлення рефлексивності (методика А. Карпова) тощо.

Впливає на розвиток самосвідомості викладача безумовно оцінка ефективності його професійної педагогічної діяльності, яку визначають сьогодні з позицій компетентнісного підходу (Л. Гончаренко, К. Нор, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші).

Отже, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку самосвідомості педагога дозволяє розглядати його основною умовою формування аутопсихологічної компетентності. Дана компетентність трактується як здатність викладача до об'єктивного осмислення власної професійної діяльності, адекватної інтерпретації освітнього процесу, аналізу його результатів та коригування подальшої діяльності з їх урахуванням.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Засоби вимірювання рівня розвитку дослідницької компетентності

##### *Мотиваційно-ціннісний компонент*

Анкета «Мотивація викладача до науково-дослідної діяльності».

1. Чи прагнете Ви поглиблювати свої професійні інтереси у галузі науково-педагогічних досліджень?

а) так; б) ні; с) частково.

2. Чи цікавитеся Ви науковими здобутками колег у сфері Вашої професійної діяльності?

а) так; б) ні; с) час від часу.

3. Чи маєте Ви потребу творчо застосовувати результати наукових досліджень у навчально-виховному процесі?

а) так; б) ні; с) частково.

4. Що спонукає Вас до оволодіння дослідницькою компетентністю?

а) підвищення професійного статусу;

б) вимога з боку керівництва;

с) бажання вдосконалити навчально-виховний процес;

д) приклад колег;

е) інтерес до нового, оригінального та бажання створювати власне;

ф) потреба професійного розвитку та самореалізації у професійній діяльності;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

5. Чи цікаво Вам вивчати перспективний педагогічний досвід колег?

а) так; б) ні; с) частково.

6. Чи хотіли б Ви брати участь у створенні та реалізації дослідницьких проєктів?

а) так; б) ні; с) важко відповісти.

7. Чи маєте Ви інтерес до проведення дослідно-експериментальної роботи у сфері професійної діяльності?

а) так; б) ні; с) частково.

8. Чи вважаєте Ви науково-дослідну роботу необхідною складовою професійної діяльності викладача вищої школи?

а) так; б) ні; с) важко відповісти.

### ***Інформаційно-комунікаційний компонент***

Опитувальник «Інформаційна культура викладача».

1. Як часто Ви відвідуєте бібліотеку з метою пошуку наукової інформації?

- a) постійно, завжди можна знайти те, що потрібно;
- b) за потребою;
- c) дуже рідко, не завжди знайдеш те, що потрібно;
- d) не відвідую.

Ваш варіант \_\_\_\_\_

2. Чи сформовані у Вас уміння і навички бібліографічного пошуку наукової інформації?

- a) так; b) ні; c) частково.

3. Чи здійснюєте Ви самостійно пошук фахової літератури з метою саморозвитку?

- a) так; b) ні; c) частково.

4. Чи використовуєте Ви бібліотечні каталоги для пошуку наукової інформації?

- a) так, постійно користуюсь каталогами;
- b) дуже рідко звертаюсь до каталогів;
- c) ні, цілком обходжусь без каталогів.

5. Якими видами бібліотечних каталогів Ви найчастіше користуєтесь?

- a) алфавітним;
- b) предметним;
- c) систематичним;
- d) каталогом нових надходжень.

6. Чи володієте Ви засобами фіксації та обробки бібліографічної інформації (картотека та робочий список літературних джерел)?

- a) так; b) ні; c) частково.

7. Чи володієте Ви вміннями пошуку інформації в мережі Інтернет?

- a) так; b) ні; c) частково.

8. Якими пошуковими системами Ви користуєтесь під час роботи в Інтернеті? \_\_\_\_\_

9. Чи використовуєте Ви електронні ресурси бібліотек для пошуку наукової інформації?

- a) так; b) ні; c) частково.

10. Чи використовуєте Ви під час пошуку наукової інформації електронні фахові видання?

а) так; б) ні; с) частково.

11. Чи володієте Ви навичками обробки наукової інформації із застосуванням комп'ютера?

а) так; б) ні; с) частково.

12. Якими електронними засобами комунікації Ви користуєтеся для обміну науковою інформацією?

а) електронна пошта;

б) форум;

с) чат;

д) обмін вкладеними файлами.

Ваш варіант \_\_\_\_\_

13. Чи хотіли б Ви підвищити рівень Вашої інформаційної культури?

а) так; б) ні; с) частково.

### **Комунікативний компонент**

*Діагностика комунікативних і організаційних здібностей (КОС – 2).*

**Інструкція.** Вам потрібно відповісти на 40 запитань. Вільно виражайте свою думку щодо кожного запитання. Якщо ваша відповідь на запитання позитивна, то у відповідній клітинці «Бланку для відповідей» поставте знак «+», якщо негативна – «-».

#### *Опитувальник*

1. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?

2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?

3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, яку нанесли вам товариші?

4. Чи важко Вам орієнтуватися в критичній ситуації, що виникла?

5. Чи багато у Вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?

6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашої думки?

7. Чи вірно, що Вам приємніше і легше проводити час за книгами або за іншим заняттям, ніж з людьми?

8. Якщо виникли певні перешкоди на шляху здійснення Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від своїх планів?

9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за Вас?

10. Чи любите Ви придумувати або організовувати із своїми товаришами різні ігри та розваги?

11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас компанії?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви добитися того, щоб Ваші товариші діяли у відповідності з вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває непорозуміння із товаришами, які не виконали своїх обіцянок, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви за слушної нагоди познайомитися і поговорити з незнайомою людиною?
18. Чи часто під час виконання важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас люди, які оточують Вас, і чи бажаєте Ви побути наодинці?
20. Чи правда, що Ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам увесь час знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи викликає у Вас труднощі, якщо доводиться проявити ініціативу задля знайомства з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу в процесі вирішення питань, що торкаються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи є правдою те, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи є правдою те, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі вашого навчального закладу?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете обстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було сприйняте Вашими товаришами?

33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, якщо потрапили до незнайомого колективу?

34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь у великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правильно те, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви перебуваєте в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви соромитеся, відчуваєте незручність під час спілкування з малознайомими людьми?

40. Чи правда те, що Ви відчуваєте себе не дуже впевнено в оточенні великої групи своїх товаришів?

**Обробка результатів.** Якщо викладач набрав від 1 до 8 балів, то рівень показника його самооцінки комунікативних здібностей є низьким. Показник у діапазоні від 9 до 12 балів свідчить про середній рівень, а в діапазоні від 13 до 20 балів – про високий рівень показника самооцінки комунікативних здібностей викладача.

*Високому рівню* комунікативних та організаторських здібностей відповідає потреба комунікативної й організаторської діяльності, бажання розширювати коло своїх знайомих, швидка орієнтація в нестандартних, складних ситуаціях, ініціативність у спілкуванні, комфортність у новій обстановці, самостійність у прийнятті рішень, наполегливість, бажання організовувати різноманітні заходи. *Середньому рівню* відповідає прагнення контактувати з людьми, відстоювати свою думку, однак потенціал схильностей не відрізняється високою стійкістю. *Низькому рівню* відповідає відсутність прагнення до спілкування з людьми, почуття невпевненості, скутості під час перебування в новому колективі, труднощі щодо встановлення контактів з людьми, невміння відстоювати свою думку, безініціативність, несамостійність у прийнятті рішень, вразливість.

#### ***Процесуально-діяльнісний компонент***

Розробка програми наукового дослідження. Проведення педагогічного дослідження із застосуванням наукових методів. Розробка прикладного проєкту. Написання статті за результатами проведеного дослідження тощо.

#### ***Особистісно-творчий компонент***

*Оцінка рівня творчого потенціалу особистості (Е.І. Рогов).*

Методика дозволяє виявити самооцінку особистісних якостей або частоту їх прояву, які і характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості.

**Інструкція.** Методика складається з 18 запитань. У запропонованому нижче бланку вам необхідно за 9-бальною шкалою провести самооцінку особистісних якостей або частоту їх прояву в заданих ситуаціях життєдіяльності.

1. Як часто розпочату справу Вам вдається довести до логічного завершення ?

2. Якщо всіх людей подумки розділити на логіків та евристиків, тобто генераторів ідей, то в якій мірі Ви є генератором ідей?

3. Якою мірою Ви відносите себе до людей рішучих?

4. Якою мірою Ваш кінцевий «продукт», Ваше творіння найчастіше відрізняється від вихідного проєкту, задуму?

5. Наскільки Ви здатні проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди, які Вам щось обіцяли, виконали обіцяне?

6. Як часто Вам доводиться виступати з критичними судженнями на будь-яку адресу?

7. Як часто рішення проблем, що постають перед Вами, залежить від Вашої енергії та наполегливості?

8. Який відсоток людей у Вашому колективі найчастіше підтримують Вас, Ваші ініціативи та пропозиції?

9. Як часто Ви перебуваєте у стані оптимістичного і веселого настрою?

10. Якщо всі проблеми, які доводилося Вам вирішувати протягом останнього року, умовно поділити на теоретичні та практичні, то якою є серед них питома вага практичних?

11. Як часто Вам доводилося відстоювати свої принципи, переконання?

12. Якою мірою Ваша товариськість, комунікабельність сприяють вирішенню життєво важливих для Вас проблем?

13. Як часто у Вас виникають ситуації, коли головну відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ у колективі Вам доводиться брати на себе?

14. Як часто та наскільки Ваші ідеї, проєкти вдавалося втілювати в життя?

15. Як часто Вам вдається, виявивши спритність і навіть заповзятість, хоч у чомусь випередити своїх суперників по навчанню?

16. Як багато людей серед Ваших друзів і близьких, які вважають

Вас людиною вихованою й інтелігентною?

17. Як часто Вам у житті доводилося робити щось таке, що було сприйняте навіть Вашими друзями як несподіванка, як щось принципово нове?

18. Як часто Вам доводилося докорінно змінювати своє життя або знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем?

**Обробка результатів.**

Підрахунок балів відбувається за схемою: від 1 до 3 (18-69 балів) – низький рівень; від 4 до 6 (70-114 балів) – середній; від 7 до 9 (115-162) – високий рівень.

## Додаток Б

### Тренінгове заняття для педагогів «Ефективне спілкування»

**Тема:** Розвиток комунікативних умінь і навичок педагогів.

**Мета:** опанування педагогами прийомів ефективного спілкування через ігрові методи навчання й техніку активного слухання; розвиток комунікативних умінь та вмінь ефективного спілкування.

#### Хід тренінгу

##### 1. Вправа «Енергізатор» (5 хв).

Доброго дня! Будь-яке ефективне спілкування має починатися привітанням. Не дарма кожен народ має свої традиції у привітаннях.

Наприклад: ( показати)

- обійми і 3-кратне цілування по черзі в обидві щоки (Росія);
- легкий уклін зі схрещеними на грудях руками (Китай);
- легкий уклін, долоні складені перед чолом (Індія);
- легкий уклін, руки витягнуті вздовж тулуба (Японія);
- поцілунок у щоки, долоні лежать на передпліччях партнера (Іспанія);
- просте рукостискання і погляд в очі (Німеччина);
- потирання один одного носами (ескімоси).

Кожне з цих привітань має на меті створення позитивного настрою, довіри.

Пропоную привітатися одним із запропонованих способів або посмішкою, даруючи її своїм сусідам праворуч і ліворуч.

Сьогодні ми будемо говорити про спілкування, як складний процес взаємодії між людьми, тобто обмін інформацією, а також взаємосприйняття та взаєморозуміння партнерів зі спілкування. Говорячи про професію вчителя, не можна обійти увагою поняття комунікативної компетентності. Під *комунікативною компетентністю* розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера зі спілкування. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує



інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії, засоби вирішення комунікативних завдань.

Шановні колеги, психологами встановлено, що людина більш відкрита для конструктивного спілкування, якщо вона спокійна, у гарному настрої, позитивно налаштована.

