

*ВІЗНЮК І.М.
РАБЕЦЬКА Н.Л.
ДОЛИННИЙ С.С.*

*ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЩОДО РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ*

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

ВІЗНЮК І.М., РАБЕЦЬКА Н.Л., ДОЛИННИЙ С.С.

***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЩОДО
РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ***

Монографія

**Вінниця
Вид-во ТВО «Друк»
2023**

Рекомендовано до друку Вченою радою
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол № ___ від 17 травня 2023 р.)

Рецензенти:

Акімова О.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

Паламарчук О. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

Візнюк І.М., Рабецька Н.Л., Долинний С.С.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери щодо розвитку комунікативної компетентності: монографія / Н.Л. Рабецька, І.М. Візнюк, А.С. Долинна, С.С. Долинний. – Вінниця : Вид-во ТОВ «Друк», 2023. – 247 с.

ISBN 2080-75-25-385

У монографії розкрито теоретичні й прикладні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, виявлено та уточнено особливості їх взаємозв'язку з педагогічними умовами щодо усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері.

Обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери (інформаційно-мотиваційний, практико-зорієнтований, індивідуально-розвивальний етапи). Визначено сутність феномена «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери» та його компонентну структуру (гносеологічний, праксеологічний, суб'єктний компоненти), критерії (когнітивний, діяльнісний, особистісний) з відповідними показниками. Схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький) комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. Подальшого розвитку набула методика професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Книгу адресовано – викладачам ЗВО, кураторам, педагогам, психологам, соціальним працівникам, спеціалістам, що працюють у галузі післядипломної освіти.

УДК 378:372.461

© Рабецька Н.Л., Візнюк І.М., Долинний С.С., 2023

ISBN 2080-75-25-385

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	11
1.1. Характеристика професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери та зміст їхньої професійної підготовки закладах вищої освіти.....	11
1.2. Сутність і структура феномена «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери».....	22
1.3. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.....	40
Висновки до першого розділу	55
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	57
2.1. Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери на констатувальному етапі експерименту.....	57
2.2. Модель та експериментальна методика реалізації педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.....	96
2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження	136
Висновки до другого розділу	162
ПІСЛЯМОВА	165
ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	174
ДОДАТКИ	195

ПЕРЕДМОВА

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору інтенсивно здійснюється модернізація вітчизняної системи освіти, що передбачає вирішення проблеми якісного формування професійної компетентності майбутніх фахівців, у тому числі й соціономічної сфери, здатних реалізовувати знання й уміння щодо організації конструктивної взаємодії з довколишніми людьми в подальшій професійній діяльності.

Професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери (практичні психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники, правознавці та ін.) належить до типу «людина – людина» і ґрунтується на спілкуванні з людьми, які потребують певної допомоги та захисту в ситуаціях, що виникли в їхньому житті. З огляду на це, у процесі навчання, крім набуття необхідних професійних знань і вмінь, постає необхідність формування в майбутніх фахівців-соціономів життєво значущих знань, умінь, навичок, розвитку здатності використовувати свій особистісний потенціал у взаємодії з людьми, тобто формування їхньої комунікативної компетентності.

Надання українській мові статусу державної зумовило вирішення проблеми професійної підготовки високоосвічених, висококваліфікованих та висококультурних фахівців, які мають ґрунтовні знання не лише зі свого фаху, а й вільно володіють як державною мовою, так і професійним мовленням.

Проблему комунікативної компетентності досліджено в різних напрямках, як-от: залежність успішного спілкування від рівня сформованості комунікативної компетентності (Л. Мамчур), засвоєння комунікативних моделей поведінки в процесі співвивчення мов і культур як підґрунтя розвитку полікультурної особистості (І. Іванова), однієї з передумов досягнення життєвої мети (Т. Вольфовська), складник професійної підготовки студентів (О. Колоколова, О. Кравченко-Дзондза, Н. Стеценко).

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, питання формування їхньої комунікативної компетентності залишається актуальним. Вищезазначене і зумовило мету та завдання нашого дослідження.

Успішність освітянської справи багато в чому залежить від рівня особистісного і професійного розвитку та професійного здоров'я педагога. Між тим відомо, що педагогічна діяльність є достатньо конфліктогенною. Такі її особливості як різноплановість, високі соціальнонормативні очікування, рівень соціальної відповідальності, необхідність бути об'єктом спостережень і оцінювання, рольові перевантаження сприяють загостренню або виникненню

різноманітних внутрішньоособистісних конфліктів: рольових, адаптаційних, самооцінки тощо.

Саме тому серед завдань дослідження виділено такі: науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери»; уточнити поняття «професійна діяльність фахівців соціономічної сфери», «комунікативна компетентність»; виявити компоненти, критерії, їх показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери; визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери; розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Повноцінна життєдіяльність людини характеризується прагненням розвиватись, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку та можливій самореалізації в професійній діяльності. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного практичного досвіду роботи було виявлено низку суперечностей між:

- потребою суспільства в майбутніх фахівцях соціономічної сфери, здатних орієнтуватись у складних комунікативних ситуаціях, організовувати комунікативну взаємодію в соціумі та недостатньою сформованістю в них комунікативної компетентності;
- необхідністю цілеспрямованого формування комунікативної компетентності в майбутніх фахівців соціономічної сфери та недостатньою актуалізацією цього аспекту в сучасному освітньому процесі;
- потенційними можливостями професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до формування комунікативної компетентності та недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення для їх реалізації.

У дослідженні педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери розуміємо як сукупність спеціально створених обставин, що враховують специфіку майбутньої професійної діяльності студентів і впливають на формування складників комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі підготовки в закладах вищої освіти, а саме: усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері; озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері; забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації.

Теоретична база дослідження побудована на принципах детермінізму, об'єктивності, єдності, системно-синергетичному принципі й аналізі за одиницями, принципах розвитку та цілепокладання, а також на принципах об'єктивності, науковості, системності та комплексності. У межах цих підходів були застосовані відповідні методи дослідження: для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано *загальнонаукові методи* теоретичного рівня (вивчення й аналіз філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери); *методи емпіричного дослідження* (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження практики, самооцінка, психологічні методики, тестування, тренінги тощо) – для визначення стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) застосовано з метою перевірки дієвості моделі та експериментальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери; *кількісний та якісний аналіз результатів дослідження* з використанням методів математичної статистики – для визначення ефективності експериментальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Презентована структурна модель формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери містить усі необхідні складові педагогічного процесу (інформаційно-мотиваційний, практико-зорієнтований, індивідуально-розвивальний етапи): мету, етапи, педагогічні умови формування зазначеного феномена, форми, методи і засоби їх реалізації, компоненти та кінцевий результат. Реалізація презентованої моделі передбачала поетапне впровадження визначених педагогічних умов. Означений процес потребував поєднання в освітньому процесі відповідних *форм* (лекції, практичні заняття, самостійна робота, консультації, позааудиторні заходи, навчальна практика), *методів* (дискусії, дискусії, дебати, кейс-стаді, рольові, ділові, мовні ігри, вправи), *засобів* (робота з науковою і публіцистичною літературою, перегляд телевізійних передач, художніх фільмів, використання Інтернет-джерел).

Комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери» включала певну *компонентну структуру* (гносеологічний,

праксеологічний, суб'єктний компоненти) та *критерії* (когнітивний, діяльнісний, особистісний) з відповідними показниками.

Критеріями оцінювання визначених компонентів із відповідними показниками обрано: *когнітивний* (показники: обізнаність зі специфікою професійного спілкування, наявність знань професійної термінології, обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації, обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів), *діяльнісний* (наявність мовленнєвої грамотності, наявність перцептивних умінь, умінь невербальної комунікації, рефлексивних умінь), *особистісний* (наявність комунікативної толерантності, наявність умінь емоційної саморегуляції, наявність емпатії, наявність конфліктоусталеності). Подано якісні характеристики рівнів зазначеного феномена (достатній, задовільний, низький).

Експериментальна робота проводилась зі студентами двох потоків упродовж двох років (1–2 курси) зі студентами, які навчаються спеціальностями: 231 «Соціальна робота», 053 «Психологія», 081 «Право» Експериментальну групу, де впроваджувалась експериментальна методика в ході реалізації педагогічних умов формування комунікативної компетентності склали студенти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (120 осіб). Студенти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка склали контрольну групу (122 особи), які навчалися за традиційною програмою, без упровадження педагогічних умов формування комунікативної компетентності.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка дієвості реалізації розробленої моделі формування комунікативної компетентності студентів, що передбачала поетапну підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери шляхом експериментальної методики з упровадженням в експериментальній групі визначених педагогічних умов.

Майбутні фахівці відзначали, що від уміння спілкуватися залежить успіх професійної діяльності психолога (соціального педагога, правознавця), оскільки лише в такому разі він зможе надати необхідну допомогу клієнтові. При цьому студенти висловлювали думку, що спілкування передбачає не лише вміння правильно висловлювати думку, переконливо і впевнено говорити, а більшу вагу має вміння слухати людину, яка звернулася за допомогою. Крім цього, зазначали студенти, велику роль саме в професійному спілкуванні відіграє правильне вживання професійної термінології й роз'яснення клієнтам її значення.

Під час розроблення індивідуальної траєкторії професійного розвитку увага студентів акцентувалася на тому, що така траєкторія є персональною

стратегією професійного зростання студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на підставі усвідомлення і суб'єктизації професійних завдань, цінностей, норм, а також визнання унікальності особистості та створення умов для реалізації її потенціалу. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку містить інваріантну складову (орієнтована на модель фахівця, що включає професійні компетенції) і варіативну складову (відображає особистість студента, його соціально-психологічні особливості, потреби, мотиви, інтереси і здібності).

Експериментальна робота з формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери передбачала поетапну реалізацію визначених педагогічних умов.

На інформаційно-мотиваційному етапі було впроваджено педагогічну умову «Усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері», що сприяла набуттю студентами необхідних знань щодо сутності комунікативної компетентності як важливої професійної якості професіонала-соціонома. Засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступали лекційні і практичні заняття спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери» і таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», на яких поглиблювали знання студентів щодо майбутньої професійної діяльності загалом і ролі комунікативної компетентності зокрема. Крім цього використовувалися диспути, дискусії, кейс-стаді, самостійна робота.

На практико-зорієнтованому етапі реалізовано педагогічну умову «Озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері», метою якого виступило формування й відпрацювання майбутніми фахівцями соціономічної сфери практичних умінь у межах спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери», на заняттях якого застосовувався метод кейс-стаді, проводилися рольові й ділові ігри, вправи, ситуативні завдання, мовні ігри тощо.

Індивідуально-розвивальний етап передбачав реалізацію педагогічної умови «Забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації» і був спрямований на формування у студентів необхідних особистісних і професійних якостей. Формами, методами і засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступили групові й індивідуальні консультації викладачів, розроблення індивідуальних траєкторій професійного розвитку майбутніх фахівців, виконання індивідуальних творчих завдань, проведення позааудиторних заходів

(ток-шоу «Один за всіх», «Кохана, ми вбиваємо дітей»), тренінгу комунікативної взаємодії тощо.

Установлено, що впровадження моделі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери з упровадженням визначених педагогічних умов дозволило досягти кращих змін у рівнях прояву зазначеного феномена у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблено й апробовано діагностувальну й експериментальну методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери»; кейс-стаді, рольові й ділові ігри, вправи, ситуативні завдання, мовні ігри, тренінг комунікативної взаємодії тощо. Зміст і результати наукового дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час розроблення навчальних курсів і науково-методичних посібників, у ході написання кваліфікаційних (курсівих і магістерських) робіт студентів.

Отже, завданням сучасної педагогічної освіти є високопрофесійна підготовка молоді до сучасних і майбутніх ринкових відносин, орієнтація у свідомості власного вибору та конкурентоспроможності, у забезпеченні комунікативної культури в фахівців соціономічної сфери, її спроможність бути гідними громадянами та патріотами українського суспільства щодо збереження сталого розвитку держави.

Сподіваємось, що монографія стане корисною всім, хто переймається проблемою професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери щодо розвитку комунікативної компетентності. Вона може зацікавити у першу чергу викладачів ЗВО, кураторів, педагогів, психологів, соціальних працівників, спеціалістів, що працюють у галузі післядипломної освіти.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Характеристика професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери та зміст їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти

Оскільки підготовка майбутніх фахівців відбувається у професійній діяльності, з'ясуємо насамперед поняття «діяльність» та «професійна діяльність». Студіювання наукових джерел дозволило з'ясувати, що поняття «діяльність» трактується як: «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній діяльності»; «специфічно людська форма ставлення до довкілля, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення» [165, с. 101]; динамічна ієрархічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається утворення психічного образу, перетворення опосередкованих психічно відносин суб'єкта в предметній діяльності [6, с. 90]; активність людини, що спрямована на досягнення поставленої мети, пов'язаної із задоволенням її потреб та інтересів, вимогами суспільства [84, с. 34]; активна взаємодія з довкіллям, у ході якого людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [14, с. 84].