### **2. Самопрезентація «Чарівне озеро».**

Прошу всіх сісти зручно та заплющити очі. Зараз ви передаватимете одне одному скриньку. Той, хто отримує її, розплющує очі і зазирає всередину. Там, у маленькому «чарівному озері», ви побачите найунікальнішу та найнеповторнішу людину в світі. Усміхніться їй і скажіть комплімент.

### **3. Вправа «Наші правила» (10хв).**

Тренер звертається до групи: «У нашому житті існує багато правил. Чи згодні Ви виробити і прийняти правила роботи нашої групи?».

Вони у нас сьогодні зашифровані. Кожному правилу відповідає українське прислів'я. Я зачитую їх, а ви здогадайтеся, що це за правило.

Прислів'я	Правила ( слайди)
Вік живи – вік учись.	Будь відкритий до нових знань, ідей.
Як тут говорити, коли не дають і рота розкрити.	Не перебивай, говори по черзі.
Треба знати, що і де казати.	Не відхиляйся від теми обговорення.
Не допікай іншим, бо найдуться такі, що й тобі допечуть.	Не критикуй і не засуджуй жодних висловлювань учасників.
Людей питай, а свій розум май!	Не бійся висловлювати власну думку.
Можна й жартувати, можна й діло робити.	Працюй у доброму гуморі.

Якщо у вас немає ніяких заперечень, то приймаємо ці правила роботи.

### **4. Вправа «Очікування».**

Пропоную на стікерах-зернятках написати свої очікування і прикріпити (засіяти ними символічне поле). Дякую.

Думка про те, що вміння спілкуватися має бути притаманним кожному, не вимагає спеціальної аргументації. Тож на початку заняття

пропоную провести *самооцінку комунікативних навичок і вмінь* кожного з учасників тренінгу. Ведучий малює на дошці (або вивішує задалегідь підготовлений малюнок) «*сходишки комунікативної майстерності*». Лівий бік цих сходиночок – майстер комунікації, правий – рівень майстерності.

*Завдання:* знайдіть, будь ласка, своє місце на цій шкалі відповідно до власних уявлень про самого себе. Дякую. Із цієї шкали видно, що є великі перспективи росту, а ви відкриті та готові до нього.

(Наприкінці заняття можна повторити цю процедуру).

Якщо ви об'єктивно відповісте на питання наступного тесту – зможете порівняти рівень самооцінки з поглядами психолога.

### **5. Тест «Чи вмієте ви спілкуватися»**

1. Чи часто до Вас звертаються на вулиці сторонні люди?

а) так, з'ясовують дорогу до того чи іншого закладу, літні люди просять перевести їх через дорогу.

б) рідко, здебільшого пропонують погадати, взяти участь у лотереї або придбати якусь річ.

в) інколи, але я намагаюся не зупинятися: навколо так багато аферистів.

2. Якого стилю спілкування Ви дотримуєтесь?

а) люблю говорити гучно, емоційно, багато жестикулюю.

б) розмовляю рівним, спокійним голосом, можу для переконливості злегка доторкнутися до співрозмовника рукою.

в) підтримую той стиль спілкування, який обере протилежна сторона.

3. Чи часто Ви посміхаєтесь своєму співрозмовникові?

а) інколи.

б) звісно, я ж демонструю йому свої емоції.

в) ні, я взагалі рідко посміхаюся.

4. Опинившись у скрутному становищі, чи шукатимете Ви допомоги в інших?

а) буду розраховувати тільки на себе.

б) телефонуватиму рідним та знайомим зі скаргами на долю, буду плакатися «в жилетку».

в) зателефоную до близького друга та запитаю поради.

5. Ви чекаєте на лікаря в довгій черзі. Чим займатиметесь?

а) читанням – завжди тримаю для такого випадку книгу чи журнал.

б) спробую поговорити із сусідами на якусь тему.

- в) розпитаю всіх про їхні хвороби й розповім про свою.
6. Чи любляете Ви ходити в гості?
- а) залюбки, намагаюся не залишатися на свята вдома.  
 б) люблю як ходити в гості, так і приймати їх у себе.  
 в) мене ніхто не запрошує.
7. Ви зайняті, а Вам телефонує знайомий. Що робитимете?
- а) перепрошу й пообіцяю перетелефонувати, коли звільнюся.  
 б) скажу, що не можу говорити, й покладу слухавку.  
 в) нічого не вдієш – доведеться підтримати розмову.
8. Ви зустріли знайомого після тривалої розлуки. Про що говоритимете?
- а) спершу розповім йому всі мої новини.  
 б) перекинуся кількома фразами.  
 в) розпитаю, які зміни відбулися в його житті.
9. Чи пам'ятаєте Ви дні народження друзів?
- а) звісно, тримаю список пам'ятних дат на кожен місяць і завжди знайду час, щоб зателефонувати та висловити кілька теплих слів.  
 б) так, це зручна нагода для спілкування. Зателефоную та напрошуся в гості.  
 в) можу забути, якщо багато справ.
10. Чи любляете Ви тварин?
- а) ні, не розумію людей, які завели кішку або собаку – від них стільки бруду.  
 б) швидше боюся, адже вони завжди намагаються подряпати або вкусити мене.  
 в) люблю, й вони відповідають взаємністю.

### Ключ до тесту

№ питання	Бали за відповідь а б в
1.	2 1 0
2.	0 2 1
3.	1 2 0
4.	0 2 1
5.	0 1 2
6.	2 1 0
7.	2 0 1
8.	2 0 1
9.	1 2 0
10.	0 1 2

Підіб'ємо підсумки.

- До 5 балів. Ви замкнені, не любляете спілкуватися та цілком заглиблені у справу. Хоча б у вихідні забудьте про службові обов'язки й приділіть увагу рідним та друзям. Пам'ятайте, що спілкування є основною людською радістю.

- 6–10 балів. Ви дуже сором'язливі. Вами легко маніпулювати, тому люди часто використовують Вас зі своєю метою. Навчіться говорити «ні», коли Вам це необхідно. Вам слід навчатися спілкування та займатися аутотренінгом.

- 11–15 балів. Ви вмієте підтримати розмову, можете повернути до себе людей, але й не дозволите їм сісти Вам на голову.

- 16–20 балів. Ви надто нав'язливі та найчастіше думаєте тільки про себе. Не шукайте вигідних знайомств, намагайтеся спілкуватися саме тому, що люди є цікавими. інакше можете втратити всіх друзів.

### **Інформація**

*Численні дослідження свідчать про те, що успіх людини, яка працює у сфері постійного спілкування, на 80 % залежить від її комунікативної компетентності. Невміння спілкуватися з оточуючими може стати однією з вирішальних причин звільнення або неприйняття на роботу. Статистика свідчить, що семеро із десяти звільнених працівників залишають свою посаду не через те, що не впоралися зі своїми обов'язками, а через конфлікти зі співробітниками та керівниками; також восьмеро людей із десяти не проходять попередньої співбесіди з роботодавцями під час прийняття на роботу через відсутність у потенційних працівників навичок ефективного спілкування.*

*Непродуктивність у спілкуванні може бути пов'язана як із відсутністю цього вміння, так і з труднощами під час його практичної реалізації (втома, неухважність, умови діяльності, особливості ситуації та ін.).*

### **6. Вправа «Інтерв'ю».**

Наступна вправа допоможе вам розвинути вміння слухати партнера та скорочувати комунікативну дистанцію між учасниками спілкування.

Пропоную вам об'єднатися в пари й упродовж 5 хвилин розмовляти зі своїм партнером, намагаючись дізнатися про нього якомога більше. Потім кожен готує коротке представлення свого співрозмовника. Головне завдання – підкреслити його

індивідуальність, несхожість на інших. Дякую. Дуже приємно познайомитися з такими неординарними, творчими людьми.

### **Інформація**

*Особистісні якості педагога виявляються в усьому, що він робить, у тому числі й у стилі його спілкування зі студентами, який певною мірою визначає ефективність навчання та виховання, а також формування міжособистісних відносин у навчальному середовищі. Чи замислювались ви над тим, який стиль педагогічного спілкування притаманний вам?*

*Сьогодні існує велика варіативність стилів педагогічного спілкування (від підпорядкування до партнерства й відсутності спрямованого впливу), яка визначає складність і розмаїтість відносин у діаді «педагог-студент», але зупинимось на найбільш розповсюджених.*

*1. Авторитарний: характерна тенденція до наказового тону, різких зауважень з боку педагога. Авторитарний викладач визначає загальні цілі роботи, указує поетапно способи виконання завдання, визначає, хто з ким буде працювати, при цьому, продемонструвавши один раз прийом, уважає, що він свою справу виконав, а далі залишається тільки оцінити успіхи кожного. Будь-яка ініціатива з боку учнів розглядається як прояв небажаного самовілля. Крім того, авторитарний лідер, як правило, суб'єктивно оцінює успіхи своїх підопічних, висловлюючи зауваження не стільки із приводу роботи, скільки про особистість її виконавця.*

*2. Демократичний: у першу чергу оцінюються факти, а не особистість. Головною особливістю даного стилю спілкування є те, що група бере активну участь в обговоренні всього ходу майбутньої роботи та її організації, а педагог тільки стимулює самостійність студентів, намагаючись зайняти позицію «першого серед рівних».*

*3. Дружність і захопленість спільною справою: два стилі спілкування, що тісно пов'язані між собою. Безперечно, дружнє спілкування – найважливіший регулятор спілкування взагалі, а ділового педагогічного спілкування особливо. Це стимулятор розвитку та плідності взаємин педагога зі студентами. Захопленість спільною справою – джерело дружності й одночасно дружність, помножена на зацікавленість роботою. Однак не слід забувати, що дружність повинна бути педагогічно доцільною, не суперечити загальній системі взаємин педагога зі студентами. Цей стиль спілкування розглядається як передумова успішної спільної навчально-*

виховної діяльності.

4. *Спілкування-загравання*: пов'язане з невмінням педагога організувати продуктивне спілкування. Воно виникає в результаті нерозуміння педагогом відповідальних педагогічних задач, що стоять перед ним, остраху спілкування з групою й одночасно бажанням налагодити контакт зі студентами, а також відсутності навичок спілкування.

5. *Спілкування-дистанція*: дистанція виступає показником провідної ролі педагога, базується на його авторитеті, але вона повинна впливати із загальної логіки відносин студента й педагога, а не диктуватись педагогом як основа взаємин. Спілкування-дистанція певною мірою є перехідним етапом до такої негативної форми спілкування, як спілкування-залякування.

6. *Спілкування-залякування*: цей стиль пов'язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною справою. Таке спілкування не тільки не створює комунікативної атмосфери, що забезпечує творчу діяльність, але, навпаки, регламентує її, орієнтуючи студентів не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, тим самим позбавляючи педагогічне спілкування дружності.

7. *Підтримуючий*: є терплячим до людей, людиною, яка природжена надихати, це робить його ідеальною персоною, до якої звертаються по допомогу. Виявляє лояльність і турботу про людей, віддаючи комусь іншому функцію ризику. Цінується як знавець правил і традицій, а також за приділення особливої уваги в залученні людей до прийняття рішень.

### **7. Вправа «Мій стиль спілкування».**

Прошу всіх об'єднатися в 4 групи за принципом: цукерка, тістечко, молоко, кава. Кожна група отримує своє завдання, а після його виконання один учасник презентує напрацювання своєї групи.

*Завдання*: запропонувати стиль ефективного спілкування педагога з:

- колегами;
- учнями;
- батьками;
- адміністрацією.

- Які слова, висловлювання ви будете використовувати у своїй розмові?

*Спосіб презентації*: сценка, колаж, формула.

На роботу в групах відводиться 10 хвилин.

Безперечно, професійний рівень підготовки, особливості характеру й темпераменту педагога істотно впливають на стиль його спілкування. Але, попри все, слід пам'ятати, що найкращими помічниками, які допоможуть кожному знайти свій власний унікальний стиль спілкування зі своїми учнями, є ваш життєвий досвід, моральні цінності та особисті погляди.