Психологами (Л. Виготський [30], О. Леонтьєв [88], С. Рубінштейн [143] та ін.) наголошується, що діяльність пов'язана з перетворенням дійсності, внутрішнього світу людини, а її змістом виступає доцільна зміна і трансформація довкілля на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що в основі діяльності лежить активна взаємодія людини з довколишнім світом, спрямована на його перетворення на підставі внутрішніх змін. Слід зазначити,

що впродовж життя будь-яка людина здійснює різні види діяльності, однак особливе місце належить професійній діяльності, яка має певні особливості, що зумовлені конкретною професією. Уточнімо особливості професійної діяльності фахівців соціономічної сфери.

Соціономічні (ті, що допомагають) *професії* (від лат. *society* – суспільство) – це професії, в яких процес діяльності ґрунтується на спілкуванні типу «людина – людина» і які асоціюються з вивченням та поясненням соціальних стосунків, соціального розвитку суспільства, впливом на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії [77, с. 23], професії, що вирішують професійні завдання, пов'язані із соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії [21, с. 72].

Соціономічна діяльність, за визначенням І. Грицюк, – це інтегрована управлінська діяльність, спрямована на зміну сукупності умов функціонування і розвитку процесів із метою досягнення оптимальної їх відповідності інтересам і потребам особистості або груп суспільства. З огляду на те, що соціономічна діяльність спрямована на актуалізацію життєвих ресурсів особистості та розширення сфери її соціально-психологічних можливостей у подоланні різноманітних проблем, вона вимагає усвідомлення працівником повноцінної професійної концепції, де вирішальну роль відіграє його соціальна спрямованість [38, с. 6].

За визначенням С. Сорокоумової, діяльність у професіях соціономічного типу відрізняють особливості умов, засобів, предмета й продукту праці, оскільки вона зорієнтована на інших людей (або їх групи), які володіють власною активністю та оцінкою, можуть сприяти (або протидіяти) діям суб'єкта праці [155, с. 186]. Аналогічну думку висловлює Р. Каверіна, й додає, що специфіка професійної діяльності цього типу полягає в тому, що її здійснюють в умовах постійного й

безпосереднього спілкування працівника з іншими людьми [54, с. 4].

До типу соціономічних належать професії, які відповідають таким ознакам: по-перше, предметом праці виступає інша людина чи група людей; по-друге, основними виробничими завданнями працівника є безпосередній вплив на інших людей: навчання, виховання, лікування й догляд, інформаційне й соціально-побутове обслуговування; по-третє, успішність професійної діяльності значною мірою залежить від умінь працівника встановлювати безпосередні соціальні контакти; по-четверте, головними знаряддями праці є вербальні (мовлення) і невербальні (міміка, жести, виразні рухи) засоби спілкування [54, с. 2]. Таким ознакам відповідають професії вчителя, вихователя, лікаря, психолога, соціального педагога, соціального працівника, журналіста, політолога, соціолога, юриста тощо. Отже, особливість професійної діяльності представників соціономічних професій полягає в тому, що в її основі лежить взаємодія з іншими людьми, що спрямована на надання їм певної допомоги у вирішенні складних життєвих ситуацій.

За визначенням К. Роджерса, відносинами, що допомагають, є такі, в яких одна зі сторін має намір надавати допомогу іншій стороні в розвитку, особистісному зростанні, в умінні ладити з іншими людьми та створенні комфортних умов для існування [141, с. 11]. При цьому, наголошує О. Чиркіна, діяльність, спрямована на допомогу, стає професією, якщо суб'єкт цієї діяльності не лише здійснює цілеспрямовані дії стосовно того, кому він допомагає, а й водночас усвідомлено застосовує спеціальні знання, уміння та навички для реалізації технологій допомоги [172, с. 318].

Досліджуючи теоретичні й прикладні аспекти професій, основним завданням яких є допомога, О. Корабліна зазначає, що така діяльність насамперед спрямована на підтримку людини в складних, критичних моментах її життєдіяльності і застосовується для активізації в ній внутрішнього психічного потенціалу, в переданні інформаційних, матеріальних та інших ресурсів, необхідних у кризових і проблемних ситуаціях. Власне допомога, здійснювана

через означену діяльність, розглядається в кількох аспектах (професійному і не професійному), а також на різних рівнях (духовному, душевному, емоційному, інтелектуальному, соціальному, юридичному, фізичному й матеріальному) особистісного розвитку [75, с. 140].

В аспекті започаткованого дослідження важливим є твердження О. Саннікової, і ми цілком поділяємо її думку, що ефективність діяльності в соціономічній сфері, порівняно з іншими професіями, значною мірою залежить від особливостей професіонала, оскільки: 1) основним змістом діяльності представників цих груп професій є взаємодія з іншими людьми; 2) процес діяльності (операційний аспект) і її результат характеризуються високим ступенем невизначеності, оскільки процес взаємодії – це творчий, індивідуальний процес, а результат зазвичай віддалений у часі (наприклад, результат навчання й виховання) [146, с. 28].

При цьому головною ознакою соціономічних професій є подвійність предмета праці: з одного боку – це знання, вміння, навички з конкретної предметної діяльності, а з іншого – це взаємодія між людьми, в якій перший предмет використовується як засіб, інструмент або об'єкт спілкування. У першому предметі виражені відмінності професій соціономічного типу, тобто те, що їх відрізняє одну від одної, а в другому – їх схожість [146, с. 45].

В аспекті започаткованого дослідження професійну діяльність фахівців соціономічної сфери розуміємо як процес їхньої безпосередньої взаємодії з людиною (групою людей), під час якої вони усвідомлено використовують професійні знання, вміння й навички, надають необхідну соціальну, психологічну, правову допомогу тим, хто її потребує, у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Набуття студентами таких знань, умінь і навичок відбувається під час професійної підготовки в закладах вищої освіти, яка спрямована на поглиблене ознайомлення майбутніх фахівців із науковими засадами обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування

психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності. Професійна підготовка в довідкових джерелах трактується як «система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» [117, с. 233]; сукупність спеціальних знань, навичок та вмінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [37, с. 215].

Студіювання наукових доробок сучасних учених (Л. Сущенко, Є. Чернишова, М. Ярошко та ін.) засвідчує неоднозначність визначення сутності означеного поняття, що потрактовується ними, як:

➤ складний, системний соціально-педагогічний процес, до складу якого входять формування світогляду, загальної культури, психологічна готовність до фахової діяльності, практична підготовленість, професійно-педагогічна спрямованість особистості, розвиток педагогічних здібностей (М. Ярошко [177, с. 9];

➤ процес, що відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямованих на формування впродовж навчання рівня професійної компетентності особистості (Л. Сущенко [158, с. 15]);

➤ система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності (Є. Чернишова [171, с. 146];

➤ цілеспрямований процес у закладах вищої освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків (В. Корнещук [76, с. 37].

Для організації процесу професійної підготовки спеціалістів, наголошує Р. Макаров, необхідно пов'язати в інтегративне ціле й забезпечити гармонійне функціонування якнайменше шести напрямів підготовки, заснованих на цільовій

моделі спеціаліста, а саме:

- 1) теоретичного, спрямованого на набуття наукового евристичного рівня знань, навичок, умінь;
- 2) фізичного, що забезпечує «динамічне здоров'я», працездатність;
- 3) психологічного, що передбачає психологічну готовність до професійної діяльності загалом і до окремих її фрагментів зокрема;
- 4) тренувального, що передбачає моделювання способів здійснення професійної діяльності у звичайних та екстремальних умовах;
- 5) реальної практичної професійної діяльності в різних умовах;
- 6) психофізіологічної, що формує усталеність психічного й фізіологічного рівнів людського чинника до екстремальних умов і в такий спосіб матеріалізує професійні знання, навички й уміння в параметри надійності [94, с. 113].

Отже, професійна підготовка – це цілеспрямований педагогічний процес озброєння студентів необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками для здійснення майбутньої професійної діяльності на високому рівні. При цьому особливості професійної підготовки значною мірою залежать від того, за якою спеціальністю вона відбувається, тобто саме до якої професійної діяльності готуються студенти.

Зважаючи на тему дослідження, під час навчання в закладах вищої освіти майбутні фахівці-соціономи повинні набути знань, умінь і навичок організації конструктивного спілкування й розвинути певні особистісні й професійні якості.

На думку Р. Каверіної, структуру професійно-важливих якостей у певному сполученні утворюють необхідні (без наявності яких працівник не може виконати діяльність типу «людина – людина» без шкоди для себе чи інших людей) і бажані (що сприяють виконанню діяльності типу «людина – людина») психологічні властивості особистості, до яких належать: спрямованість на діяльність типу «людина – людина» (потреби, мотиви, настанови, інтереси, схильності), товариськість, емоційна усталеність, вольові риси характеру, що виявляються в умінні управляти своїм настроєм і поведінкою інших людей, деякі

характеристики мовлення [54, с. 16].

З огляду на те, що фахівець соціономічної сфери повинен бути професіоналом не лише у «своїй» справі, а й у спілкуванні, вмінні налагоджувати соціальні контакти, управляти собою та людьми, В. Корнєщук зауважує, що фахівці соціономічної сфери як суб'єкти праці повинні володіти, по-перше, спеціальними знаннями, вміннями, навичками, а, по-друге, – розвиненими професійними здібностями, що виявляються в умінні працювати з людьми [76, с. 56].

У роботі зосередимо увагу на тих видах соціономічних професій, що спрямовані на надання допомоги людям (соціальної, психологічної, правової), а саме: майбутніх психологів, соціальних педагогів, правознавців. Спільною ознакою означених професій є консультування й надання індивідуальної допомоги людям, проте кожна з них має певні особливості.

Так, специфічні особливості професії психолога, за С. Гвоздій, полягають у тому, що успішність його професійної діяльності переважно визначається не лише рівнем володіння психологічними знаннями, а й залежить від особливостей розвитку його особистісних якостей. Майбутні психологи відрізняються схильністю до емпатії, щирі й емоційні в спілкуванні, вміють поєднувати прямотинійність і тактовність [34, с. 45].

Аналогічну думку висловлює Л. Прудка, наголошуючи на тому, що специфіка професії психолога визначається змістом його діяльності як фахівця, який контактує з внутрішнім світом іншої людини в процесі вирішення практичних професійних завдань. Необхідно, щоб психолог мав такі особистісні характеристики, які допомагають йому створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості і здійснення особистісних змін людини, яка звернулася до нього за допомогою [127].

Майбутній професіонал, продовжує учена, має бути компетентним на високому рівні в усіх сферах застосування психоконсультування: шкільне консультування, консультування студентів у системі вищої освіти, консультування при зловживанні психоактивними речовинами, реабілітаційне

консультування, консультування в галузі психічного, соматичного здоров'я й загального оздоровлення, професійне та управлінське консультування, сімейне консультування тощо [127].

Ефективність надання психологічної допомоги залежить від конструктивного особистісного стилю діяльності, який, у свою чергу, формується на підставі розвитку особистісних та професійних рис майбутнього психолога-практика. Особистісний стиль діяльності психолога можна вважати успішним щодо надання психологічної допомоги особистості, якщо психолог як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ «Я»; когнітивною позицією щодо успіху (неуспіху) [127].

Основними мотивами майбутніх психологів є бажання допомагати людям, потреба в саморозвитку, інтерес до психології як до нової галузі знань, прагнення отримати престижну професію «психолога-практика» (психотерапевта, консультанта) [91, с. 67].

Для майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників, на думку Т. Браницької, важливі громадські контакти; у спілкуванні – вони динамічні і експресивні, відрізняються критичністю мислення, терпимістю до невизначеності, спрямованістю на владу. Значущою цінністю є активне, діяльне життя, а мотивом вибору професії – прагнення розвивати свої сили й здібності [19, с. 25].

Професійна діяльність соціального працівника передбачає роботу з різними категоріями клієнтів (діти-сироти та діти, що залишилися без опіки батьків, люди з функціональними обмеженнями, сім'ї з групи ризику і люди, які потрапили у скрутну ситуацію, люди похилого віку, кризові групи тощо); завданнями діяльності виступають соціальна, психологічна, педагогічна, медична реабілітація, адаптація і створення умов для збереження здоров'я; соціальна підтримка і збереження сім'ї та її життєдіяльності; збереження соціального статусу, посилення особистісного потенціалу; підтримка індивідуальних ресурсів, корекція комплексу проблем; адаптація в нових

соціально-економічних умовах і соціосередовищі; основними напрямками діяльності є діагностика, реабілітація, психотерапія, соціально-психологічне, правове, педагогічне консультування; психологічна, соціально-трудова реабілітація, корекція; ресоціалізація, екстремальна соціально-психологічна допомога тощо [59, с. 15].

Отже, професійна діяльність соціальних працівників передбачає надання допомоги людям різних соціальних верств населення, що потребує від них уміння встановлювати конструктивну взаємодію з ними, ураховуючи їхній вік і соціальний стан, створюючи можливості для реалізації їхніх особистісних потреб.

Для здійснення успішної діяльності майбутні фахівці соціальної сфери, на нашу думку, повинні володіти необхідними професійними знаннями, вміннями і навичками, а також розвиненими особистісними якостями, без яких здійснення соціальної допомоги неможливе. Серед значущих якостей соціальних працівників О. Карпенко виокремлено такі, як: гуманістична спрямованість особистості, особиста й соціальна відповідальності, загострене почуття добра й справедливості, почуття власної гідності та поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти інших та прийти до них на допомогу, емоційна стійкість, адекватна самооцінка, рівня домагань і соціальної адаптованості [59, с. 21].

Погоджуємось із тим, що означені якості є необхідними в професійній діяльності соціального педагога/працівника, оскільки вона спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї чи групі осіб, які потрапили у скрутну для них ситуацію, шляхом інформування, консультування, безпосередньої натуральної і фінансової допомоги, соціальної реадптації, догляду та обслуговування хворих і одиноких, надання психологічної і педагогічної підтримки та орієнтація тих, хто потребує допомоги, на власну активність у розв'язанні складних проблем [59, с. 22].

Діяльність майбутніх правознавців також є поліфункціональною.

Успішність професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі права, за визначенням О. Котикової, залежить від того, наскільки вони володіють основами професійного спілкування, оскільки адвокат чи прокурор, нотаріус чи слідчий, суддя чи юрисконсульт щоденно стикаються з безліччю питань, пов'язаних з необхідністю встановлювати контакти з різними людьми, прогнозувати їхню поведінку, конструктивно вирішувати конфлікти, спонукати до необхідних дій чи стримувати від недоречних учинків, тобто постає проблема управління спілкуванням [80, с. 119].

З-поміж вимог, що ставляться до майбутнього фахівця-юриста і які створюють основу його професійної поведінки, С. Сливка виокремлює психологічні (знання психіки, психічних явищ людини, вміння користуватися психодіагностикою та психокорекцією в ході роботи), моральні та етичні (визначають засвоєння гуманістичних принципів моралі та вміння керуватися ними на практиці), естетичні (виражаються в засобах спілкування, зовнішньому вигляді юриста, знання службового етикету та ін.), політичні (знання політичної стратегії, тактики держави та політичних партій і рухів, політична активність й освіченість) [149, с. 52].

Розглядаючи специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців-юристів, Н. Кучеренко одним із основних завдань вищої школи виокремлює формування здатності до аналітичного оцінювання ситуації, що тісно пов'язане із формуванням моральних суджень, уявлень про суб'єкти їхньої професійної діяльності [87].

Професійна підготовка майбутнього правознавця, зазначає О. Косаревська, передбачає формування у студентів таких якостей і вмінь, як-от: здатність встановлювати емоційні контакти з різними учасниками спілкування, підтримувати з ними в необхідних межах довірливі відносини; проникливість, здатність розуміти внутрішній світ співрозмовника, його психологічні особливості, потреби, мотиви поведінки, стан психіки; доброзичливе, увічливе ставлення до людей, вміння слухати учасника діалогу, емоційно реагувати на переживання співрозмовника;

вільне і гнучке володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; уміння в конфліктній ситуації провадити адекватну ситуації стратегію комунікативної поведінки, змінювати стиль спілкування залежно від сформованих обставин; здатність до співробітництва, досягнення компромісів, угод; розвинений самоконтроль над емоціями, настроєм в екстремальних ситуаціях; адекватна самооцінка і почуття гумору [78, с. 54].

Більш широко розглядає сукупність знань і вмінь, якими повинні оволодіти майбутні правознавці Н. Логінова, наголошуючи на тому, що вони: повинні знати права і свободи людини й громадянина, вміти їх реалізовувати в різних сферах життєдіяльності; знати основи правової системи і законодавства, правові та етичні норми, вміти використовувати і складати нормативні та правові документи, що стосуються майбутньої професійної діяльності; вміти на наукових засадах організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збирання, зберігання та обробки інформації, які застосовуються у сфері його професійної діяльності; організувати свою професійну діяльність на підставі системного підходу, вміти будувати і використовувати моделі для опису та побудови різних ситуацій, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз. З огляду на зазначене, вища школа повинна розвивати вміння у своїх випускників вибирати шляхи розв'язання життєвих, особистих і професійних проблем [89, с. 75].

На особистісних якостях, що повинні бути притаманні майбутнім фахівцям-юристам зосереджує увагу С. Сливка і виокремлює такі, як: широкий кругозір, розвинений інтелект, творче мислення, кмітливість та працездатність, аналітичний склад розуму, вміння прогнозувати та виділяти головне у справі, розвинена інтуїція та уявлення, здатність до досягнення угод на різних етапах роботи, вміння знайти компроміс у спілкуванні, почуття гумору та адекватна самооцінка, самоконтроль над емоціями та поведінкою, а також – високий рівень професійної правової свідомості, чесність, мужність, совісність, принциповість, дисциплінованість, обов'язковість та ретельність у роботі, здатність адекватно реагувати на різні події [149, с. 17].

На нашу думку, виокремлені науковцями знання, вміння й особистісні якості сприятимуть тому, що майбутні правознавці зможуть налагодити продуктивні взаємовідносини з людьми, надати їм необхідну правову допомогу.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що спільним для всіх професій соціономічної сфери є робота з людьми, надання їм необхідної допомоги, що вимагає від майбутніх фахівців набуття відповідних знань, умінь і навичок, певного досвіду щодо організації позитивного спілкування й продуктивної взаємодії з ними у вирішенні нестандартних життєво значущих для клієнтів ситуацій, що виникають.

На нашу думку, для досягнення успіху в соціономічній діяльності майбутні фахівці повинні оволодіти комунікативною компетентністю, формуванню якої слід приділяти значну увагу в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Розглянемо сутність означеного поняття.

1.2. Сутність і структура феномена «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери»

Модернізація сучасної освіти, в тому числі й професійної, ґрунтується на компетентнісному підході.

Підхід – це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [151, с. 521]. Концептуальною основою означеного підходу виступає ідея компетентності та ключових компетенцій, яка сьогодні є найефективнішим способом вирішення суперечностей у розвитку освіти й суспільства, ставлячи людину перед необхідністю бути компетентною у сфері певної діяльності й упродовж усього життя оновлювати свої знання (Д. Ван Дорен [195]).

За К. Хударковським, сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти. У вимірі компетентнісного підходу глобальною освітньою метою є

формування компетентності майбутнього фахівця, здатного діяти в проблемних ситуаціях на підставі засвоєної сукупності загальнокультурних і професійних компетенцій [168, с. 46].

Основною засадою компетентнісного підходу, на думку Ю. Сухарнікова, є зміна формулювання цілей навчання, подання їх та очікуваних результатів навчання у вигляді сукупності компетенцій, які будуть відображати різні рівні професійних завдань [157, с. 33].

Компетентнісний підхід, зазначає В. Корнещук, відображає вимоги не тільки до змісту професійної підготовки (що повинен знати, вміти та якими навичками володіти випускник вишу в професійній галузі), але й до поведінкового складника – здатності застосовувати знання, уміння та навички в ході вирішення завдань професійної діяльності. У такий спосіб, за твердженням ученої, компетентнісний підхід передбачає підготовку спеціалістів, які володіють ключовими і спеціальними професійними компетенціями, здатні вирішувати практичні завдання у своїй професійній галузі, мають мотиваційну спрямованість на високу продуктивність праці, усвідомлюють суспільну значущість самої професії і своєї ролі в реалізації соціальних функцій [76, с. 39].

Аналогічну думку висловлює С. Адамів, наголошуючи на тому, що компетентнісний підхід переорієнтовує традиційну освітню парадигму з переважної трансляції готового знання на створення у вищій школі умов для оволодіння майбутніми фахівцями комплексом компетенцій, а також передбачає інтеграцію прагматичної спрямованості їхньої підготовки відповідно до потреб ринку праці та гуманістичної спрямованості на розвиток особистості, що прагне до самореалізації в професійній діяльності [2, с. 53].

Інструментальними засобами компетентнісного підходу виступають дефініції «компетенція» і «компетентність». Тракткування означених термінів за змістом іноземної транскрипції дозволяє дійти висновку, що компетенції (competence-based training – CBT) – це базові конкурентоспроможні знання, а компетентність (competence-based education – CBE) – це освіта, що ґрунтується

на базових конкурентоспроможних знаннях [194, с. 56].

Слід зауважити, що єдиної думки щодо сутності понять «компетенція» і «компетентність» у науковій літературі не вироблено. Так, одні науковці (О. Бермус [10], О. Глузман [35], Е. Зеєр [50], О. Огієнко [107] та ін.) ототожнюють їх. Зокрема Е. Зеєр розглядає компетенції як інтеграційну цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність або певну здатність реалізовувати на практиці свою компетентність [50, с. 88]. При цьому вчений наголошує на тому, що реалізація компетенцій відбувається в процесі виконання різного роду видів діяльності для вирішення теоретичних і практичних завдань, а їх важливим компонентом є досвід як інтеграція в єдине ціле засвоєних окремих дій, способів і прийомів вирішення завдань [50, с. 95].

Компетенції, зазначає О. Огієнко, є здатністю особистості до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набувається в процесі навчання, зорієнтована на самостійну участь особистості в освітньо-пізнавальному процесі, а також спрямована на її успішне функціонування в професійній діяльності [107, с. 179].

Суголосні з тими вченими (С. Адамів [2], А. Богуш [13], О. Кравченко-Дзондза [82], В. Краєвський [83], В. Лунячек [90], О. Овчарук [106], М. Пентилюк [118], О. Пометун [122], А. Хуторської [169] та ін.), які розмежовують ці поняття й у дослідженні будемо дотримуватися цих позицій.

У довідковій літературі компетенція тлумачиться як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [25, с. 560]. На думку В. Краєвського, А. Хуторського, компетенція – це коло питань, у яких людина добре обізнана, має пізнання і досвід [83, с. 4]. За визначенням Л. Мамчур, компетенція – це чітко окреслені знання, які повинна мати особа, коло питань, у яких вона має бути обізнана і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до загальноновизначених норм, законів, правил [69, с. 204].

За твердженням С. Адамів, *компетенція* – це коло обов'язків, у яких особа

здатна діяти самостійно й відповідально в межах власної компетентності відповідно до своїх прав, обов'язків та сфери професійних завдань, на які поширюються необхідні повноваження. Компетенція фахівця визначається статутами, нормативними документами організації та відображається в посадовій інструкції [2, с. 69]. Аналогічне визначення подає В. Радкевич, розглядаючи компетенції як коло повноважень, сферу діяльності, «в якій особа наділена необхідними знаннями й досвідом, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності» [138, с. 8].

Отже, сутність компетенції науковцями здебільшого розглядається як повноваження у професійній діяльності фахівця, для виконання яких він повинен оволодіти відповідними знаннями і вміннями.

Компетентність переважно визначається здатність до співробітництва і подолання конфліктів у груповій діяльності (О. Колокова [67, с. 7]), діяти за межею навчальних сюжетів і ситуацій (С. Тіменн [194, с. 100]), до перенесення знань, умінь і навичок за межі умов, в яких вони сформувалися (Ю. Татур [159, с. 24]), приймати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи, в результаті, поставлених цілей (О. Глушман [35, с. 55]).

Іншими дослідниками (О. Пометун, В. Свистун, Т. Смагіна, В. Ягупов та ін.) компетентність трактується як підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності (В. Свистун, В. Ягупов [175, с. 3], включає не лише професійні знання, навички та досвід, але й здатність ефективно використовувати їх у професійно-практичній діяльності (О. Пометун [122, с. 24], Т. Смагіна [153, с. 139]).

Розмежовуючи поняття «компетенція» і «компетентність», А. Хуторської зазначає, що компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються до певних предметів і процесів, та необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно

них, а компетентність – це оволодіння фахівцем відповідною компетенцією, що охоплює його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [169, с. 14].

За твердженням А. Богуш, термін «компетенція» використовується там, де йдеться про навчання і виховання, сформовані вміння й навички, а «компетентність» є комплексною характеристикою особистості, яка вбирає в себе результати попереднього життєвого досвіду і набуті компетенції [166, с. 136]. Компетентність, уточнює М. Пентилюк, може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови [118, с. 51].