### **8. Вправа «Мій дракон, мої недоліки»(20 хв).**

Ефективному спілкуванню сприяє вироблення вмінь аналізувати та виділяти негативні сторони своєї особистості та обирати шляхи боротьби з ними. У кожного є «свій дракон» – це наші недоліки, які заважають нам у спілкуванні, але з якими ми примирюємось.

Для виконання наступної вправи прошу вас об'єднатися у групи за знайомими мелодіями пісень, які ви будете тихенько наспівувати.

*Завдання:* намалювати «свого дракона» і назвати його в цілому і кожен голову окремо. Голів має бути стільки ж, скільки членів групи. Після виконання завдання треба придумати історію про те, як ви переможете своїх драконів. Для написання історії відводиться 10 хвилин. Потім бажані розповідають або показують свої історії.

### **Інформація**

*Неефективність спілкування може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю того або іншого комунікативного вміння (наприклад, вміння орієнтуватися та поводитися в конкретній ситуації). Неefективність спілкування може також бути пов'язана із недостатнім рівнем самоконтролю одного із суб'єктів цього спілкування (наприклад, через невміння подолати власну збудженість, імпульсивність, агресію тощо). Кожен із нас навчається самоконтролю впродовж усього свого життя, набуваючи досвіду, який здебільшого базується на помилках і розчаруваннях. Отже, взаємодія бере початок зі спілкування і передбачає два процеси, а саме: обмін інформацією; обмін діями.*

Справді, власне комунікативний процес – це обмін думками. Але якщо співрозмовники не дійшли згоди з певних питань, настає друга фаза – обмін діями: наприклад, один зі співрозмовників демонстративно грюкає дверима й виходить геть, розставивши в такий спосіб усі крапки над «і». Але можливе й інше завершення суперечки: співрозмовники вирішують не сперечатися, а вирушають разом до кафе. У першому випадку взаємодія називається конфліктом, у другому – співробітництвом.

## **10. Вправа «Лікарня».**

*Конфлікти краще вирішувати шляхом конструктивного спілкування.* Пропонуємо вам взяти участь у вирішенні певного конфлікту через вправу "Лікарня". (Групи залишаються ті ж самі)

*Завдання у конвертах.*

- Уявіть лікарню, яка спеціалізується на пересадці донорського серця. Несподівано до лікарні поступає донорське серце. В черзі на пересадку чотири особи:

- професор похилого віку, який працює над розробкою вакцини проти раку, його робота близька до завершення;
- 16-річна вагітна дівчина, сирота;
- молода симпатична жінка, яка користується виключною симпатією з боку співробітників, лікар тієї самої лікарні;
- вчителька, мати двох дітей, нещодавно поховала чоловіка, який загинув в автомобільній катастрофі.

- У всіх ситуація критична. Кожному з них залишилося жити не більше місяця. Треба розв'язати проблему: кому віддати перевагу при пересадці донорського серця.

*Завдання:*

Кожна група має запропонувати і відстояти свою версію: кому пересадити донорське серце. Група може висловити також нові, оригінальні ідеї.

*Група експертів має оцінити:*

- а) хто в кожній групі був лідером і чому?
- б) яка з груп знайшла вагомий аргумент, найбільш правильний підхід до проблеми?

Кожен з групи експертів дає незалежну характеристику й оцінку як ходу, так і результату розв'язання конфлікту.

Наприкінці гри ведучий може зробити заяву про те, що в лікарнях з пересадки серця найчастіше, щоб не було конфліктів, використовують єдиний критерій – черговість прибуття пацієнтів до клініки, яку ретельно задокументовують.

### **Інформаційне повідомлення**

*Окрім словесної комунікації існує і несловесне спілкування, тобто певна система знаків, яку люди використовують в процесі взаємодії.*

*До невербальних каналів комунікації належать:*

- ✓ *очі та контакт за допомогою погляду;*
- ✓ *обличчя та експресія обличчя;*



- ✓ жести;
- ✓ пози;
- ✓ тактильні відчуття (доторкання);
- ✓ дистанція під час спілкування.

*І хоча мовленнєві канали зв'язку мають пріоритетне значення, у жодному разі не можна нехтувати невербальними засобами передачі інформації. Невербальне спілкування дуже важливе, від 60 до 80% інформації ми отримуємо через невербальний канал.*

### **11. Вправа «Знайди партнера».**

*Завдання:* передати м'яч будь-якому учаснику, попередньо встановивши з ним невербальний контакт очима.

### **12. Вправа «Крізь скло».**

Призначення наступної вправи: формування взаєморозуміння партнерів зі спілкування на невербальному рівні.

*(Один з учасників отримує прислів'я, що закріплюється на спині. Решта гравців розповідають про те, що записано, використовуючи тільки невербальні способи передачі інформації.)*

2 учасники виходять з аудиторії та отримують завдання-інструкцію: повідомити інформацію (прислів'я), користуючись тільки невербальними засобами передачі інформації.

*Завдання для решти учасників:*

1. Відгадати прислів'я, підтримати колегу усіма можливими невербальними способами (жестами, мімікою), відобразити своє схвалення, захоплення.

2. Показати невербальними способами неспроможність виконати завдання, відобразити своє невдоволення, байдужість тощо.

*Обговорення:* що відчували учасники вправи, які враження від спілкування? Чому?

*Висновок:* педагогу надзвичайно важливо вміти правильно користуватися невербальними засобами передачі інформації.

### **13. Вправа «Я в променях сонця» (15 хв).**

Ефективність Вашого спілкування великою мірою залежить від відчуття внутрішньої стійкості, гармонізації та довіри до самого себе.

Шановні колеги, протягом 2-3 хвилин на аркуші паперу намалюйте, будь ласка, сонце. В центрі кола запишіть власне ім'я (можна записати займенник «Я»), а на променях – свої сильні сторони у спілкуванні, або те, що любите, цінуєте і приймаєте в собі, або ті якості, які дають відчуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях.

За бажанням учасники групи презентують «сонечка».

При обговоренні вправи учасникам групи необхідно відповісти на запитання: «У кого 10 і більше промінців?». Вітаю Вас, Ви людина, яка має відчуття внутрішньої впевненості, довіри до себе, відкрита до спілкування. «У кого промінців менше 5?». Вам треба більше любити, цінувати себе, піднімати свою самооцінку.

Зверніть увагу на те, що особистісні якості є основою формування стилю спілкування.

#### **14. Вправа «Позиція».**

Завершуючи наше спілкування, прошу всіх утворити два кола: зовнішнє і внутрішнє.

Зовнішнє коло рухається, внутрішнє – залишається на місці. Ті з учасників, які знаходяться в зовнішньому колі, висловлюють своє враження про партнера у внутрішньому колі, починаючи фразою: «Я бачу тебе...», «Я хочу тобі сказати...», «Мені подобається в тобі...» За дзвоником зовнішнє коло пересувається на одну особу й т. д.

#### **15. Завершальна вправа «Тепло наших рук».**

- Ті, хто стоять у внутрішньому колі, потисніть колегам руки і коротко висловіть особисті побажання, які починатимуться з вислову: «Я бажаю...».

- Прошу, якщо здійснились ваші очікування, прикріпити паростки на наше символічне поле.

Дякую за співпрацю.

І, на завершення, кілька афоризмів, які влучно передають суть ефективного спілкування: (слайди)

- Що нам заважає зрозуміти іншу людину? – Те, що вона інша. Що нам допоможе зрозуміти іншу людину? – Зрозуміти, що вона інша.
- Бар'єри на шляху до взаєморозуміння – в нас самих, і щоб подолати їх, треба піднятися над собою.
- Щоб розуміти, недостатньо чути слова, треба чути людину.
- Щоб бути зрозумілим, одним не вистачає слів, іншим – пауз між ними.
- У людських відносинах нічого не можна поділяти на своє і чуже. Чуже горе буває тільки у байдужих, чужа радість – у тих, хто заздрить.
- Якщо ви не в змозі керувати своїми емоціями, не дозволяйте їм керувати вами.
- Критика принесе вам користь, якщо ви зумієте переконати людину, яка зробила помилку, в тому, що вона розумніша свого вчинку.

### **16. Зворотний зв'язок «Чотири глечики» (Зхв).**

На столах заздалегідь розкладені лежать 1/4 аркушів формату А4 чотирьох кольорів по комплекту на кожного учасника. На окремому столі виставляються бутафорські глечики таких же кольорів.

Після того, як всі учасники зроблять свої записи, скручують свої аркуші і складають в глечики з написами:

- “Мені сподобалось”;
- “Мені не сподобалось”;
- “ Я замислилась (-вся);
- “Наступного разу мені хотілося б...”.

**Програма  
тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності**

**Структура тренінгу**

№	Вид роботи	Тривалість	Ресурсне забезпечення
1.	Вступ	5 хв.	
2.	Вправа знайомство	7 хв.	
3.	Правила групи	5 хв.	Плакат з правилами тренінгової групи
4.	Вправа «Очікування»	7 хв.	Плакат з малюнком пісочного годинника, стікери
5.	Вправа «Машина»	10 хв.	
6.	Вправа «Моя карта конфлікту»	10 хв	Папір.фломастери, кольорові олівці.
7.	Вправа «Щоб зробили ви?»	15 хв.	Картки з ситуаціями, таблички.
8.	Вправа «вузький мостик»	7 хв	Дві мотузки.
9.	Вправа «5 сходинок»	10 хв.	Пам'ятка «5 сходинок», картка з ситуацією.
10.	Підсумки	5 хв.	Плакат з малюнком пісочного годинника, стікери.
11.	Вправа «Похвали мене»	5 хв.	

***Хід тренінгу***

**Вправа «Знайомство».**

Мета: познайомити учасників між собою, створити комфортну атмосферу для подальшої роботи. Учасники сидять по колу і по черзі називають своє ім'я, а також 3 свої найважливіші характеристики. Наприклад: «Люда, я весела, хитра, енергійна».

**Правила групи** Учасникам пропонується обговорити перелік правил, за якими зазвичай працює тренінгова група. Проводиться дискусія, учасники можуть додати свої правила.

**Приклад правил:**

приходити вчасно; вимкнути мобільні телефони; правило «тут і зараз»; правило «піднятої руки»; правило добровільної активності; говорити по черзі й коротко; не критикувати; бути толерантними; правило «стоп»; не оцінювати.

### **Вправа «Очікування».**

Мета: визначити очікування учасників щодо проблематики тренінгу. На стікерах учасники пишуть свої очікування від тренінгу і прикріплюють стікери у верхній частині малюнку пісочного годинника

### **Вправа «Машина».**

Мета: сформувати позитивний психологічний клімат у групі, підвищити рівень довіри між учасниками. Учасники встають по колу і отримують завдання створити автомобіль. Кожен учасник повинен бути певною частиною автомобіля. Потім автомобіль повинен «поїздити».

**Вправа «Моя карта конфлікту»(3D модель конфлікту).** Мета: сформувати в учасників уявлення про конфлікт, його види та структуру. Учасникам пропонується намалювати «конфлікт», яким вони його уявляють, потім кожен презентує свій малюнок. Після виконання завдання учасники сідають у коло і по черзі розповідають, що намальовано, що означає цей малюнок. Потім малюнки розташовуються за певними смисловими групами: конфлікт ролей, конфлікт бажань, конфлікт норм поведінки.