Зіставляючи означені поняття, дослідники (Л. Сохань, О. Кравченко-Дзондза та ін.) наголошують на тому, що *компетенція* – це комплекс знань, умінь, навичок, який становить змістовий компонент навчання; компетентність – це властивості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції [46, с. 142], тобто, на відміну від компетенції, компетентність містить у собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. І тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція» [82, с. 100]. Аналогічну думку висловлює й Н. Бібік, зазначаючи, що поняття «компетентність» охоплює не лише когнітивний (знання) та операційно-технологічний (уміння) складники, а й мотиваційний, етичний (ціннісні орієнтації), соціальний і поведінковий [12, с. 49].

Зважаючи на те, що предметом дослідження є професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери, доцільно розглянути сутність поняття «професійна компетентність».

Досліджуючи професійно-освітній простір особистості, Е. Зеєр розглядає професійну компетентність як певний набір фахових компетенцій у поєднанні з професійно-значущими особливостями особистості щодо актуальних сукупних уявлень про ефективну професійну діяльність у конкретний історичний період [50, с. 33]. За визначенням М. Кадемії, професійна компетентність – це здатність фахівця, заснована на наявних у нього знаннях і досвіді ефективно вирішувати

завдання, що ставляться до сфери його професійної діяльності та передбачає наявність знань, умінь, досвіду й особистих якостей, тобто тих потенційних можливостей, які є значущими для досягнення високого результату в професійній діяльності [55, с. 35].

Більш широко розглядає сутність професійної компетентності С. Адамів, виокремлюючи два напрями її розуміння. У вузькому (стосовно конкретної професійної діяльності) сенсі професійна компетентність охоплює знання, вміння, навички, а також способи їх реалізації в діяльності, спілкуванні і саморозвитку особистості. У широкому сенсі – професійна компетентність охоплює рівень успішності взаємодії із соціальним середовищем. По суті, наголошує дослідниця, професійна компетентність передбачає досконале володіння інструментарієм, прийомами та продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків і є інтегральною характеристикою, що дозволяє визначити рівень підготовленості фахівця і його здатності виконувати посадові функції [2, с. 34].

Отже, для набуття професійної компетентності під час навчання в закладах вищої освіти майбутні фахівці соціономічної сфери повинні оволодіти відповідними теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками, здобути певний досвід побудови конструктивної взаємодії з довколишніми людьми для надання їм необхідної допомоги у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Необхідним складником професійної компетентності фахівців соціономічної сфери є сформованість комунікативної компетентності, оскільки їхня професійна діяльність передбачає взаємодію з іншими людьми.

У наукових доробках дослідників комунікація розглядається по-різному: як передання інформації (Г. Онуфрієнко [109, с. 152], специфічна форма взаємодії фахівців у процесі пізнавально-трудої діяльності (В. Черевко [170, с. 5], що здійснюється, головним чином, за допомогою мови (рідше за допомогою інших знакових систем) О. Прозорова [126, с. 200], відображає характеристику множинних інформаційних систем передання людської мови, сигналів та

зображень і полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються в процесі їх взаємодії (Т. Примак [123, с. 48]).

Поняття «комунікативний» означає духовне приєднання, взаємодію такого ґатунку, психологічне контактування, взаємопроникнення як включення один одного в контекст власних думок, намірів, ідей, мотивів вчинків, моральних дій тощо [39, с. 12]. Комунікативність – сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації [73].

Розглядаючи компоненти професійно-педагогічної компетентності вчителя, І. Міщук зазначає, що комунікативність учителя є суттєвою рисою, сукупністю певних якостей особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню, використанню й передання спрямованої на навчання й виховання учнів педагогічної інформації. Вона полягає у професійній здатності педагога до спілкування, стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування [98].

На нашу думку, найбільш чітко розуміння комунікативності подано Ю. Ханіним, який розглядає її як єдність трьох складників: потреби в спілкуванні, емоційного стану до, під час і після спілкування, комунікативних навичок і вмінь [167, с. 173].

У контексті дослідження важливим є визначення Н. Вінник, яка розглядає комунікативність як синтез якостей і здібностей до спілкування, що дають людині можливість ефективно управляти собою в різних професійних ситуаціях, і передбачає володіння атракцією та перцепцією, вміннями використовувати професійну термінологію, навичками активного слухання [27, с. 153].

Зважаючи на те, що основним засобом та інструментом професійної діяльності фахівців професій соціономічної сфери (психологів, соціальних педагогів, учителів, менеджерів, правознавців, лікарів тощо) виступає спілкування в процесі взаємодії фахівця і клієнта, то вміння спілкуватися, встановлювати й розвивати взаємини з людьми багато в чому зумовлює

успішність професійної діяльності фахівця [19, с. 26]. Отже, одним із важливих завдань вищої школи виступає формування в майбутніх фахівців соціономічної сфери комунікативної компетентності.

Слід зауважити, що поняття «комунікативна компетентність» дослідниками також розглядається по-різному, а саме як:

- практичний та індивідуальний досвід використання мови і мовлення у різних життєвих ситуаціях; здатність встановлювати й підтримувати потрібні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок; досвід ефективною мовною та мовленнєвою діяльністю у процесі пізнання й комунікації; досвід реалізації накопичених знань, умінь і навичок з мови і мовлення у процесі комунікації з метою досягнення бажаних результатів (А. Богуш [13, с. 132]);

- володіння вміннями й навичками, що ґрунтуються на звичаях, традиціях, етикеті, культурних нормах і обмеженнях у сфері спілкування (З. Залібовська-Ільніцька [49, с. 8–9]),

- сукупність знань, умінь, здібностей, досвіду, мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передання інформації (Є. Проворова [125, с. 5]),

- сукупність комунікативних знань, умінь та навичок, комунікативних властивостей особистості (Т. Бичкова [11, с. 8]),

- володіння мовними нормами; невербальними засобами спілкування, діалогічного мовлення, технікою словесної взаємодії, правилами мовленнєвого та ділового етикету (В. Романова [142, с. 4]),

- знання про способи орієнтації в різних ситуаціях і вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування (Н. Босак, О. Копусь [18, с. 193]),

- система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективною міжособистісної взаємодії в певній ситуації [62, с. 97],

- знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами спілкування, досвід володіння мовою на варіативно-

адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації (О. Павленко [115, с. 3]),

➤ сукупність умотивованих знань, умінь і навичок необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері (Н. Назаренко [101, с. 8]),

➤ здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, сукупність знань, умінь і навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відображення дійсності в різноманітних ситуаціях спілкування (Л. Мамчур [97, с. 204]),

➤ здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з людьми, що передбачає опанування способів орієнтації в різних комунікативних ситуаціях, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування [119, с. 21],

➤ здатність людини спілкуватись у трудовій і освітній діяльності, використовуючи різні види мовленнєвого спілкування, задовольняти власні інтелектуальні потреби особистості (М. Вятутнев [31, с. 38]).

Як необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, що дозволяє успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу розуміє комунікативну компетентність Т. Вольфовська [29, с. 13].

Більш широко розглядає комунікативну компетентність Н. Бутенко, наголошуючи, що вона є сукупністю знань, умінь і навичок, яка містить: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні та невербальні); види слухання і техніки його використання; специфіку взаємодії з різними співрозмовниками; форми і методи ділової взаємодії; технології та прийоми впливу на людей; методи генерування ідей та інтеграції людей для конструктивної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху [23, с. 225].

Зарубіжними вченими комунікативна компетентність трактується як:

певна сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, що дають змогу ефективно виконувати комунікативні функції [190, с. 44], здатність діяти в ситуації невизначеності [192, с. 123]), здатність демонструвати знання комунікативної поведінки в певній ситуації [189, с. 16], уміння формулювати завдання і досягати їх, співпрацюючи з іншими і адаптуючись до змін у ситуації комунікації [180, с. 289].

За Н. Стеценко, сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати в різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних завдань (передання інформації, ведення перемов, встановлення та підтримки контактів тощо). До комплексу комунікативних знань та вмінь, що складають комунікативну компетентність майбутнього фахівця, і це є важливим в аспекті започаткованого дослідження, науковцем віднесено такі: знання норм та правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового тощо); високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє у процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію; розуміння невербальної мови спілкування; уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їхніх статевих, вікових, соціокультурних, статусних характеристик; уміння поводитись адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей; уміння впливати на співрозмовника так, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів; здатність правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію залежно від цієї оцінки; здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості [156].

На підставі вищезазначеного, Н. Стеценко доходить висновку, що комунікативна компетентність є складною інтегральною характеристикою особистості майбутнього фахівця; це не лише наявність знань, вмінь та навичок, а й готовність їх адекватного та ефективного використання в безпосередній професійній діяльності. Комунікативна компетентність має нормативний

характер, включає в себе норми та правила комунікативної поведінки в суспільстві, є особистісною характеристикою майбутнього фахівця, у якій відображається і спрямованість студента на виконання майбутніх професійних завдань і його ставлення до обраної професії, до самого себе і типу взаємодії з іншими людьми [156].

Як бачимо, в понятті комунікативної компетентності дослідниками наголошується на знаннях, уміннях і навичках мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях із використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, здатність встановлювати й підтримувати контакти з довколишніми людьми. Натомість у професіях типу «людина – людина» комунікативна компетентність, на нашу думку, повинна розглядатись більш широко, оскільки вона передбачає не лише здатність фахівця соціономічної сфери розуміти, зберігати й передавати певну інформацію, а й певним чином впливати при цьому на іншу людину, змінюючи її ставлення до довколишнього світу й самої себе.

Зазначимо, що для представників соціономічних професій комунікативна компетентність є професійно зумовленою якістю. Адже, зазначає С. Адамів, і з нею неможливо не погодитися, від уміння встановлювати й підтримувати відповідні соціальним нормам, правилам і професійному етикету контакти з іншими людьми (клієнтами та діловими партнерами) безпосередньо залежить успіх їхньої професійної діяльності. Більше того, комунікативна компетентність майбутніх фахівців залежить від індивідуальних і особистісних якостей, життєвого досвіду, сфери діяльності, інтересів, схильностей, емоційної сфери, світогляду, статусу в колективі, а також комунікативної культури (культури міжособистісного спілкування, культури мовлення, комунікабельності тощо) [2, с. 44–45].

На підставі вищезазначеного, комунікативну компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери визначаємо як складноструктуроване, полікомпонентне особистісне утворення, що ґрунтується на сукупності знань, умінь, досвіду організації професійного спілкування й міжособистісної взаємодії

на підставі конструктивного діалогу й характеризується здатністю сприймати й розуміти партнерів по взаємодії, застосовувати елементи вербальної і невербальної комунікації, уміннями емоційної саморегуляції, запобігання й вирішення конфліктів у професійній діяльності, проявом толерантності й емпатії до довколишніх людей з метою надання їм необхідної допомоги під час вирішення нестандартних життєвих ситуацій.

Зазначимо, що у структурі комунікативної компетентності фахівців науковцями виокремлюються різні компоненти. Так, компонентами комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності В. Романовою визначено мотиваційний (стимулювання студентів до усвідомлення необхідності оволодіння комунікативними вміннями), когнітивний (удосконалення знань), процесуальний (комунікативна діяльність через мовні знання), аналітико-коригувальний (здійснення аналізу одержаних результатів щодо сформованості мотивів, знань і вмінь) [142, с. 79].

До структури комунікативної компетентності майбутніх педагогів Є. Проворова відносить мотиваційно-ціннісний (мотивація оволодіння комунікативною компетентністю, педагогічні ціннісні орієнтації), когнітивно-креативний (комунікативні знання, педагогічне мислення, креативність), емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, саморегуляція), індивідуально-особистісний (наявність здібностей та особистісних якостей), операційно-діяльнісний (наявність досвіду, вмінь та навичок) компоненти [124, с. 278].

Компонентами комунікативної компетентності соціального працівника, Д. Годлевська визначає такі: соціально-комунікативний (наявність знань, умінь та навичок), особистісно-емоційний (рефлексія, креативність, емпатія), діяльнісний (сукупність навичок і вмінь) [36, с. 14].

Комунікативна компетентність майбутніх правознавців, за О. Федорчук, складається з таких компонентів, як-от: когнітивно-змістовий (професійно-інформатичні знання), ціннісно-мотиваційний (ціннісні відносини і мотивація), операційно-технологічний (уміння і навички) [164, с. 13].

У започаткованому дослідженні у структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери виокремлено гносеологічний, праксеологічний і суб'єктний компоненти.

Вибір гносеологічного компонента зумовлений тим, що він передбачає наявність у майбутніх фахівців соціономічної сфери знань і вмінь, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Означений компонент впливає на активність життєвої позиції та формування світосприйняття, що виявляється в позитивному ставленні до світу, праці, до інших людей і самого себе.

Для здійснення професійної діяльності на високому рівні майбутні фахівці соціономічної сфери, на нашу думку, повинні знати як побудувати конструктивну взаємодію з людьми, які звернулися до них по допомогу, ефективно використовувати жанрове розмаїття професійного спілкування, володіти професійною термінологією, логічними й мовними засобами аргументації; знати закони спілкування в різноманітних ділових і професійних ситуаціях; уміння вести телефонні розмови, ділові бесіди, ділове листування тощо [4, с. 12].

Крім цього, важливими вважаємо знання щодо комунікативних бар'єрів спілкування, що можуть виникнути з представниками різних соціальних верств, з якими їм доведеться працювати. На нашу думку, неволодіння такими знаннями може призвести до небажаних наслідків у професійній діяльності.

Праксеологічний компонент, передбачає практичну здатність успішної реалізації комунікативної взаємодії й обіймає сукупність професійних практичних навичок, умінь і здатностей, необхідних для професійної діяльності. Виокремлення цього компонента ґрунтувалося на праксеології, що визначається як загальна теорія, яка стосується основ організації будь-якої діяльності незалежно від її спеціалізації [66, с. 3]. Практиксологія наголошує О. Грицанов, розглядає способи діяльності з погляду їх практичних властивостей, тобто їх ефективності [105, с. 1168].

Необхідними практичними вміннями майбутніх фахівців соціономічної

сфери в межах дослідження вважаємо використання в професійній діяльності мовних і невербальних засобів спілкування. На нашу думку, переконати, вплинути на іншу людину можна лише в тому разі, якщо фахівець доносить до співрозмовника свою думку, використовуючи грамотну мову, добираючи переконливі аргументи, які є доступними для неї і які вона зрозуміє. Не менш важливим в особистісному спілкуванні є розуміння й використання міміки, жестів, рухів тіла тощо, що сприяють кращому розумінню почуттів, які відчуває в цей час партнер по спілкуванню, і які подекуди надають більше інформації, ніж просто слова.

У професіях типу «людина – людина» важливу роль відіграють уміння сприймати й розуміти партнерів по взаємодії, в основі яких лежить уміння не тільки уважно вислухати їх, а й почути, розібратися в тих складних ситуаціях, що виникли в їхньому житті, зрозуміти причини їхньої поведінки в тих чи тих ситуаціях. На нашу думку, відсутність таких професійних умінь у майбутніх фахівців соціономічної сфери може призвести до непорозуміння між ними і людьми, які звернулися до них із своїми проблемами, а, отже, викликати значні труднощі у здійсненні професійної діяльності.

Крім того, майбутні фахівці повинні опанувати вміння аналізувати власну діяльність і діяльність інших людей. Це зумовлено тим, що лише аналізуючи досягнуті в процесі взаємодії результати, фахівці-соціономи можуть визначити, чи вплинули вони на людину, чи відбилися в ній якість зміни у ставленні до ситуації, яка виникла, чи адекватно вони поводитися під час взаємодії, що сприяло досягненню певних успіхів чи невдач у міжособистісному спілкуванні. Вважаємо, що без таких умінь неможливо продуктивно здійснювати професійну діяльність.

Суб'єктний компонент передбачає розвиненість у майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів комунікативної взаємодії певних особистісних якостей, без яких неможливо здійснювати продуктивну професійну діяльність. Це пов'язано з тим, що в процесі взаємодії з іншими людьми неодмінно виникають різноманітні ситуації, які потребують від фахівця-соціонома

виявляти толерантне неупереджене ставлення до людей, з якими він співпрацює, вміти співпереживати, поставити себе на місце іншої людини, поглянути на подію з її позиції, емоційно відгукнутись на її проблеми, запобігати виникненню конфліктів у професійній діяльності.

Тобто можемо вести мову про необхідність розвитку таких особистісних якостей майбутніх фахівців-соціономів, як толерантність й емпатія, емоційна зрілість. На нашу думку, саме відсутність умінь регулювати власні емоції й розуміти емоції, які відчуває співрозмовник, може призвести до виникнення різноманітних конфліктних ситуацій. З огляду на це, важливим у професійній діяльності є уміння фахівців соціономічної сфери адекватно поводитись у конфліктних ситуаціях, запобігаючи їх поглибленню.

Наочно структуру феномена «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери» подано в рис. 1.1.

Зазначимо, що всі виокремлені компоненти комунікативної компетентності є взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Кожний із них впливає на здатність майбутніх фахівців соціономічної сфери організації комунікативної взаємодії в подальшій професійній діяльності.

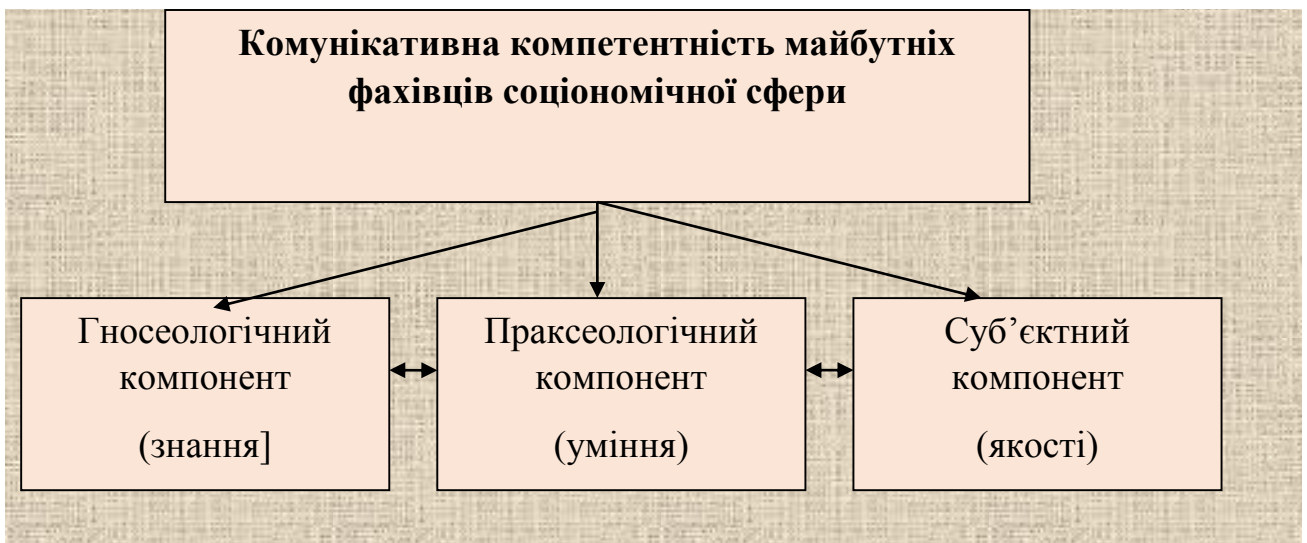


Рис. 1.1. Структура комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери

Досягнення зазначених цілей вимагає забезпечення компетентнісного

підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, який повинен вирізнятися насамперед професійною спрямованістю освітнього процесу закладів вищої освіти. Слід зазначити, що модернізації системи вищої освіти в Україні сьогодні зумовлює розробку нових стандартів, в яких повинні переважати кваліфікаційні моделі підготовки майбутніх фахівців відповідно до конкретної.

З метою з'ясування того, якими вміннями і компетенціями повинні оволодіти майбутні фахівці соціономічної сфери під час навчання в закладах вищої освіти, було проаналізовано відповідні освітньо-кваліфікаційні характеристики. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівців є складником галузевих стандартів вищої освіти, в якій відображено цілі вищої освіти та професійної підготовки, вимоги до компетентності випускників, інші їхні соціально важливі властивості та якості.

Так, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка» / спеціальності 231 «Соціальна робота» (Кваліфікація 2340 Соціальний педагог) зазначено, що майбутній соціальний педагог повинен виконувати у практичній діяльності з-поміж інших професійних функцій і комунікативну функцію, що забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи та державних і недержавних організацій, що виступають клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального педагога. Для її виконання випускники закладу вищої освіти повинні набути таких здатностей, як: вільно володіти українською мовою в усній і письмовій формах; користуватися нею у професійній діяльності, підтримувати її авторитет і державний статус; грамотно користуватися у своїй роботі професійною лексикою і термінологією; володіти культурою ділового мовлення, уміти вести ділову документацію (З.01.ЗП.Р.02); правильно будувати соціально-культурне спілкування (З.06.ПР.Р.12) [110].

За освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.030103 «Практична психологія» / спеціальності 053 «Психологія» (Кваліфікація 2445.2 Практичний психолог в освітніх закладах)

майбутні фахівці повинні:

- бути здатними до письмової й усної комунікації державною мовою (КІ.1);
- забезпечувати можливості розвитку та формування особистості з урахуванням різних умов спілкування (ПФ.Е.05.ПР.Р.03);
- координувати власну взаємодію з батьками, громадськістю в застосуванні методів психологічного впливу в залежності від вікових та індивідуальних особливостей (СП.Д.04.ПР.О.04);
- прихильно визнавати поведінку та думки інших людей (КСО.09.ПР.Р.01);
- правильно використовувати мовні засоби залежно від сфери й мети спілкування, складати ділові папери (КІ.1.ЗП.Р.01);
- координувати власну взаємодію з батьками, громадськістю у застосуванні методів психологічного впливу в залежності від вікових та індивідуальних особливостей (КЗП.6.ПР.О.04);
- визначати найбільш ефективні засоби психологічного впливу на аудиторію, забезпечуючи ефективне застосування (використання) засобів вербальної та невербальної комунікації з аудиторією (КСП.1.ПП.Н.02);
- розробляти процедуру і техніку психолого-педагогічного спілкування з метою запобігання міжособистісних та міжгрупових конфліктів (КСП.1.ПР.О.02);
- добирати засоби впливу на особистість у залежності від вікових та індивідуальних особливостей (КСП.1.ЗП.О.04);
- добирати методики ділових бесід і проведення перемов (КСП.6.ПП.О.02); аналізувати ефективність спілкування, виявляти оптимальні умови спілкування, встановлювати адекватні міжособистісні стосунки в різних ситуаціях спілкування (КСП.6.ПР.О.02);
- оцінювати моделі комунікативних зв'язків у суспільстві та їх ефективність (КСП.7.ЗП.Р.03);
- проводити соціально-психологічний тренінг з метою підвищення

комунікативної компетентності, успішності ведення переговорів, розв'язання конфліктів, ефективності публічного виступу, дискусії (КСП.8.ПР.О.03) [111].

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки бакалаврів за напрямом 6.030401 «Правознавство» / спеціальність 081 Право (Кваліфікація бакалавр права) визначено такі загальні компетентності: робота в команді: здатність працювати в команді, налагоджувати міжособистісну взаємодію, мотивувати людей та рухатися до спільної мети при вирішенні професійних завдань, бути критичним та самокритичним (ЗК 4); комунікативні навички: здатність здійснювати усну і письмову комунікацію професійного спрямування державною та іноземною мовами (ЗК 5); технологічні здатності: навички використання інформаційних і комунікаційних технологій для пошуку, оброблення, аналізу та використання інформації з різних джерел (ЗК 6); фахові компетентності спеціальні: розуміння необхідності поваги до честі та гідності особистості, захисту прав і свобод людини і громадянина (ФК 4).

У процесі професійної підготовки майбутні правознавці повинні оволодіти такими вміннями, як-от: демонструвати володіння фаховою лексикою українською й іноземною мовами для розв'язання фахових комунікативних завдань (ПРН 6); брати участь у дискусіях та демонструвати здатність тлумачити чинне законодавство (ПРН 10); демонструвати навички взаємодії з іншими людьми, уміння працювати в групах, а також навички активної участі в освітньому процесі та професійній діяльності й обстоювання власної позиції (ПРН 14) [112].

Отже, аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери дозволив дійти висновку, що випускники закладів вищої освіти повинні оволодіти певними комунікативними вміннями й навичками, проте, на нашу думку, їх недостатньо для формування комунікативної компетентності. Тобто необхідна цілеспрямована робота щодо формування означеної компетентності з упровадженням в освітній процес закладів вищої освіти відповідних педагогічних умов.

1.3. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери

Для визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери розглянемо трактування зазначеного поняття в науковій літературі. Так, у довідникових джерелах зазначається, що педагогічні умови – система спеціально створених форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [44, с. 1026].