### **Вправа «Що б зробили ви?».**

Мета: розмежувати такі поняття, як стосунки, емоції, поведінка. Учасники поділяються на групи по 3–4 чоловіка. Кожній групі пропонується аркуш з описом ситуації, а один аркуш «думки і почуття». Учасники знайомляться із ситуаціями і обговорюють такі питання: Що повинен думати її головний учасник? Що може відчувати її головний учасник? В чому складність ситуації? Групи заповнюють таблицю, проходить обговорення вправи в колі: «Як ви гадаєте, в реальному житті реакції учасників конфліктів у подібних ситуаціях були б однаковими чи ні?», «Які емоції ви відчуваєте в конфліктній ситуації?», «Чому важливо розуміти свої думки і почуття?» Висновок: якщо ми краще розберемося в своїх почуттях і думках, ми зможемо зрозуміти думки і почуття інших. Зрозумівши це, ми зможемо зрозуміти їх поведінку. Люди ведуть себе по-різному в залежності від того, що вони думають і що відчувають.

### **Вправа «Вузький місток».**

Мета: відпрацювання на практиці шляхів виходу з конфліктної ситуації. На підлозі малюється крейдою або викладається з мотузок вузький місток шириною 30см. Двоє учасників встають по різні боки «містка» і починають йти назустріч один одному. Їх завдання розійтися на середині містка; хто заступає за лінію, вважається програвшим.

Проводиться обговорення: «Як ви переходили місток?», «Як ви домовлялися зі своїм напарником?», «Чи можна порівняти ситуацію на містку з конфліктною ситуацією?».

### **Вправа «5 сходинок».**

Мета: виробити правила розв'язання конфліктних ситуацій. Кожному учаснику пропонується на п'яти окремих аркушах написати 5 шляхів виходу з конфліктної ситуації. Потім учасники об'єднуються в 2-3 групи і в групах створюють спільні шляхи подолання конфліктів. Кожна група презентує свій план. Потім учасникам можна запропонувати практично реалізувати отримані навички, для цього їх потрібно поділити на пари. Один з учасників у кожній парі гратиме роль батька чи матері, інший – дитини. Вони отримують проблемну ситуацію: «Розгорівся конфлікт між дитиною і одним з батьків. Субота, уроки в школі закінчилися. Батькові(матері) здається, що дитина займається уроками менше, ніж потрібно. Батьки хочуть, щоб дитина сиділа вдома і виконувала домашнє завдання. Але дитина втомилася, вона займалася цілий день. Друзі запрошують на прогулянку, і їй хочеться поспілкуватися з ними. Між батьками і дитиною виникла конфліктна ситуація». Учасникам пропонується розіграти конфлікт у парах, намагаючись розв'язати конфліктну ситуацію, рухаючись по сходинах, визначених у пам'ятці. Розв'язавши конфлікт, учасники в парах міняються ролями. Питання для обговорення: 1. Які почуття можуть допомогти зрозуміти, що ви знаходитесь у конфлікті з близькими для вас людьми? 2. В конфлікті ми хочемо задовольнити свої потреби. Але чому ми повинні також задовольняти потреби опонента? 3. Що дало нам виконання цієї вправи? (Роздатковий матеріал «4 кроки для виходу з конфлікту»).

**Підсумки.** Мета: підвести підсумки тренінгу, з'ясувати, чи виправдалися очікування учасників. Учасники відповідають на запитання: «Яку нову інформацію, нові знання ви отримали під час опрацювання теми?», «Як ви будете використовувати отриману інформацію в подальшій роботі?». Відповіді записуються на стікерах і прикріплюються на малюнок пісочного годинника знизу.

### **Вправа «Похвали мене».**

Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників. Учасники по черзі звертаються один до одного за похвалою. Наприклад: «Олю, похвали мене за те, що я сьогодні...». Той, до кого звернулися, хвалить, а потім сам звертається за похвалою.

## Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів (В. Тернопільська)

**Мета:** визначення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів.

**Інструкція:** прочитайте та дайте щирі відповіді на всі запитання за допомогою бланку. На бланкові надруковано номери запитань. Якщо ваша відповідь на запитання позитивна, то у бланку поставте знак «+», а якщо не згодні – «-». Стежте, щоб номер запитання відповіді збігався з номером на бланку. Майте на увазі, що запитання носять загальний характер і не можуть вмістити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не замислюйтеся над деталями. Не слід витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко.

### Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи довго Вас турбує почуття образи, завдане Вам кимось із товаришів?
3. Чи часто говорять, що Ви більше думаете про інших, ніж про себе?
4. Чи зазвичай багато часу Ви приділяєте своїй особі?
5. Чи є у Вас прагнення встановлювати нові знайомства з різними людьми?
6. Чи часто ви не можете приховати ворожість при розмові з людиною, яка для Вас неприємна?
7. Чи легше Вам просити за іншого, ніж за себе?
8. Чи правда, що Вам приємніше й простіше поводити час за книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж із своїми товаришами?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за вас?
10. Чи вважаєте ви, що людина спочатку повинна думати про себе, а потім вже про інших?
11. Чи вдається вам легко приховати ворожість до поганої людини?
12. Чи впевнені Ви в тому, що не потрібно для когось дуже напружуватись?
13. Чи вважаєте Ви, що успіхів у вас більше, ніж невдач?
14. Чи важко Вам включатися в нову компанію?
15. Чи часто Ви намагаєтесь зробити людям послугу, якщо у них

сталося горе чи неприємності?

16. Чи важко Вам освоїтися в новому колективі?

17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поспілкуватися з новою людиною?

18. Чи важко Вам себе примусити щось зробити для інших?

19. Чи прагнете Ви якомога більше зробити для інших?

20. Чи дратують Вас люди, які оточують, чи виникає бажання побути на самоті?

21. Чи просто для Вас у разі потреби зобразити різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо?

22. Чи впевнені Ви, що турбота про інших часто іде на шкоду собі?

23. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?

24. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручності або сором'язливість, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

25. Чи впевнені Ви, що найбільша цінність в житті – жити інтересами інших людей?

26. Чи засуджуєте Ви людей, які не вміють потурбуватися про себе?

27. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?

28. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих Вам людей?

29. Чи є безкорисливість Вашою відмінною рисою?

30. Чи відчуваєте Ви дискомфорт, коли приходиться проявляти люб'язність?

31. Чи вважаєте ви, що Вам не важко внести пожвавлення в малознайому для вас компанію?

32. Чи часто Ви просите людей зробити що-небудь із корисливих спонук?

33. Чи почуваетесь Ви невимушено, коли потрапляєте в незнайому для Вас компанію?

34. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?

35. Чи є відмінною рисою Вашого характеру вміння допомогти іншим людям?

36. Чи правда, що Ви не почуваетесь достатньо впевненими і спокійними, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?



38. Чи здатні Ви докласти зусиль лише за добру винагороду?

39. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх одногрупників?

40. Чи часто Ви соромитеся, відчуваєте ніяковість, спілкуючись з малознайомими людьми?

### **Обробка результатів**

«Номери запитань 1-го рядка містять позитивним відповіді, 2-гий рядок – негативні). Кожна позитивна відповідь 1-го рядка оцінюється у 2 бали, кожна негативна у 2-му – також у 2 бали. Підрахуйте загальну суму балів, отриманих при опитуванні за даною методикою.

### **Бланк для відповідей**

1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23 25 27 29 31 33 35 37 39

2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40

### **Інтерпретація результатів**

Від 30-40 балів – високий рівень;

Від 20-30 балів – достатній рівень;

Від 10-20 балів – середній рівень;

Від 0-10 балів – низький рівень.

*Високий рівень* сформованості соціально-комунікативної культури відзначається тоді, коли студент має глибокі, міцні знання щодо норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомлює доцільність їх дотримання, виявляючи при цьому стійку активність у розширенні й поглибленні знань. Спонукальним механізмом прояву соціально-комунікативної культури студентів виступає власне сумління. Типовими для вихованця є гармонія основних мотиваційних переживань задоволення, моральності, творчий характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Студентові властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, інших людей, оточуючої дійсності. Він усвідомлює особистісну цінність кожної людини, відчуває інтерес до неї та повагу до її людської гідності. Завжди доброзичливий, чуйний, уважний, принциповий і толерантний у взаєминах з ровесниками будує їх на основі поваги, розуміння і допомоги, дотримується традицій поваги старших і виявляє готовність допомагати тим, хто цього потребує. Відкритий для діалогу і співпраці. В студентському колективі має досить високий статус, демонструє лідерські якості. Вихованцю з названою характеристикою притаманна ввічливість, доброзичливість, товарицькість, тактовність, комунікабельність, впевненість, незалежність, контактність, адаптивність, культура мовлення. Такі студенти самокритичні, вимогливі до себе та інших, мають адекватну самооцінку і, як наслідок,

успішну адаптацію у соціумі, їм також властива розвинута рефлексія, емпатія. У них сформований повний обсяг комунікативних умінь і навичок, які дозволяють їм успішно встановлювати контакти з іншими людьми; експресивних умінь, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивних умінь, які дають можливість пізнавати внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе.

*Достатній рівень* сформованості соціально-комунікативної культури характеризується достатньо глибокими знаннями студента про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті у соціумі, та усвідомленням необхідності їх дотримання у повсякденних взаєминах. Спонукальним механізмом прояву соціально-комунікативної культури є інші особи і рідше – власне сумління, а самі вихованці володіють достатніми мотиваційними, когнітивними і поведінковими можливостями. Для вихованців із названим рівнем сформованості характерні прояви соціально цінної мотивації у взаємодії з іншими людьми, хоча іноді вони мотивуються бажанням завоювати гарне ставлення оточуючих, прагненням уникнути неприємної ситуації, а також відсутністю активності у цьому напрямку. Характерною особливістю таких вихованців є їх непослідовність у словах і діях. Поведінка часто зумовлюється ситуативно – залежно від вимог, інтересів, потреб і під впливом значимих людей. Достатній рівень відбиває сформованість соціально-комунікативної культури у взаєминах, доброзичливе, чуйне і толерантне ставлення до інших, ввічливість, повагу, тактовність. Студенти мають адекватну самооцінку, розвинену здатність до саморегуляції власних дій. Вони вирізняються розвинутими комунікативними уміннями і навичками.

*Середній рівень* сформованості соціально-комунікативної культури є рівнем фрагментарних знань стосовно соціально-комунікативної культури. Ці знання не глибоко усвідомлюються та не мають адекватного особистісного сенсу, тобто не мотивуються внутрішньою потребою, а студент діє згідно них тому, що так діють інші, цього вимагають. Не завжди може регулювати своїми емоціями, почуттями, діями, вчинками.

Усвідомлює необхідність дотримання культурних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, але часто не може оцінити й проаналізувати відповідно до них власну поведінку, вчинки інших людей. Не завжди усвідомлює цінність іншої людини. Іноді не відчуває інтересу до неї, не поважає її людську гідність. Не вирізняється

доброзичливістю, чуйністю, уважністю, принциповістю і толерантністю у взаєминах, рідко будує їх на основі поваги і розуміння. Ці якості проявляються лише у ставленні до близьких і друзів. Не викликається допомагати тим, хто цього потребує в різних життєвих ситуаціях. Їм властива егоцентричність, орієнтація на свої власні інтереси і неадекватна самооцінка; недостатня гнучкість у способах впливу, взаємодії; підвищена конфліктність, відсутність партнерської орієнтації і, як наслідок, низький рівень адаптації у соціумі. Вирізняються пасивністю у протистоянні негативним проявам поведінки з боку інших. Вихованці мають труднощі комунікативного характеру, пов'язані з недостатнім оволодінням ними вербальними і невербальними засобами встановлення контакту. Їм властива невиразність експресивно-мімічних засобів спілкування. Доручені справи виконують, як правило, під примусом, після багаторазових нагадувань і під контролем. Навички саморегуляції поведінки розвинені недостатньо.