Дослідниками (Н. Бенькович, Н. Бориско, І. Войціх, Н. Іпполітова, І. Каленюк, О. Пехота, Н. Стернова та ін.) педагогічні умови розглядаються як:

➤ зовнішні обставини, чинники, що суттєво впливають на протікання педагогічного процесу, тією чи тією мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, що інтенціонально передбачає, але не гарантує певний результат процесу (Н. Боритко [17, с. 113]);

➤ сукупність взаємозалежних складників та чинників освітнього середовища, які спричинюють оптимізацію процесу професійної підготовки майбутніх фахівців (Н. Бенькович [8, с. 12]);

➤ значущий компонент педагогічного процесу, який інтегрує певну сукупність педагогічних заходів, спрямованих на досягнення поставленої мети та сприяє переходу студентів на вищий рівень професійної діяльності (І. Каленюк [57, с. 143]);

➤ сукупність можливостей освітнього середовища (цілеспрямовано конструюються заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти, зокрема зміст, методи, прийоми і форми навчання, програмно-методичне оснащення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення освітнього закладу тощо), які впливають на діяльність освітньої системи (Н. Іпполітова, Н. Стернова [51, с. 9]);

➤ комплекс спеціально спроектованих чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри усіх його

учасників, що сприятимуть належному формуванню зазначеної професійно важливої властивості у майбутніх психологів у процесі професійної підготовки (І. Войціх [28, с. 73]);

➤ система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота [120, с. 67]).

Залежно від причини, що породжує те чи те явище, підкреслює Г. Дегтяр, умова складає середовище, обстановку, в якій воно виникає, існує, розвивається. Умова – це не лише те, що впливає на речі, але й те, без чого не може бути речі як такої, що слугує передумовою, підґрунтям її виникнення. Речі, їх стани та взаємодія, весь цей комплекс у цілому, називають достатніми умовами явища. Якщо з можливих наборів достатніх умов обрати найбільш загальні, то отримаємо достатні умови, тобто такі, що представлені кожного разу, коли має місце зумовлене явище [40, с. 68].

За визначенням З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим (чи іншими) у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого, то воно є умовою [86, с. 31].

У дослідженні педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери розуміємо як сукупність спеціально створених обставин, що враховують специфіку майбутньої професійної діяльності студентів і впливають на формування складників комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі підготовки в закладах вищої освіти, а саме: усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері; озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері; забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації.

Вибір педагогічної умови «Усвідомлення майбутніми фахівцями

варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері» зумовлений насамперед тим, що студенти повинні свідомо розуміти особливості майбутньої професійної діяльності, проникати в її сутність.

Усвідомлювати – означає осягати розумом, сприймати свідомо, розуміти значення, сенс чого-небудь; осмислювати; до кінця, повністю розуміти що-небудь, проникати в його суть, правильно оцінювати щось; уважати, відчувати себе ким-небудь або яким-небудь [152, с. 486]; зробити ось ясним, зрозумілим для себе [43].

Необхідною складовою свідомості є знання. Усвідомити який-небудь об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і зарахувати до певного класу предметів, явищ. Якщо призначення пізнавальної діяльності свідомості – це якомога більш адекватне пізнання об'єкта, наголошує М. Варій, тоді відображаючи світ у формі переживань, людина оцінює його, виявляє своє ставлення до обставин, що вже існують або передбачаються нею, до власної діяльності та її результатів, до інших людей, до того, що задовольняє або не задовольняє її потреби, відповідає чи не відповідає її інтересам, уявленням і поняттям. Людина усвідомлює не лише об'єкти, їхні властивості та зв'язки, а й їх значущість для себе, суспільства, що й створює умови для актуалізації [24, с. 180–181].

З огляду на зазначене, у процесі професійної підготовки студенти повинні оволодіти системою знань. Уважаємо, що виникнення проблем у процесі вивчення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти пов'язане насамперед із несформованістю у майбутніх фахівців умінь систематизації й узагальнення знань, що є одним із важливих елементів процесу навчання і без чого неможливим, на нашу думку, є свідоме й міцне засвоєння необхідних теоретичних професійно-зорієнтованих знань, оволодіння практичними вміннями і навичками. Розглянемо сутність поняття «систематизація знань».

З позиції педагогіки поняття «систематизація» характеризується як мисленнєва діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організуються в

певну систему на підставі обраного принципу [117, с. 259]. Наукове знання, незалежно від своєї природи, виражається саме в системі, «яка синтезує сукупність знань про предмет і має певну структуру» [139, с. 52].

Поняття структури розвивається через поняття елементів, інтеграційні процеси також розпочинаються лише за наявності розрізнених раніше елементів, зв'язків, відношень. Елементи – це порівняно неподільні частини системи, які за своїми індивідуальними властивостями якісно відрізняються від системи як цілого та один від одного. Отже, систему можна вважати «згустком наукового знання, яке концентрує інформацію про загальні особливості найрізноманітніших предметів, явищ та процесів» [163, с. 21].

У дослідженні ґрунтуємось на визначенні системи, як великої кількості взаємопов'язаних елементів, що виступають як певна цілісність. Характерною ознакою системи знань, зокрема системи знань студентів про певну сукупність явищ та процесів, є відносна неоднорідність елементів системи, яка виражається в тому, що елементом системи є поняття. Проте система наукових знань студентів ніколи не зводиться лише до понять, які є її фундаментом, а включає також наукові факти, закони, теорії тощо. Будь-яке наукове поняття конкретне і визначене лише всередині певної теоретичної системи, «тому засвоєння окремого поняття передбачає одночасне засвоєння суміжних понять та інших елементів системи» [139, с. 16].

В аспекті дослідження важливим є твердження С. Калдибаєва, що реалізація систематизації знань є необхідною умовою формування узагальнених знань. Отримані в процесі навчання знання студент повинен використовувати в різноманітних життєвих ситуаціях. Це потребує творчого ставлення до своєї діяльності, із цим студенти можуть накопичити відповідний досвід [56, с. 29].

На нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності майбутні фахівці повинні систематизувати знання щодо специфіки професійного спілкування, варіативності комунікативної взаємодії, сутності комунікативних бар'єрів й оволодіти професійною термінологією.

Уважаємо, що систематизація знань із фахових і психолого-педагогічних навчальних дисциплін має спрямовуватися на формування професійно зорієнтованих умінь і навичок досконалого володіння сучасною українською літературною мовою, стійкого інтересу до педагогічної комунікації, оволодіння професійною термінологією та відповідними прийомами спілкування, комунікативно-професійними вміннями й навичками у вирішенні комунікативних завдань. У закладах вищої освіти під час вивчення спеціальних дисциплін відбувається ознайомлення не тільки з особливостями майбутнього фаху, а й із його мовленнєвим забезпеченням. Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем наукового дискурсу професії. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, що має важливе значення для наукової комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань і реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює як фахові знання студентів, так і творчі [162, с. 62].

На думку Н. Лящук, рівень засвоєння наукової термінології значно підвищиться за умов [92, с. 57]:

а) урахування комунікативних потреб фаху студентів під час добору термінів для активного засвоєння;

б) створення системи вправ, спрямованої на свідоме й міцне засвоєння студентами галузевих термінологічних одиниць і запобігання та подолання інтерферентного впливу;

в) відбору оптимальних методів і прийомів навчання, що сприятимуть збагаченню активного словникового запасу студентів фаховими термінами;

г) забезпечення навчання української наукової термінології відповідними методичними напрацюваннями (укладання російсько-українського словника-мінімуму найуживаніших у мовленні студентів термінів, добір дидактичного матеріалу фахового спрямування тощо).

На нашу думку, у процесі навчання майбутні фахівці мають систематизувати знання щодо варіативності ситуацій, що можуть виникнути в професійній діяльності, в основі яких лежить комунікативна взаємодія. Комунікативна взаємодія, наголошує О. Селіванова, керується канонами мовленнєвого жанру, типу дискурсу, формою та способом комунікації тощо. Відхилення від стандартів або спричиняє формування нових зразків дискурсу, або призводить до неуспішного, конфліктного типу спілкування [147, с. 45].

Зазначимо, що в науковій літературі розглядаються зазвичай такі типи комунікативної взаємодії, як комунікативна кооперація, комунікативне суперництво і комунікативний конфлікт. Комунікативна кооперація (співробітництво) характеризується узгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, симетричними відношеннями між ними, балансом комунікативних статусів, ефективністю й оптимальністю спілкування. Комунікативний конфлікт визначений неузгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, асиметричними відношеннями між ними, дисбалансом статусів комунікантів, результатом чого переважно є припинення спілкування, небажання подальшого продовження комунікації. Комунікативний конфлікт протиставлений комунікативній кооперації (співробітництву) і зазвичай супроводжується негативними емоціями. Комунікативне суперництво характеризується прагненням здобути інтелектуальну перевагу, здійснити свої наміри в диспуті, дискусії, підвищити власний імідж. Натомість виділення цього типу може відбуватися за іншим принципом класифікації, можливо, іллокутивним, адже комунікативне суперництво все ж прагне до асиметрії відносин комунікантів і, відповідно, може призвести до комунікативного конфлікту [70].

Важливим у контексті дослідження є й систематизація знань студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери щодо сутності комунікативних бар'єрів.

Комунікативні бар'єри, зазначає В. Бондаренко, можуть бути пов'язані з багатьма чинниками й виокремлює такі їх типи:

- культурні (зумовлені різницею в національних культурах людей, які

спілкуються, різницею в їхніх цінностях, рівні освіти, релігійної приналежності тощо),

- соціальні (пов'язані з розбіжністю соціального статусу комунікантів: вікова різниця, соціальний і майновий стан, приналежність до чоловічої чи жіночої статі),

- рольові бар'єри (коли людина не може змінити роль при зміні ситуації спілкування: батько залишається батьком, скільки б років не було його дитині, начальник поводить з дружиною та дітьми як з підлеглими тощо),

- психологічні бар'єри (пов'язані з особливостями психіки студентів, із суттєвими розбіжностями психології комунікантів),

- етноцентричні (сприйняття й інтерпретація поведінки інших через призму своєї культури, що виражається в оцінці розбіжностей між етнічними групами за принципом «ми кращі, вони – гірші»,

- мовні бар'єри в спілкуванні – коли співрозмовники спілкуються різними мовами, або рівень володіння мовою в них є різним. Мовний бар'єр виникає й тоді, коли співрозмовники не турбуються про взаєморозуміння і вживають звичну для них лексику, не зважаючи на те, чи знає її партнер по спілкуванню. Одні й ті самі слова можуть по-різному розумітися комунікантами, деякі слова можуть бути зрозумілими одним і не зрозумілими іншим комунікантам, або розумітись інакше. Мовний бар'єр почасти створюють наукові терміни, слова іншомовного походження, жаргонізми [15, с. 58].

Дещо іншу типологізацію комунікативних бар'єрів надає Л. Карамушка, виокремлюючи з них: фонетичний та стилістичний (пов'язані з якістю дикції, темпом, швидкістю та гучністю мовлення), інтелектуальний (пов'язаний із логіко-граматичним оформленням мовлення та особливостями мислення); семантичний (відображає індивідуальність життєвого досвіду людини й актуалізує завдання «пошуку спільної мови»), емоційний (пов'язаний із різним емоційним станом партнерів), мотиваційний (пов'язаний з різними цілями, настановами та мотивацією), бар'єр, пов'язаний із соціальними ролями

«керівник» – «підлеглий» та ієрархією їх взаємин; бар'єр управлінської поведінки керівника (наприклад, авторитарної) [160, с. 193–194].

Уважаємо, що систематизація таких знань сприятиме усвідомленню студентами означених комунікативних бар'єрів й сприятиме набуттю ними вмінь запобігати їм у подальшій професійній діяльності.

Для вирішення навчальних завдань щодо систематизації знань із фахових і психолого-педагогічних в освітньому процесі закладів вищої освіти можуть використовуватися такі інтерактивні методи:

1) використання кейс-технологій, або case-study (в пер. з англ. мови – аналіз конкретних, практичних ситуацій), що передбачає перехід від методу накопичення знань до відносно реальної діяльності студента, тобто метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Завдання кейс-навчання полягають не в тому, щоб передати знання, а в тому, щоб навчити студентів застосовувати теоретичні знання для аналізу практичних проблем, набувати навички та прийоми аналізу ділових ситуацій; навички ясного й точного вираження власного погляду в усній та письмовій формах; навички критичного оцінювання позиції інших студентів; відпрацьовувати вміння переконливо обґрунтовувати й захищати свою позицію; учитися приймати самостійні рішення на підставі групового аналізу ситуації, здобувати користь зі своїх і чужих помилок, спираючись на дані зворотного зв'язку [76, с. 284–286];

2) проведення «круглих столів» – обмін думками з будь-якого питання, проблеми, що цікавить учасників спілкування. Беручи участь у «круглому столі», студент висловлюється від першої особи. Проблеми, які обговорюються за «круглим столом», можуть бути досить різноманітними: соціальними, країнознавчими, морально-етичними тощо. Участь у «круглому столі» вимагає від студентів досить високого рівня опанування мови та наявності певних знань з проблеми;

3) «мозковий штурм» – метод розв'язування невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити

найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їх відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем;

4) дебати – обговорення, побудоване на підставі заздалегідь запланованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці; після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своїх аргументів тощо [16, с. 22–25].