*Для низького рівня* сформованості соціально-комунікативної культури характерні недостатньо повні знання про норми, правила поведінки, прийняті у соціумі, комунікативні особливості особистості. Ці знання позбавлені системності і не завжди знаходять вияв у поведінці вихованців. У них також спостерігається відсутність активності у поведінці й розширенні знань. Студент не завжди усвідомлює необхідність дотримання соціальних норм у взаєминах з іншими людьми і, як наслідок, не може оцінити відповідно до них власну поведінку, вчинки інших людей. Спонукальним механізмом дотримання соціальних норм виступають тільки окремі люди або група. Соціальні норми не мотивуються внутрішньою потребою. Йому властивий низький рівень адаптації у соціумі, що виявляється в уникненні широких контактів і соціальних ролей, у яких можна привернути до себе увагу оточуючих. Такі вихованці часто попадають під вплив інших. Вихованець не усвідомлює цінності іншої людини. Байдушний до неї, не поважає її людської гідності, не виявляє доброзичливість, ввічливість, чуйність, тактовність, толерантність у взаєминах з ровесниками і старшими. У нього не сформовані уміння ефективного розв'язання конфліктних ситуацій, запобігання їм, комунікативні уміння. Ретельно виконується лише те, що прямо контролюється. Відсутні навички самоконтролю і саморегуляції поведінки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 2000. – 141с.
2. Абрамчук Г.В. Ділова педагогічна гра як засіб інтенсифікації професійно-педагогічної підготовки / Г.В. Абрамчук// Резерви інтенсифікації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу: Зб. наук.праць. – Тернопіль, ТНПУ імені В. Гнатюка. – С. 83-92.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1990.- 335 с.
4. Авдеева І. М. Принципи педагогічної фасилітації / І. М. Авдеева // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. В 4-х т., т. 1. – С. 24–28.
5. Авдеева І. М. Психологічна характеристика фасилітативних педагогічних технологій. / І. М. Авдеева // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2008. – Вип. 32. В 2-х т., т. 1. – С. 12–20.
6. Акімова О.В. Аналіз сформованості творчого мислення майбутнього вчителя / О.В. Акімова // Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. – Вінниця: «Твори», 2019. – С. 3-35.
7. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 287с.
9. Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. тр.: В 2-х т. – М: Педагогика, 1990. – Т. 2. – 287 с.
10. Андрейченко В. І. Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості / В.І. Андрейченко. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 238 с.
11. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. С. Андриенко. – Ростов н/Д., 2007. – С. 7-8.

12. Аникеева Н.П. Возможности игр, используемых в условиях педагогического вуза в формировании организаторов воспитательной работы / Н.П. Аникеева // Подготовка будущего учителя к воспитательной работе. – Кострома: КГПИ, 2000. – С. 68-76.
13. Аникеева Н.П. Специфика игровой ситуации / Н.П. Аникеева // Педагогика и психология игры: Межвуз. сб.науч.трудов. – Новосибирск, 2005. – С. 28-49.
14. Аниський В.Н. Професійна позиція і діяльність преподавателя вуза: особливості взаємозв'язи / В.Н. Аниський // Вестник Самарського державного технічного університету. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2010. – № 3. – С. 10-15.
15. Анищук В. Г. Суспільство: системність, пізнання і управління / В. Г. Анищук. – К.: Думка, 2011. – 313 с.
16. Анісімов Н.М. Інноваційна культура педагога / Н.М. Анісімов // Magister. – 1998. – №3.– С. 46-55.
17. Антоненко І. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / І. Антоненко. – Режим доступу: [http://www.kspu.kr.ua/ download/nauk](http://www.kspu.kr.ua/download/nauk)
18. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Антонов Геннадій Валентинович ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2006. – 21 с.
19. Антонченко М.А. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури / М.А. Антонченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1(8). – С.161-166.
20. Анцупов А. Я. Конфліктологія : Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. -551 с.
21. Анцупов А. Я. Конфліктологія: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
22. Арсеньев А.С. Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Б.М. Кедров. – М. : Наука, 1967. – 440 с.
23. Артем'юк О.О. Соціальна робота: досвід і проблеми підготовки фахівців / О.О.Артем'юк. – К.: Вид-во ВМУРОЛ «Україна», 2007. – 129 с.
24. Архангельський С.І. Навчальний процес у вищій школі, його закономірності та методи. – К.: Вища. школа, 2010. – 234 с.

25. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля). автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. С. Архипова. – Чита, 2006. – С. 8-9.
26. Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога [Електронний Ресурс] / М. В. Архипова. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/VChdpu/ped/](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/)
27. Бабаян Ю.О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю.О. Бабаян, К.Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: Науковий посібник / За заг. ред. професора С. І. Якименко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2011. – С. 231 – 266.
28. Бабюк В. Л. Соціальна філософія / В. Л. Бабюк. – Чернівці, Вид-во «Чернівецький національний університеті імені Ю. Федьковича», 2007. – 288 с.
29. Байденко В. І., Зантворт Дж. Модернізація професійної освіти: сучасний етап / В.І .Байденко, Дж. Зантворт.- К.: Європейський фонд освіти, 2005. – 124 с.
30. Байденко В.И. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения / В.И. Байденко, Е.Б. Белов, В.А. Богословский. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 137 – 147.
31. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21-28.
32. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография / Н.А. Банько.– Волгоград, 2004. – 75 с.
33. Банькина С. В. Конфликтологическая компетентность педагога / С. В. Банькина. – Астрахань, 1997. – 169 с.
34. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля: дис. ...канд. пед. наук / С.С. Бахтеева. – Казань, 2001. – 174 с.
35. Бедрук В.П. Навчальні ігри як засіб підготовки студентів університету до виховної роботи / В.П. Бедрук. – К.: ДПВВСіК, 2007. – 82 с.
36. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

37. Беспалов В.П. Аксиологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих / В.П. Беспалов // Информационные технологии в образовании – 2003: Материалы конференции. [Электронный ресурс]. – <http://ito.edu.ru/2003/II-3-2414.html>.
38. Беспалов П. В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих / П.В. Беспалов // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003» (<http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2414.html>)
39. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-45.
40. Белозерцев Є.П. Педагогічна освіта: реалії та перспективи / Є.П. Белозерцев // Педагогіка і психологія. – 2012. – №1-2. – С. 61-67.
41. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ, 2004. – 216 с.
42. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П.Битинас, Л.И.Катаева// Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10-15.
43. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За загальною редакцією О.В. Овчарук. –К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45-50.
44. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко.-К.:ВАТ «Книжкова друкарня наукової книги», 2004. – 112 с.
45. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : Учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
46. Бодалев А. А. Основы социально-психологической теории / А.А. Бодалев. – М., Просвещение, 1995. – 234 с.
47. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М.: Высшая школа, 1996. – 268 с.
48. Божович Е. Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – № 2. – 1999. – С. 64-76.
49. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

50. Болотов В.А. Реформа педагогічної освіти / В.А. Болотов // Відкритий урок. – 2016. -№ 7-8. – С. 49-54.
51. Большая актуальная политическая энциклопедия / [ред. А. Беляков, О. Матвейчева]. – М. : Эксмо, 2009. – 412 с.
52. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М. : АСТ : Вече, 2001. – Т. 1 – 592 с.
53. Бондаревська О.В. Теоретико-методологічні питання вивчення формування педагогічної культури / О.В. Бондаревська // Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : Зб. наук. праць. – Чернівці: Вид-во ЧНУ, 2009. – С. 28-36.
54. Бонюк М.В. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бонюк. – К., 2015. – 20 с.
55. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема/ Н. Борбич// Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014.- № 10 (Ч. 1).- С.166-170.
56. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів : автореф. дис. .. канд. пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Борбич; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2013. – 22 с.
57. Бородченко В. Ю. Психотренінг: Соціодинаміка. Вправи. Ігри / В.Ю.Бородченко.- К.: «Соціально-психологічний центр», 2016.- 280 с.
58. Бочарова В. Г. Про методологічні підходи до розуміння цілісного процесу соціалізації, виховання і розвитку особистості / В. Г. Бочарова // Теорія і практика соціальної роботи: вітчизняний і зарубіжний досвід. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2013. – С. 20 – 34.
59. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С. Л. Братченко. – Москва: Смысл, 2001. – 197 с.
60. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград, 2003. – С. 29-34.
61. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: [навч. пос.] / Н. Ю. Бутенко. – К., 2005. – 336 с.
62. Бухлова Н. В. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі післядипломної педагогічної освіти / Н. В. Бухлова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.



- Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. Вип. 7 (17). – Київ : НПУ, 2007. – С .174-179.
63. Василенко Н. В. Соціальна компетентність: сутність, структура, розвиток/ Н. Василенко //Нова пед. думка. -2011. –№ 2. – С. 63-65.
64. Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2014. – 272 с.
65. Введение в практическую социальную психологию /Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: "Смысл", 1996. – 302с.
66. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов. ) ; уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
67. Великий тлумачний словник сучасної української мови 170 000 слів [укл. і головн. ред. В.Т.Бусел]. – К. : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
68. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. школа, 2001. – 207 с.
69. Вербицкий А.А. О контекстном обучении / А.А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 2005. – №8. – С. 27-30.
70. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 176 с.
71. Вергелес Г.І. Методика аналізу та оцінки якості підготовки фахівця: Навчально-методичний посібник / Г.І. Вергелес, О.І. Раєв. – Суми: Педагог, 2005. – С. 48-59.
72. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
73. Вінтюк Ю. В. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів / Ю. В. Вінтюк // Молодий вчений. – 2017. – № 5. – С. 296-300.
74. Вінтюк Ю.В. Професійна компетентність майбутніх психологів: її сутність і можливості формування / Ю. Вінтюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – № 4. – С. 36-47.
75. Волошенюк М.І. Педагогічні вміння / М.І. Волошенюк // Педагогіка вищої школи. – 2005. -№5. – С. 86-90.
76. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

- Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
77. Волошина О.В. Особливості контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 34-37.
78. Волошина О.В. Педагогіка інновацій у вищій школі. Навчально-методичний посібник / О.В. Волошина. – Вінниця, 2015. – 161 с.
79. Волошина О.В. Формування навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів за допомогою сервісу LEARNINGAPPS.ORG. / О.В. Волошина // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». – Випуск 3. – Черкаси, 2020 – С. 52-56.
80. Вульфів Б.З. Педагогіка рефлексії / Б.З. Вульфів, В.Н. Харькин. – М.: Магістр, 2005. -112 с.
81. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. /Л. С. Выготский. – М.: Педагогіка, 1984. – Т.3. – 328 с.
82. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 94-101.
83. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.
84. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
85. Галузяк В. М. Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя / В.М. Галузяк, Л.І. Холковська // Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції (5.12.2017, м. Херсон) / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В.: у 3 ч. – Ч. 1. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – С. 122-127.
86. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.

87. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: курс лекцій / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
88. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015.– 208 с.
89. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 50. – Вінниця, 2017. – С. 59-69.
90. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПИ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
91. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
92. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
93. Галузяк В. М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 64-100.
94. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
95. Гальченко І.Г. Проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти нового покоління з використанням компетентнісного підходу / І.Г. Гальченко // Праці методологічного семінару «Україна у Болонському процесі: проблеми, завдання, перспективи». – К.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2005. – С.42 – 48.
96. Гапончук Г.И. Формирование военно-педагогической направленности курсантов / Г.И. Гапончук. – М. : ВПА, 1990. – 76 с.
97. Гаркуша И. Т. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированого обучения устной

- иноязычной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Т. Гаркуша – К., 1994. – 180 с.
98. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
99. Гендина Н.И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: учебно-методическое пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор // Ч.1. – Кемерово, 1999. – 146 с.
100. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию // С.И. Гессен / Отв. редактор и сост. П. В. Алексеев.- М.: «Школа – Пресс», 2005. – 378 с.
101. Гиндина Е.Д. Генетические основы эмоциональных и поведенческих особенностей у детей подросткового возраста: автореф. дис.... канд. психолог. Наук / Е.Д. Гиндина. – М., 2005. – 24с.
102. Гіренко С. П. Практична конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / С. П. Гіренко ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : [ХНУВС], 2010. – 184 с.
103. Гірник А. М. Основи конфліктології : навч. посіб. / А. М. Гірник. – К. : Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.
104. Глобализация образования : Компетенции и системы кредитов / авт. кол. : А. А. Егоров и др ; Под общ. ред. Ю. Б. Рубина. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2005. – 490 с.
105. Глосарій термінів професійної освіти і ринку праці / Уклад. О. М. Олійник. – К. : Центр вивчення проблем професійної освіти, 2011. – 164 с.
106. Глухова А.В. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования / А.В. Глухова, Е.Ю. Красова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 48-6
107. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 5 (23). – С. 196-205.
108. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
109. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8. – С. 224-233.

110. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти / М. С. Головань // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 1. – Рівне: РДГУ, 2011. – С. 53 – 56.
111. Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/>
112. Голубев Н.П. Введение в диагностику воспитания / Н.П. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 2009. – 160 с.
113. Голунова Л. В. Научно-теоретическое обоснование понятия "информационная грамотность" / Л.В. Голунова // Всероссийская научная конференция "Наука и образование". г. Белово, 12-13 апреля 2002 г. ([http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5\\_1/26.html](http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html))
114. Гоноболін Ф.Н. Психологічний аналіз педагогічних способностей / Ф.Н. Гоноболін. – М.: Просвещение, 1992. – 180 с.
115. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
116. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – №7-8. – С. 14-21.
117. Городов П.Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей школе / П.Н. Городов. – М. : ВПА, 1990. – С. 9–17. Випуск 121(II) Серія: Педагогічні науки & НАУКОВІ ЗАПИСКИ 310
118. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше чем IQ / Д. Гоулман – М., ЭКСМО-ПРЕСС, 2017. – 560 с.
119. Григорьева Т. Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности / Т. Григорьева // Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. – Серия «Гуманитарные науки». – Вып. №10. – Ставрополь, 2003.
120. Гришина Н. В. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов / Н.В. Гришина. – Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 145–161.
121. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
122. Грищук Н.П. Розвиток компетентності фахівців як найважливіший напрям реформування професійної освіти / Н.П. Грищук // Наукові записки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Кваліметрія в освіті: методологія і практика». – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2002. – С. 44 – 52.

123. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
124. Гурье Л.И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: монография /Л.И.Гурье. –Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 158 с.
125. Гусева А. С. Развитие аутопсихологических способностей человека: методы и технологии / А.С. Гусева, В.В. Лешин. – М: РАГС, 2000. – 200 с.
126. Гущина Н. О. Аксиологічні аспекти вітчизняної освіти як чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Гущина. – К., 2014. – 20 с.
127. Давыдов В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителя / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоуткина // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 76-81.
128. Далингер В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики / В.А. Далингер // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003» (<http://ito.edu.ru/2003/П/3/П-3-1788.html>)
129. Деловые игры в учебном процессе: Сб.ст. – Минск: Вышэйша школа, 1992. – 143 с.
130. Демешкант Н. А. Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів / Н. А. Демешкант // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник – К. : 2007. – Вип. 47. – С. 23 – 25.
131. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О. И. Денисов. – М. : ЭКСМО, 2000.– 315 с.
132. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого- социального института: Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
133. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2004. – №1. – С. 29-34.
134. Дидактичні ігри / Ю.В. Кисіль // Сучасні тенденції в дидактиці вищої школи. – К., Провіта, 2005. – С. 24-26.
135. Ділові педагогічні ігри для вчителів: Методичні рекомендації / За ред. С.О. Постової. – Тернопіль: Гроно ЛТД, 2008.- 112с.
136. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання / Алла

Добридень // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010 – № 1. – С. 59-64.

137. Добродін В.Г. Педагогічна майстерність учителя / В. Г. Добродін – К., 2006. – 520 с.

138. Доклад зам. директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М.Собарта (препринт). Цитата за Бобиенко О. М. Теоретический подход к проблеме ключевых компетенций // Вестник ТИСБИ, <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php>

139. Докторович М. О. Соціальна компетентність особистості: ознаки, функції та етапи формування / М. О. Докторович // Педагогічні науки : збірник наукових праць. Вип. 48 / редкол.: Є. С. Барбіна, В. Л. Федяєва, В. В. Кузьменко [та ін.]. – Херсон : ХДУ, 2008. – С. 394-398.

140. Докторович М.О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій /Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції “Наука та освіта” – 2006. – Т. 2. Педагогічні науки. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 81-89.

141. Доман Г. Как развить интеллект ребенка / Г. Доман, Д. Доман, С. Эйзен. – М.: АСТ, 2000. – 320 с.

142. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – Том 1. – №6. – С. 119-133.

143. Донченко І. Психобіографія як метод розвитку професійної самосвідомості / І.А.Донченко // Збірник наукових тез ІІІ Міжнародного Форуму « Особистість у єдиному освітньому просторі», 26 – 29 квітня 2012 р., Електронний збірник наукових праць ЗОШПО, Випуск №1 (7). – 2012. – С. 27 -35.

144. Дубакова А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач. Автореферат дисс на соиск уч степени кпн. Магнитогорск, 2009. 20 с.

145. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

146. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997.– 208 с.

147. Егоров Д.Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования: дис.... канд. пед. наук / Д.Е. Егоров. – Казань, 2003. – 188 с.

148. Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: дисс... д-ра пед. наук / Елисеев В.К. – М.: МГУ, 2005.- 240 с.
149. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
150. Елькін М. В. Основи конфліктології: діяльність менеджера з попередження та розв'язання конфліктів в закладах освіти [Текст] : дисципліна за вибором магістранта : [навч. посіб.] / Елькін М. В., Окса М. М. ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького, Каф. педагогіки і пед. майстерності. – Мелітополь : МДПУ, 2012. – 112 с.
151. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... док. психол. наук: (19. 00. 05) / Емельянов Ю.Н. – Л.: ЛГУ, 1990. – 403 с.
152. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
153. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Ефимова. – Волгоград, 2001. – 189 с.
154. Ємельяненко Л.М. Управління конфліктами [Текст] : підручник / Л. М. Ємельяненко, О. В. Сімоходська ; Держ. вищ. навч. закл. "Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана". – К. : КНЕУ, 2011. – 339 с.
155. Єфименко В.М. Вступ в управлінські імітаційні ігри / В.М. Єфименко. – К.: Економ-Прес, 2008. – 272 с.
156. Желанова В. В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Збірник наукових праць. – Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 132 – 136.
157. Жигір В.І. Сутність та зміст лідерської компетентності майбутнього менеджера освіти / В.І. Жигір // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 130. – С. 34–37.
158. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
159. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.



160. Жуковська Р.І. Гра: її педагогічне значення / Р.І. Жуковська // Все для вчителя. – 2016. – № 4. – С. 19-25.
161. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: «Российское педагогическое агентство», 1995. – 185 с.
162. Журин А.А. Информационная безопасность как педагогическая проблема / А.А.Журин // Педагогика.– 2001.– № 4.– С. 48-55.
163. Жученко Т. А. Технологія навчання як умова підвищення якості підготовки фахівців в системі університетської освіти / Т. А. Жученко // Інновації в освіті. – 2017. – №7. – С. 37 – 45.
164. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий / А.Н. Завьялов // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003» (<http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2522.html>)
165. Зазыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих / В.Г. Зазыкин// Российское государство и государственная служба на современном этапе: Матер.науч.- практ.конф., Москва, 1988 г. – С. 67-71.
166. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Зайцева. – Армавир, 2002. – 169 с.
167. Зайченко І. В. Теорія і методика професійного навчання : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»] / І. В. Зайченко. – К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2014. – 548 с.
168. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).
169. Закон України «Про вищу освіту» Закон від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 28.09.2017).
170. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04/ І. Б. Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011.– 36 с.
171. Зволейко Е. В. Реализация модели инновационной деятельности на факультете психологии как условие развития профессиональной компетентности будущих специалистов психологического профиля / Е. В. Зволейко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №7. – С. 227-237.

172. Здоровець Т. Г. Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів / Т. Г. Здоровець // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 27. – С. 160-169.
173. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // [http:// www.uogoao. Ru/ konf 2005.php?mode=&exmod=zeer](http://www.uogoao.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer) Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.
174. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А.Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
175. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
176. Зіборова В.В. Формування інформаційної компетентності викладача / В.В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 64-68.
177. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Знаменская. – Ставрополь, 2004. – 212 с.
178. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный Ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
179. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ивченко Дмитрий Владимирович. – Калининград, 2000. – 167 с.
180. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 272 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
181. Изаренко И. Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / И. Д. Изаренко // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54-60.
182. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 241 с.
183. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя: труды международной научно-практической Интернет-конференции [Преподаватель высшей школы в

XXI веке] / Т. Е. Исаева. – Сб. 4. – Ростов-н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения. – С. 15–21.

184. Інноваційні методи навчання у сучасній вищій школі. – Зб. тез. наук.-практ. конф. «Інноваційні процеси в освіті: досвід, проблеми, рішення». – Дніпро, 2016. – 246 с.

185. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти / Р.С. Гуревич, М.М. Козяр, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. членкор. НАПН України Р.С. Гуревича. – Львів: ЛДУБЖД, 2015. – 396 с.

186. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога [Електронний ресурс] / О. В. Нечипорук // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2. – С. 16-18. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp\\_2014\\_2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2014_2_6).

187. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Каверіна. – К., 2010. – 44 с.

188. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ...д-ра псих. наук: 19.00.07/Н. В. Калинина; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2006.- 42 с.

189. Калуш С.К. Соціально-професійна компетентність як цілісний результат професійної освіти / С.К. Калуш // Проблеми якості освіти. Кн. 2. – К.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2008. – С. 54-60.

190. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.

191. Карамушка Л.М. Управління конфліктами в освітніх організаціях [Текст] / Людмила Карамушка. – К.: Шкільний світ, 2011. – 124 с.

192. Карнелович М. М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися /М. М. Карнелович //Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы. Серыя 4. Правазнаўства. Псіхалогія. – 2007. – №2. – С. 1 – 9.

193. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности /А. В. Карпов. – М.: Институт психологии, 2005. – 421 с.

194. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.

195. Касьянова О. В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків в громадянських дитячих об'єднаннях: дис. на здобуття канд. пед. наук / О.В. Касьянова. – К., 2011. – 220 с.
196. Кашапов М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / М.М. Кашапов // Ин-т «Открытое общество», Междунар. Акад. Психол. Наук, Яросл. регион.отд –ние РПО. – М. ; Ярославль : Ремдер, 2003. – 182 с.
197. Кисель Н. В. Информационная компетентность учителя как условие эффективного управления процессом образования: автореф. дис. . канд. пед. наук / Н.В. Кисель. – Калуга, 2002. – 21 с.
198. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
199. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С.5-13.
200. Кляп М. Структура та зміст конфліктологічної компетентності [Електронний ресурс] / М. Кляп. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2010\\_5/Kliap](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2010_5/Kliap)
201. Ковальчук В.А.. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності//Соціалізація особистості: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. Том XVIII. – К.: Логос. –2002. –С.70-76.
202. Когут І.В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя / І.В. Когут: автореф. дис. канд. пед. наук. – Полтава, 2015. – 20 с.
203. Козак С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Козак. – Одеса, 2001. – 224 с
204. Козич І. В. Виховання толерантності – основа формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи / І. В. Козич // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 1. – С. 179–185. – (Сер. : Педагогіка і психологія).
205. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 [Електронний ресурс] / І. В. Козич / Запорізький національний ун-т. – К., 2008. – 24 с. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/464698/>

206. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Козич Ірина Володимирівна. – Запоріжжя, 2008. – 254 с.
207. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий /Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л., Лениздат, 1987. – 250 с.
208. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112с.
209. Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.– 158 с.
210. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении /С. В. Кондратьева. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
211. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / О. О. Кондрашихіна. – К., 2004. – 20 с.
212. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 255 с. 9. Семенов, И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности /И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35 – 42.
213. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів //Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав- Хмельницький: ПП“СКД”, 2009. – Вип. 3. – С.60-69.
214. Корніяка О.М. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2010. – Вип. 7. – С.31-40.
215. Корніяка О.М. Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України/ За ред. акад. С.Д. Максименка. – К., 2012. – Вип.39. – С. 211-223.
216. Кошульська С.В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис.... канд. пед. наук / С.В. Кошульська. – К., 2012. – 20 с.

217. Крайнова Е.А. Профессиональная подготовка будущих инженеров-механиков в области информационных технологий: автореф. дисс. канд. пед. наук / Е.А. Крайнова . – Нижний Новгород – 2007. – 20 с.
218. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская. – СПб., Наука, 1990. – 168 с.
219. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина. – М. : Рос. акад. управления, 1993. – 73 с.
220. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.
221. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985.-132 с.
222. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. – СПб.: Университетская книга, 1998. – С. 135.
223. Кулюткин Ю.Н. Игровые ситуации в процессе обучения студентов педвуза / Ю.Н. Кулюткин, Н.Е. Сальникова // Педагогические проблемы и способы их решения учителем: сб. научн. тр. – СПб., Дело, 2009. – С. 176 – 182.
224. Кулюткин Ю.Н. Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: ГУПМ, 2002. – 48 с.
225. Кулюткин Ю.Н. Психологическая компетентность как элемент профессиональной культуры учителя // Социально-педагогические и психологические проблемы общей и профессиональной культуры учителя / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: РАО ИОВ, 2002. – 54 с.
226. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44-48.
227. Лапчук І.А. Проблеми інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів / І. А. Лапчук // Педагогічна освіта і наука: наук.-метод. журн. – 2008. – № 2. – С. 52-56.
228. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід / І. Б. Левинська // Наукові записки . Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2016. – Т. 188. – С. 27-32.
229. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 32-40.
230. Липівець Н.В. Моделі розвитку лідерства в педагогічному колективі ЗНЗ // Культура і компетентність сучасного вчителя-лідера : матеріали обласного науково-практичного семінару, присвяченого 290-річчю з дня

- народження Г.С. Сковороди [укладачі : Л.В. Литвинюк, Т.О. Бондар]. – Полтава : ПОППО, 2012. – 84 с. – С. 48-52.
231. Ліщинська О. Модель здорової соціальної взаємодії в інформаційному просторі / О.Ліщинська // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 105 – 109.
232. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. – Харків: ОВС, 2002. – С. 164 -169.
233. Лоутон А. Организация и управление в государственных учреждениях / А. Лоутон, Э. Роуз. – М. : Прогресс, 1993. – 218 с.
234. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя / А. О. Лукашенко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХДПУ, 2003. – Вип. 24. – С. 79–87.
235. М'ясоїд Г. І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. І. М'ясоїд. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
236. Майер Г. Психология эмоционального мышления / Г. Майер. – М., Наука, 2008. – 304 с.
237. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.С. Макаренко. – К., 2001. – 180 с.
238. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: автореф. дис. ...канд. психол. наук / С.В. Макаров. – М., 2004. – 21с.
239. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В.Макаровская. СПб., 2003. – 24 с.
240. Макосед Н.О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Макосед. – Одеса, 2002 – С. 6-7.
241. Максимченко Н. П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 106-109. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/669/>

242. Маллаев Д. М. Самообразовательная деятельность как основа формирования профессиональной компетентности будущих педагогов / Д. М. Маллаев // Известия ДГПУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – №1. – С. 34-40.
243. Маріна М., Тадеуш О. Структура професійної компетентності майбутніх учителів фізики і математики / М. Маріна, О. Тадеуш // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця : матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф., 3-4 грудня 2014 р., м. Суми. – Т. 1. – С. 48-50.
244. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
245. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
246. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
247. Маркс К. Письма о «Капитале» / Карл Маркс, Фридрих Энгельс. – М. : Издательство политической литературы, 1968. – 746 с.
248. Марченко Е.М. Социально-психологические особенности взаимосвязи лидера и малой группы / Е.М. Марченко. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 164 с.
249. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб., Наука, 1997. – 304 с.
250. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / У. Мастенбрук: Пер. с англ. – М. : ИНФРА–М, 1996. – 256 с.
251. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика / Л.Мастерман // Перспективы. – 1984.– № 2.– С.37- 47.
252. Мегалова И. А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Мегалова. – Саратов, 2000. – С.13ю
253. Медведь Г. М. Формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів зв'язку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. М. Медведь. – Київ, 2010. – 251 с.



254. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57–61.
255. Мирна І. О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мирна Інна Олексіївна ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2015. – 20 с.
256. Мирна І.О. Діагностика соціальної компетентності класних керівників / І.О. Мирна // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С.106-109.
257. Миронова О. М. Конфліктологія : навч. посіб. / Миронова О. М., Мазоренко О. В. ; Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : Вид. ХНЭУ, 2011. – 168 с.
258. Митина Л. Н. Психологія професійного розвитку учителя / Л. Н. Митина. – М., 1998. – 200 с.
259. Митина Л.М. Психологія труда и професійного розвитку учителя / Л.М. Митина. – М.: Академія, 2004. – 320 с.
260. Михайльчев Е.А. К понятійному апарату педагогічної діагностики / Е.А. Михайльчев // Педагогічна діагностика. – 2004. – № 2. – С. 33-49.
261. Московчук О. С. Соціально компетентність як психолого-педагогічний феномен / О. С. Московчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 48. – С. 83-89. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2016\\_48\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_48_19)
262. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – №1-2. – С. 266-268.
263. Наказ МОН України № 144 від 13.02.2015 р. «Про завершення дослідно-експериментальної роботи на базі Кременчуцького ліцею № 11 Кременчуцької міської ради Полтавської області».
264. Неверкович С.Д. Ігрові методи підготовки кадрів: Навчальний посібник / С.Д. Неверкович. – К.: Вища школа, 2015. – 207 с.
265. Неверкович С.Д. Рефлексивная культура как механизм совершенствования профессиональной деятельности физкультурных кадров / Неверкович С.Д., Мушаков А.А. [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/psikhologiya/2013/01/27/pedagogicheskaya-refleksiya>
266. Недбай В. В. Проектная методика как фактор развития информационной компетентности школьника на уроке иностранного

языка в средней школе (<http://2001.pedsosvet.alledu.ru/news.php?n=311&c=42>)

267. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: автореф. дис. канд. психол. наук / И.Н. Нестерова. – СПб., 2007. – 170 с.

268. Нечаев И. И. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / И.И. Нечаев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 166 с.

269. Никитина С. В. Подходы к определению сущности понятия «социальная компетентность» / С.В. Никитина // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. – СПб., Наука, 2002. – С. 167 – 179.

270. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис.... канд. пед. наук / С.В. Никитина. – Омск, 2004. – 214с.

271. Нова школа – простір освітніх можливостей: проєкт для обговорення. – К., 2016. – С. 13.

272. Новый тлумачний словник української мови [укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2001. – Т. 2. Ж–О. – 911 с.

273. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования / М. М. Новиков // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3-8.

274. Носков В. І. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі / Носков В. І., Кальянов А. В., Єфросиніна О. В. // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2006. – № 5. – С.110 – 121.

275. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // «Директор школи. Україна». – 2005. – №3-4. – 21 -27.

276. Орлова Н. В. Комунікативно-функціональний підхід до вивчення професійної мови журналістики / Н. В. Орлова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць. Випуск V. – Херсон, 2007. – С. 298–301.

277. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 111–116 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17).

278. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя /В. Пелагейченко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. –2009. – № 2. – С. 55–60.

279. Перегончук Н. В. Професійна компетентність і професійна самореалізація майбутнього психолога в умовах трансформаційного суспільства / Н. В. Перегончук // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія: Психологічні науки. – 2016. – Вип. 6. – Т. 2. – С. 77-82.
280. Перегончук Н. В. Професійна компетентність та професійна компетенція майбутнього психолога: диференціація понять / Н. В. Перегончук // Вісник післядипломної освіти. – 2013. – Вип. 9(2). – С. 275-281.
281. Петрова А. П. Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. П. Петрова. – Якутск, 1999. – 20 с.
282. Петрович В.С. Теоретичні засади розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у процесі підвищення кваліфікації/ В. С. Петрович // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – №20. – С. 42-47.
283. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально- психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
284. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально–психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.,1977. – С.131–142.
285. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология.– 1997. – № 4. – С.41-45.
286. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 2006. – 216с.
287. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 124 с.
288. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Любов Євгенівна Петухова. – Одеса, 2009. – 564 с.
289. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласий. – К., 1998. – 150 с.

290. Пірен М. І. Конфлікти в системі управлінської взаємодії: шляхи розв'язання та попередження [Текст] : навч. посіб. / М. І. Пірен, В. А. Ребкало ; Нац. акад. держ. упр. при Президентові Україн, Каф. держ. політики та упр. політ. процесами. – К. : [НАДУ], 2009. – 95 с.
291. Пітюк В.Ю. Основи педагогічної технології / В.Ю. Пітюк. – К.: Тандем, 2008. – 176 с.
292. Платов В.Я. Ділові ігри: розробка, організація, проведення: Підручник / В.Я. Платов. – К.: Профіздат ЛТД, 2001. – 192 с.
293. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 2006. – 255 с.
294. Пломенюк М. Г. Аксиологічний підхід у формуванні змісту освіти у вищій школі // Режим доступу : <ftp://lib.herzen.spb.ru/text>. – Загол. з екрану.
295. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія / Н.І. Пов'якель.- К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
296. Пов'якель Н. І. Ціннісні орієнтації у подоланні конфліктних форм поведінки студентів [Текст] : монографія / Н. І. Пов'якель, Л. О. Котлова. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – 143 с.
297. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проєктної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. Л. Позднякова ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.
298. Пометун О. І Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65– 69.
299. Популярна юридична енциклопедія / [В.К. Гіжевський, В.В. Головченко, В.С. Ковальський та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 528 с.
300. Поштарьова Т. В. Формування етнокультурної компетентності / Т. В. Поштарьова // Педагогіка. – 2005. – №3. – С. 35-42.
301. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В.Прозорова. – Хабаровск, 1998. – 21 с.
302. Прямикова Е.В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин: дис. ... канд. социологич. наук / Е.В. Прямикова. – Екатеринбург, 2004. – 166с.
303. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О.М.] . – К. : Академвидав, 2006. – 423 с.

304. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / Пер. с англ. – М.: Когнито-центр. – 2002. – 396 с.
305. Раков С.А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги / С.А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №3. – С. 35-38.
306. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності / Ю.С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1(8). – С.19-42.
307. Раскалинос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця / В. Раскалинос // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – С. 176–182.
308. Ратушинська А. С. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ / А. С. Ратушинська. // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 258–263.
309. Рачева С.С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в ВУЗе: дис. .... канд. пед. наук / С.С. Рачева. – Спб., 2003. – 191с.
310. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / М. Рейнольдс. – М., Наука, 2003. – 248 с.
311. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) [Текст]: монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 442 с.
312. Рибчук Н.М. «Взаємодія» як категорія педагогіки / Н.М. Рибчук // Науково-методичний журнал. – №1. -2016. – С. 83-84.
313. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
314. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
315. Рубинштейн С. Л. Человек и мир : [текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
316. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 220 с.
317. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Садова. – Харків, 2000. – 18 с.
318. Самсонова Н. В. Конфликтологическая компетентность специалиста / Н. В. Самсонова // Вуз-XXI и культура. – Казань, 2000. – С. 37 – 40.
319. Свирская Л.Н. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста: автореф. дис....канд. пед. наук / Л.Н. Свирская. – Великий Новгород, 2004. – 26с.
320. Седленко Л.Н. Інноваційна педагогічна діяльність: теорія, історія, практика / Л.Н. Седленко. – Тернопіль, Балаш ЛТД, 2009. – 150 с.
321. Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании /А.Л. Семенов// Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 2-6.
322. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
323. Семенюк О.В. Дидактична гра в процесі формування комунікативних умінь студентів-майбутніх учителів / О.В. Семенюк// Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 29 – 35.
324. Сергеева Л.М. Лідерство : навч. посібн. / За наук. ред. Л. М. Сергеевой. – Івано-Франківськ : «Лілея НВ», 2015. – 296 с.
325. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
326. Сидоренко О.В. Тренинг комунікативної компетентності в діловій взаємодії / О.В.Сидоренко. – К.: А.С.К., 2006. – 208 с.
327. Сидоров С.В. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности [Текст] / С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №1. – С. 253-256.
328. Синергетика образования – электронный журнал. Выпуск 11, 2008. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.sinobr.ru>
329. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник / С. О. Сисоєва, Л. В. Козак // Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016 – 156 с.
330. Скворцова С. О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93-96.
331. Скоробогатова Т. С. Развитие самообразовательной. компетентности у будущего учителя информатики / Т. С. Скоробогатова // Педагогическое образование в России, 2011. – №4. – С. 206 – 210.