Використання зазначених методів навчання, наголошує О. Комар, і ми поділяємо її думку, дозволяють студентам: усвідомити набуті знання; навчитися формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою позицію, аргументувати й дискутувати; навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх; вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [68].

Зважаючи на те, що усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері сприятиме набуттю необхідних професійних знань й оволодінню відповідними вміннями і навичками, необхідними для здійснення конструктивної діяльності з довколишніми людьми, що є важливим у формуванні їхньої комунікативної компетентності, воно є педагогічною умовою.

Іншою педагогічною умовою обрано «Озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері».

Поведінка – це притаманна живим істотам взаємодія з довкіллям, опосередкована їхньою зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психологічною) активністю [128, с. 343]. *Поведінка особистості* – це ті вчинки, дії індивідів, їх

певна послідовність, що так чи так торкаються інтересів інших людей, колективів, груп, усього суспільства. Поведінка людини набуває соціального змісту, стає особистісною, якщо вона безпосередньо чи опосередковано включена в спілкування з іншими людьми, пов'язана з їхніми діями, вчинками, їх послідовністю або якщо вона спрямована на певні об'єкти, наприклад, соціальні інститути, організації, спільноти тощо [150, с. 291].

Поведінка репрезентована окремими рухами й жестами; діями, як більш крупними актами поведінки, що мають певний зміст; учинками, які мають суспільне, соціальне значення й пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою тощо [76, с. 281].

Своєрідність поведінки індивіда залежить від характеру його взаємовідносин із групами, членом яких він є, від групових норм, ціннісних орієнтацій, рольових приписів. Неадекватність поведінки негативно впливає на міжособистісні відносини. Вона виражається в переоцінці особистістю своїх можливостей, роз'єднанні вербального й реального планів, послабленні критичності під час контролю за реалізацією програм поведінки. Тому ставлення до моральних норм – головне в поведінці [76, с. 282].

Реальна поведінка індивіда будується відповідно до його Я-концепції – «усталеної усвідомленої ... неповторної системи уявлень суб'єкта про себе самого, на підставі чого він будує свої відносини й взаємодію» [41, с. 275].

Уявлення студентів про себе як про суб'єктів майбутньої професійної діяльності базуються на усвідомленні їх зв'язків і відношень, що виникають під час взаємодії з матеріальним і соціальним світом і зумовлені специфікою професії в соціономічній сфері. Адекватні уявлення дозволяють студентам сформулювати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку й саморозвитку, побудувати гармонійну й продуктивну систему професійної взаємодії та професійних відносин, що важливо для забезпечення професійної діяльності фахівця у сфері «людина – людина». Комунікативна ситуація визначає мовленнєву поведінку, тобто використання мови

учасниками спілкування в конкретних обставинах, згідно з такими способами реалізації інтенції, як комунікативні стратегії, тактики і ходи, що втілюються в мовленнєвих актах [121, с. 13].

Комунікативні моделі поведінки, зазначає І. Іванова, можуть бути вербальними, невербальними та змішаними. До професійно зорієнтованих вербальних моделей нею віднесено такі: форми звернення до ділових партнерів; норми поведінки під час влаштування на роботу; норми заповнення анкет та написання автобіографій; етикет телефонної розмови; правила написання ділового листа; правила ведення ділових зустрічей та переговорів. Моделі невербальної поведінки включають: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика тощо); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, контакт очей); проксеMATичні (пози, рухи тіла, дистанція, тобто просторово-часова організація спілкування) [53, с. 108].

Отже, *комунікативна модель поведінки* – це професійно-зорієнтована взаємодія суб'єктів діяльності в різних ситуаціях з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, спрямована на досягнення поставленої мети.

Важливим моментом процесу розвитку комунікативної компетентності є уявне програвання своєї поведінки в різноманітних ситуаціях. Планування своїх дій «в уяві» є складником комунікативної дії, що протікає нормально. Таке планування в уяві здебільшого безпосередньо випереджає реальне виконання, але може відбуватись і завчасно, нерідко далеко відстаючи від втілення в поведінці, а іншого разу уявне програвання проводиться не до, а після завершення комунікативного акту. І не завжди уявне втілюється в реальність, проте утворювані в ньому «поведінкові заготовки» можуть актуалізуватись і в інших ситуаціях. Це призводить, з одного боку, до враження безпосередності деяких глибоко продуманих вчинків, а з іншого – до дій, що є досить нерациональними і такими, які не можна пояснити [71].

У контексті започаткованої проблеми доцільно згадати про таке явище в

людській взаємодії, як роль. Соціальну роль І. Кон визначає як нормативно схвалений образ поведінки, очікуваний від кожного, хто займає певну соціальну позицію [74, с. 142]. Ролі, продовжує Ф. Мойсеєва, що пов'язані з постійними чи довгостроковими характеристиками, накладають відбиток на комунікативну поведінку, на тактики і стратегії, які вибирає індивід, коли вступає в інтеракцію [99].

Роль є фіксацією визначеного положення, що займає той чи той індивід у системі міжособистісних відносин. У психології виокремлюють формальні, внутрішньогрупові, міжособистісні й індивідуальні ролі. Формальна роль – це поведінка, що будується відповідно до засвоєних очікувань з боку оточення, пов'язаних із виконанням тієї чи тієї соціальної функції (продавець, покупець, учень, педагог, підлеглий, керівник тощо). Внутрішньогрупова роль – це поведінка, що вимагає урахування очікувань, запропонованих учасниками групи на підставі сформованих взаємовідносин. Міжособистісні ролі – це поведінка, яка передбачає урахування очікувань, запропонованих іншою людиною на підставі сформованих відносин [71].

Уважаємо, що озброєння студентів комунікативними моделями поведінки дозволить майбутнім фахівцям належним чином взаємодіяти в культурному розмаїтті реальних професійних ситуацій. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає застосування інтерактивних методів навчання (рольові і ділові ігри, тренінги, розроблення і захист навчальних проєктів тощо), самостійну роботу студентів. Такі форми, методи і засоби навчання, на нашу думку, сприятимуть формуванню й розвитку розвитку мовленнєвої грамотності, набуттю перцептивних і рефлексивних умінь, умінь розуміння й використання засобів невербальної комунікації, які вважаємо необхідними у формуванні комунікативної компетентності.

Наступною педагогічною умовою формування комунікативної компетентності студентів є «Забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації».

Вибір означеної педагогічної умови зумовлений насамперед тим, що

студенти, особливо на перших курсах, недостатньо виявляють ініціативність, часто пасивні під час лекцій і практичних занять, вони побоюються виступати перед аудиторією, не здатні спланувати й ефективно організувати навчальну, самоосвітню діяльність. Крім цього, деяким студентам, учорашнім школярам, притаманні сором'язливість, недостатнє володіння комунікативними стратегіями, невпевненість тощо. З огляду на це, вони потребують допомоги, підтримки з боку викладача, який постає транслятором соціального досвіду й презентує суб'єктам освітнього процесу способи його засвоєння, форми та методи особистісного зростання.

Поняття «педагогічна підтримка» науковцями розглядається по-різному, зокрема як: надання допомоги у вирішенні проблем розвитку індивіда (А. Андрєєва [3], Т. Анохіна [5], О. Газман [33] та ін.); активна співучасть у життєвому самовизначенні особистості, підготовка до здійснення вибору в проблемних ситуаціях, самореалізація й усунення суб'єктивних перешкод розвитку (Г. Костюк [79], Т. Осипова [113], В. Рибалка [140], К. Роджерс [141] та ін.); особлива сфера педагогічної діяльності, що спрямована на самовизначення людини як індивідуальності, забезпечення певних сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості (В. Бердеханова [7], М. Малькова [96], А. Мудрик [100], І. Якиманська [176] та ін.).

Педагогічна підтримка, на думку Г. Сороки, – це система дій, які забезпечують допомогу особистості в самостійному індивідуальному виборі, в етичному, цивільному, професійному, екзистенційному самовизначенні, допомога в подоланні перешкод, труднощів, проблем, самореалізація в навчальній, комунікативній, трудовій діяльності [154, с. 13].

Педагогічна підтримка, за визначенням О. Газмана, є діяльністю професіоналів, представників освітнього закладу, яка спрямована на надання превентивної і оперативної допомоги особистості у вирішенні її індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям; успішним просуванням у навчанні; ефективною діловою та міжособистісною комунікацією; життєвим

самовизначенням – екзистенціанальним, етичним, цивільним, професійним, сімейним, індивідуально-творчим вибором [33, с. 18].

Розглядаючи педагогічну підтримку в руслі надання індивідуальної допомоги людині, А. Мудрик приділяє значну увагу процесу соціалізації, тобто «входженню індивіда в соціум, засвоєння певної системи цінностей, процес отримання власного соціального досвіду й активної самопобудови особистості» [100, с. 136].

Період навчання в закладах вищої освіти передбачає насамперед професійне становлення й самовизначення майбутніх фахівців і набуває суттєвого значення для їхнього подальшого самостійного розвитку. Активізуються такі важливі процеси, як особистісне та професійне самовизначення, формування ціннісних орієнтацій і особистісних сенсів, організація самостійної діяльності щодо власного самовдосконалення. З огляду на це, Н. Ничкало наголошує на необхідності формування в студентів умінь долати труднощі, що виникають у процесі оволодіння професією [104, с. 11–24].

Поділяємо думку Т. Осипової, яка педагогічну підтримку розуміє як складну систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини і містить у собі допомогу студентам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов, як спільний процес визначення власних професійних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, що заважають суб'єктам педагогічної взаємодії досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні в майбутній професійній діяльності [113, с. 95].

Визначаючи загальнокультурні орієнтири підготовки майбутніх викладачів, О. Євсюков наголошує на тому, що в цьому процесі важливо зважити на такі характеристики діяльності суб'єктів навчання, як творчий підхід до вирішення завдання, здатність пристосуватися до нестандартних ситуацій, що є більш цінною властивістю, аніж ретельність, обов'язковість виконання завдань. Учений акцентує увагу на необхідності дотримання

гуманістичної позиції у взаємодії викладача зі студентами, діалог ціннісних систем суб'єктів взаємодії. На його думку, ціннісно-сміслові умови взаємодії передбачають здатність викладача надавати різнопланову педагогічну підтримку майбутнім фахівцям. Вона визначається створенням ситуацій вибору з багатьма альтернативами, які забезпечують суб'єктам навчання свободу пошуку варіантів саморозвитку, прояснення сутності засвоєваних знань відповідно до критеріїв їх моральності [45, с. 90].

Надаючи педагогічну підтримку, зауважує В. Рибалка, педагог-наставник не повинен вивищуватися над особистістю вихованця, домінувати над ним, пригнічувати, він має перебувати поряд і креативно співіснувати із суб'єктом взаємодії, зацікавлюючи його в консультативному супроводженні тими чи тими проблемами, завданнями, творчим інноваційним інформуванням щодо нових наукових ідей, відкриттів, знань, акцентуючи на зацікавленому очікуванні творчого просування у вирішенні проблеми, готовності до надання інструментальної допомоги в обов'язковому досягненні нових результатів, позитивній емоційно-почуттєвій оцінці процесу та продукту його творчої діяльності [140, с. 134].

На нашу думку, педагогічна підтримка становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації сприятиме формуванню й розвитку в студентів комунікативної толерантності, емпатії, конфліктоусталеності засобами проведення індивідуальних бесід зі студентами, залучення їх до різних видів діяльності, створення ситуацій успіху, тренінгів спілкування й емоційної саморегуляції, розроблення траєкторій індивідуального розвитку тощо, а отже є педагогічною умовою формування їхньої комунікативної компетентності.

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що визначені педагогічні умови (усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері; озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері; забезпечення

педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації) сприятимуть формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі професійної підготовки.

Висновки з першого розділу

У розділі розглянуто підходи вчених до визначення сутності поняття «професійна діяльність фахівців соціономічної сфери», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери».

З'ясовано, що спільним для всіх професій соціономічної сфери є робота з людьми, надання їм необхідної допомоги, що вимагає від майбутніх фахівців набуття відповідних знань, умінь і навичок, певного досвіду щодо організації позитивного спілкування й ефективної взаємодії з ними у вирішенні нестандартних життєво значущих для клієнтів ситуаціях, що виникають. До цього типу належать професії, які відповідають таким ознакам: предметом праці виступає інша людина чи група людей; основними виробничими завданнями працівника є безпосередній вплив на інших людей (навчання, виховання, лікування й догляд, інформаційне й соціально-побутове обслуговування); успішність професійної діяльності значною мірою залежить від умінь працівника встановлювати безпосередні соціальні контакти; головними знаряддями праці є вербальні (мовлення) і невербальні (міміка, жести, виразні рухи) засоби спілкування.