332. Скульський Р.П. Вчитися бути вчителем / Р. П. Скульський. – К.: Педагогіка, 2008. – 155 с.
333. Слостенин В.А. Педагогіка: Учебное пособие / В.А. Слостенин. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
334. Слостенин В.А. Теория и практика высшего образования / В.А. Слостенин. – М.: МГПИ, 1997. – 142 с.
335. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.
336. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 186с.
337. Словник української мови в 11 томах / АН УРСР Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980.
338. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – №1. – С. 8 – 15.
339. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
340. Соколова Т. А. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности [Электронный ресурс] / Т. В. Соколова. – Режим доступа: [http://lib.brsu.by/sites/default/files/Соколова\\_Мотивационная\\_сфера.pdf](http://lib.brsu.by/sites/default/files/Соколова_Мотивационная_сфера.pdf). – Загл. с экрана.
341. Соколова Т. А. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности [Электронный ресурс] / Т. В. Соколова. – Режим доступа: [http://lib.brsu.by/sites/default/files/Соколова\\_Мотивационная\\_сфера.pdf](http://lib.brsu.by/sites/default/files/Соколова_Мотивационная_сфера.pdf). – Загл. с экрана.
342. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Соляников. – Санкт-Петербург, 2003. – 20 с.
343. Социальная психология: [учеб. пособие/ отв. ред. А. Л. Журавлев]. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 351с.

344. Спирин Л.Ф. Модели и моделирование в учебном процессе как элемент инновационной технологии / Л.Ф. Спирин// Студенческий меридиан. – 2014. -№ 1.- С. 2-8.
345. Станкевич Л. В. Развитие коммуникативной культуры будущих юристов в условиях инновационной деятельности вуза : автореферат дис. на соиск. уч. степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Станкевич. – Челябинск, 2009. – 24 ст.
346. Степанов С.Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск : НГУ, 1995. – С. 266–271.
347. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи/ В.Ю. Стрельніков // Наукові записки ПОППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – 2011. – Випуск 2. – 184 с.
348. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Н. А. Сура. – Луганськ, 2005. – 20 с.
349. Сулова Е. А. Социальная перцепция в профессиональной деятельности // Развитие социально-перцептивной компетентности личности / Под ред А. А. Бодалева. – М., Просвещение, 1998. – С. 77–88.
350. Сухарева Т. Н. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыковых вузов : дисс. ... канд. пед. наук // Т. Н. Сухарева. – Тамбов : ТГУ им. Г. Державина, 2002. – 160 с.
351. Сухоставська Л. О. Сутність і структура професіоналізму та професійної компетентності психолога / Л. О. Сухоставська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – 2012. – Вип. 36. – С. 289-295.
352. Тайкова Л.В. Формирование лидерских качеств у будущих педагогов дошкольного образования в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.В. Тайкова. – Великий Новгород, 2014. – 154 с.
353. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 24 с.
354. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.



355. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. на соискание учен. степени д. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
356. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 388 с.
357. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В. І. Тернопільська. – Київ, 2009. – 41 с.
358. Тимонина Л. И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков: дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Л. И. Тимонина. – Кострома, 2002. – 212 с.
359. Тимошук О.І. Формування готовності майбутнього вчителя до використання гри як педагогічного засобу: автореф. дис. канд. пед. наук / О.І. Тимошук. – Тернопіль, 2014. – 20 с.
360. Тихонова Т. Е. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Е. Тихонова. – Сочи, 2011. – 22 с.
361. Ткаченко В.Г. Гра як засіб формування творчої індивідуальності / В.Г. Ткаченко. – Суми, Нова школа, 2007. -119 с.
362. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория : [Электронный ресурс] / С. В. Тришина // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сент. Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
363. Трубачова С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.53-56.
364. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Уваркіна. – Київ, 2003. – 193 с.
365. Уваров Ф.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования / Ф.Ю. Уваров // Информатика и образование. – 1994. – №3. – С. 3-14.
366. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
367. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності / І. В. Ульянич // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 49–51.
368. Устиненко В.І. Роль ігрового феномену в культурі / В.І. Устиненко // Філософські науки. – 2000. – № 2. – С. 69-77.
369. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Ушаков Алексей Антонинович ; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2008. – 26 с.
370. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся профильной школы как личностно-осмысленного опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности / А. А. Ушаков // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2008. – С. 123 – 126.
371. Федоренко О.Г. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій / О. Г. Федоренко // Вісник ХДАК.
372. Федорова С. В Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе (<http://cde.sakha.ru/Arxiv/VILYI/KonVil/fcv.htm>)
373. Феськова Е. В. Составляющие элементы исследовательской компетентности [Електронний ресурс] / Е. В.Федькова. – Режим доступу: [http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com\\_content](http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com_content).
374. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу / О. В. Фісун // Педагогіка і психологія. – 2010. – Вип. 36. – С. 20–27.
375. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности средствами модульной технологии // СПО №12, 2006. – С.50-52.
376. Формування особистості вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 243 с.

377. Формування професійно-педагогічної майстерності вчителя: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – 256 с.
378. Французова О. Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования / О.Е. Французова // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. – Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина. – 2016. – № 3. – С. 114-117.
379. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня, 2004. – № 8. – С. 34-41.
380. Халзакова Л. А. Модель формирования самообразовательной компетентности учителя английского языка / Л. А. Халзакова // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 423 -426.
381. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск, 1996. – 99 с.
382. Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 214-218.
383. Холковська І.Л. Компетентнісний підхід у системі конфліктологічної підготовки педагогів / І.Л. Холковська // Харківська гуманітарно-педагогічна академія: Зб. наук праць. – Харків, 2012. – С. 112-
384. Холковська І.Л. Основи педагогічної майстерності: практикум / І.Л. Холковська, О.А. Волошина, С.І. Губіна. – Вінниця: Твори, 2019. – 240 с.
- Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 47. – С. 63-67.
385. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
386. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

387. Холковська І.Л. Формування конфліктологічної компетентності вчителя як педагогічна проблема / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 33. – Вінниця, 2010. – С. 354-359.
388. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учеб. метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е.А. Хруцкий. – М.: Высш. шк., 2001. – 320 с.
389. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
390. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
391. Цветков В.В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дис....канд. пед. наук / В.В. Цветков. – Великий Новгород, 2002. – 155с.
392. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. – М. : 2001. – 233 с.
393. Чеботарева С. В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «Психология»: дис. к. психол. н.: 19.00.07 / Чеботарева С. В. – Нижний Новгород, 2009. – 242 с.
394. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології АН України. – 1999. – вип.. 19. – С. 271-279.
395. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Черемис // Вища освіта України.– 2006.– №2.– С.84-88.
396. Черкасова Т.В. Социальные конфликты в молодежной среде: дис. ... канд. соц. наук / Т.В. Черкасова. – Уфа, 1997. – 170 с.
397. Чеха С. Е. Роль і місце соціокультурної компетентності в підготовці студентів ЗВО: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Чеха. – К., 2013. – 20 с.
398. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 21-27.
399. Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования: дис.... канд. философ. наук / Л.Н. Шабатура. – Омск, 1996. – 167с.

400. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 26-31.
401. Шапошнікова А. Формування професійної компетентності майбутнього практичного психолога: обґрунтування психолого-педагогічних умов / А. Шапошнікова // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 73-76.
402. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010.- № 1. – С. 18 – 24.
403. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006, № 3. – С. 118–125.
404. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі / В. Шахрай // Соціальні виміри суспільства: Зб. наук. пр. – К.: ІС НАН України, 2008. – Вип. 11. – С. 352-362.
405. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
406. Шумовецька С. П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. П. Шумовецька. – Хмельницький, 1999. – 233 с.
407. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции)/ П.Г. Щедровицкий. – Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.
408. Щедровицький П.Г. Державна політика в сфері освіти: цілі і дії / П.Г. Щедровицький // Учительська газета. – № 32.- 30 серпня 2017 р. – С. 4.
409. Щербаков О.І. Вдосконалення системи психолого-педагогічної освіти майбутнього вчителя // Проблеми психології.- 2001. – №5. – С.13-21.
410. Щербакова О. И. Развитие конфликтологической культуры личности / О. И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – М, 2008. – № 10. – С. 56 -59.
411. Щербатюк Л. Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система / Л. Б. Щербатюк, С. М. Щербатюк // Вісник Черкаського університету. Серія. Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 45–49.
412. Щитова И. Ю. Коммуникативная компетентность как составляющая социальной компетентности личности / И. Ю. Щитова // Розвиток освіти

- в поліетнічних регіонах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (20-23 квітня 2005 р., м. Ялта). – 3б. ст. – Вип. 1 [ред.: О. В. Глушман]. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – 276 с. – С. 263-267.
413. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н.Е. Щуркова // Педагогика. -1993. – №3. – С. 59-66.
414. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы / Э. Эриксон. – М., Наука, 1996. – 286 с.
415. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К. : КМ Академія, 2007. – Т. 71. – С. 3–8.
416. Ященко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика професійного виховання» / Е. М. Ященко. – Київ, 2010. – 20 с.
417. APA PsycNET. American Psychological Assotiation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://psycnet.apa.org>. – Title from the screen.
418. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
419. Cheetham G. Towards a holistic model of professional competence [Electronic resource] / G. Cheetham, G. Chivers. – Mode of access: <http://www.citethisforme.com/topic-ideas/lifesciences/WBL%20Competency%20based%20assessment%20in%20a%20youth%20work20setting-8493459>. – Title from the screen.
420. Epstein R. M. Defining and Assessing Professional Competence [Electronic resource] / Ronald M. Epstein, MD; Edward M. Hundbert, MD. – Mode of access: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=194554>. – Title from the screen.
421. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context / Hadley A. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
422. Hymes D. On Communicative Competence // C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – p. 5–27.
423. Information Literacy Competency Standards for Higher Education (<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>)

424. Johnson J.H. Some Observations about Teaching Critical Thinking. CT News. Critical Thinking Project. – California State University, Sacramento. – 1985. – Vol. 4, №1. – P. 3-16.
425. Kentucky Teacher Leadership Framework. – Kentucky Department of Education, 2015 [Electronic resource]. – Mode of access : <https://education.ky.gov/teachers/Documents/Kentucky%20Teacher%20Leadership%20Framework.pdf>.
426. Lipman M. Thinking Children and Education.– Montclair State College, 1993.– 432 p.
427. Patti S. Caravello, Chair, Eloisa Gomez Borah, Judith Herschman, Eleanor Mitchell. UCLA Library Information Competence at UCLA: Report of a Survey Project ([http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index\\_noframes.htm](http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm))

**Навчальне видання**  
**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ**  
**ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Укладач: Холковська Ірина Леонідівна

Підписано до друку 17.09. 2020 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times. Друк цифровий.  
Ум. друк. арк. 15,83.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
Видавець і виготовлювач ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78  
e-mail: tvory2009@gmail.com