Професійна діяльність представників соціономічної сфери – це процес їхньої безпосередньої взаємодії з людиною чи групою людей, під час якої вони усвідомлено використовують професійні знання, вміння й навички, надаючи необхідну соціальну, психологічну, правову допомогу тим, хто її потребує, у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Зважаючи на те, що клас соціономічних професій є неоднорідним і містить різні типи професій, які ставлять до професіоналів різні вимоги, в аспекті

дослідження увага зосереджена на тих, професійна підготовка яких здійснюється в педагогічних закладах вищої освіти, а саме: майбутніх психологів, соціальних педагогів, правознавців.

Установлено, що комунікативна компетентність є складним інтегральним утворенням особистості, що характеризується розвиненими особистісними якостями й наявністю знань норм і правил комунікативної поведінки в суспільстві, практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення конструктивної взаємодії з довколишніми людьми, і здатністю до їх використання в професійній діяльності.

Визначено, що комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери є складноструктуроване, полікомпонентне особистісне утворення, що ґрунтується на сукупності знань, умінь, досвіду організації професійного спілкування й міжособистісної взаємодії на підставі конструктивного діалогу й характеризується здатністю сприймати й розуміти партнерів по взаємодії, застосовувати елементи вербальної і невербальної комунікації, уміннями емоційної саморегуляції, запобігання й вирішення конфліктів у професійній діяльності, проявом толерантності й емпатії до довколишніх людей з метою надання їм необхідної допомоги під час вирішення нестандартних життєвих ситуацій.

У структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери виокремлено гносеологічний, праксеологічний і суб'єктний компоненти, що є взаємопов'язаними і взаємозумовленими.

Визначено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери: усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері; озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері; забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

2.1. Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери на констатувальному етапі експерименту

Загальна мета дослідження і завдання, що спрямовані на її вирішення, потребують розв'язання кількох часткових завдань під час експериментально-дослідної роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери:

- 1) визначити критерії, показники й рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери;
- 2) провести констатувальний етап педагогічного експерименту з метою визначення початкового стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери;
- 3) розробити модель формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери;
- 4) розробити й апробувати експериментальну методику реалізації моделі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери з упровадженням визначених педагогічних умов;
- 5) здійснити порівняльний аналіз результатів дослідження, одержаних на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження.

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, визначення якісних та кількісних характеристик рівнів сформованості зазначеного феномена. До цього етапу було залучено студентів факультету початкового навчання і соціально-гуманітарного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», студентів факультету педагогіки та

психології і факультету історії та права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка загальною кількістю 242 особи. Студентів було розподілено на експериментальні групи (ЕГ – 120 студентів), у яких реалізовувалася експериментальна методика формування комунікативної компетентності, і контрольні групи (КГ – 122 респонденти), у яких лише констатувався стан прояву зазначеного феномена.

Для визначення стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери було використано критеріальний підхід.

У довідковій літературі поняття «критерій» трактується як: підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, встановлені значення параметрів та характеристик [9, с. 588]; мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [71, с. 196]; ознака, на підґрунті якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого; міра судження, оцінки будь-яких явищ [23, с. 149]; узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності [65, с. 295]; підстава для оцінювання або класифікації чогось [37, с. 211]; взаємозалежні змінні характеристики, які є найадекватнішими для вирішення будь-яких проблем [72, с. 637].

У педагогічних дослідженнях, зазначає А. Галімов, під критеріями розуміють сутнісні ознаки, за якими можна оцінити й порівняти реальні педагогічні явища, процеси тощо [13, с. 93].

Основними функціями використання критеріїв як ознак, за якими порівнюється реальне явище і встановлюється рівень їх відповідності, є такі: 1) перевірка й оцінка рівня реалізації поставленої мети; 2) діагностика – встановлення відхилень властивостей об'єкта від прийнятого зразка; 3) прогнозування можливих результатів на підставі даних про поточний стан об'єкта та планування необхідних дій для їх реалізації [44, с. 199].

Критерії, наголошує О. Новіков, повинні бути об'єктивними, дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно, адекватними, валідними, тобто

оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтральними щодо досліджуваних явищ, а сукупність критеріїв повинна доволі повно обіймати всі суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу [38, с. 142 – 143].

Критерії конкретизуються в показниках. Термін «показник» у довідникових джерелах трактується як: явище або подія, за яким здійснюється судження про перебіг будь-якого процесу [36, с. 800]; ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна доходити висновків про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [9, с. 1024].

У контексті дослідження відповідно до визначених у структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери компонентів (гносеологічний, праксеологічний, суб'єктний) було дібрано адекватні критерії і показники.

Гносеологічний компонент у структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери оцінювався за когнітивним критерієм.

Першим показником означеного критерію було обрано обізнаність зі специфікою професійного спілкування. Доцільність його вибору зумовлена тим, що в соціономічних професіях професійне спілкування є головним засобом професійної діяльності, оскільки його не можна замінити якимись іншими засобами і без нього неможливо виконувати практичну діяльність. У широкому трактуванні *професійне спілкування* – це багатоплановий процес розвитку контактів між суб'єктами (людьми, групами), породжуваний мотивами спільної трудової діяльності [49, с. 236].

Професійне спілкування, зазначає Г. Андрєєва, є специфічним видом діяльності, що зумовлена потребою розв'язання комунікативних завдань, які виникають у процесі фахової взаємодії. Професійне спілкування передбачає діалогічний (вплив на погляди та поведінку іншого) і авторитарний (пов'язаний із примусом до певних дій через навіювання, переконання та аргументацію) впливи на учасників міжособистісної взаємодії [2, с. 164]).

Аналогічну думку знаходимо в О. Колоколової, яка наголошує, що в

процесі професійного спілкування майбутній фахівець соціономічної сфери повинен вислухати і зрозуміти, переконати, створити атмосферу довіри в бесіді і ділового налаштування у співбесіді, знайти індивідуальний психологічний підхід до вихованця, вирішити конфлікт, зняти напругу [25, с. 12]. Особливості професійного спілкування фахівців соціономічної сфери полягають у необхідності розв'язання специфічних комунікативних завдань (передання інформації, сприймання один одного, взаємооцінка, взаємодія, взаємовплив, управління діяльністю тощо).

З огляду на це, професійному спілкуванню фахівців-соціономів мають бути властиві: спільний тезаурус (схожа система мови, понять, смислових значень); правильне, образне, емоційне, стилістично визначене мовлення; численні вербальні та невербальні стратегії і тактики, здатність до співпереживання, вміння розуміти настрій інших людей, висока чутливість стосовно співрозмовника, вміння контролювати власні почуття та емоції, здатність до співпраці, позитивне ставлення до довколишніх людей, зосередженість на стимулюванні комунікації, прагнення до взаєморозуміння тощо [49, с. 236]. Зважаючи на те, що основним предметом праці фахівців соціономічної сфери є інші люди, саме наявність знань щодо особливостей професійного спілкування й уміння застосовувати їх на практиці є важливим показником сформованості комунікативної компетентності.

Іншим показником когнітивного критерію виступає наявність знань професійної термінології. Цей показник є важливим у контексті дослідження, оскільки успішність професійної діяльності фахівців соціономічної сфери залежить від того, наскільки вони вміють влучно і доцільно використовувати професійні терміни в процесі виконання посадових обов'язків, граматично правильно будувати речення та діалог, використовуючи фахову термінологію в ситуаціях професійного спілкування. У процесі професійної діяльності відбувається формування «спеціальної мови» як інструмента взаємодії професіоналів. Така мова, лишаючись національною літературною мовою, в

конкретних професійних ситуаціях детермінується не тільки фаховою галуззю знань, а й предметом міжособистісної взаємодії [49, с. 237].

Найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом мовної культури, на думку Л. Мацько, вважається рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державного діяча, керівника, ученого тощо) [33, с. 2].

Для вільного володіння усною та письмовою формами професійного спілкування, за А. Кордонською, студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, оскільки мовленнєва специфіка такого стилю спілкування визначається насамперед значною кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Лінгвістами-філологами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60 % професійної лексики фахівця, решту посідає загальнонаукова термінологія та загальноповсякденні лексеми. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює знання студентів про ознаки виучуваних понять, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції [27].

Уважаємо, що не володіючи професійною термінологією, майбутні фахівці соціономічної сфери відчуватимуть значні труднощі під час виконання діяльності. Незважаючи на специфічні терміни, які притаманні певній професії, слід зауважити, що в соціономічній сфері (у нашому випадку – соціальні педагоги/працівники, практичні психологи, правознавці) є багато спільних професійних термінів, що можуть допомогти фахівцям знайти порозуміння в разі звернення один до одного за професійною допомогою.

Наступним показником когнітивного критерію виокремлено обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації. На нашу думку, знання і вміння віртуальної

комунікації набувають у сучасних умовах особливого значення, оскільки взаємодія людей сьогодні відбувається не тільки безпосередньо, а й опосередковано. Так, надати необхідну консультацію, отримати попередню інформацію щодо проблеми, яка виникла в клієнта, й надати йому необхідні рекомендації сьогодні можливо засобами телефону чи Інтернету.

Віртуальне спілкування – це процес, що імітує структуру, функції і результати реальних відносин і взаємних дій людини, через його віртуальні образи. Дослідниками (Т. Виноградова, А. Жичкіна, О. Смишляєва та ін.) наголошують на тому, що віртуальне спілкування має свої переваги над реальним спілкуванням: полегшується процес комунікації, знімаються психологічні бар'єри, вивільняється творче «Я» (Т. Виноградова [10, с. 63]); втрачає своє значення цілий ряд бар'єрів спілкування, зумовлених такими характеристиками партнерів по комунікації, які виражені в їхньому зовнішньому вигляді, а також комунікативною компетентністю людини, зокрема, невербальною частиною комунікативної компетентності (А. Жичкіна [18]); специфічні норми спілкування (допущення більшої розкнутості), вибіркова трансляція соціальних стандартів («віртуальні персони» наділяються атрибутами фізичної краси і сили), соціальна ієрархія, в основі якої лежить можливість впливу на хід комунікації (О. Смишляєва [64, с. 8]) тощо.

Характерними особливостями комунікації за допомогою комп'ютерних мереж, є: можливість одночасного спілкування великої кількості людей, що знаходяться в різних частинах світу, і, отже, живуть у різних культурах; неможливість використання більшої частини невербальних засобів комунікації і самопрезентації; збіднення емоційного компонента спілкування; анонімність і зниження психологічного ризику в процесі спілкування; легка зміна формальних атрибутів, призводять до вироблення нових форм і стилів взаємодії та виникнення своєрідного Інтернет-етикету. [34].

Стиль віртуального спілкування Е. Ігнатієвою визначається як особливість віртуального спілкування людини, що характеризує її загальний підхід до

побудови взаємодії із співрозмовником за допомогою комп'ютера. Ми цілком погоджуємось із дослідницею щодо необхідності формування в майбутніх фахівців віртуальних комунікативних умінь, що характеризуються здатністю комуніканта оцінювати співрозмовника за допомогою складання психологічного портрета, розуміти і приймати цифрову інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки з віртуальним співрозмовником, реагувати на дії співрозмовника, вміння самопрезентації. Критеріями експертної оцінки ступеня освоєння комунікативних умінь віртуального спілкування, за визначенням дослідниці, є вміння: висловлювати свої думки, розуміти і приймати інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки [19, с. 10].

З огляду на зазначене, обізнаність студентів із особливостями віртуальної комунікації сприятиме усвідомленню ними необхідності дотримання етикету віртуального спілкування, що, у свою чергу, сприятиме розвитку в них умінь побудови опосередкованої взаємодії в Інтернет-мережі, телефонних бесідах як з колегами (отримання інформації, консультації щодо вирішення складної ситуації тощо), так і клієнтами (здобуття необхідної попередньої інформації, надання первинної консультації, призначення зустрічі тощо). Тобто обізнаність майбутніх фахівців соціономічної сфери з особливостями віртуальної комунікації є показником сформованості їхньої комунікативної компетентності.

Одним із показників когнітивного критерію є обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів. Це зумовлено тим, що у спілкуванні виникають типові труднощі через дію тих чи тих об'єктивних або суб'єктивних обставин, які суттєво заважають людям порозумітись один з одним.

У загальному вигляді комунікативні бар'єри визначаються як перешкоди на шляху передання інформації від комунікатора (відправник інформації) до реципієнта (одержувача). За психологічною природою вони слугують механізмом захисту від небажаної інформації [76, с. 507].

Комунікативні бар'єри є однією з причин виникнення і розгортання

внутрішньоособистісних, міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових конфліктів, які виникають в організаціях. Вони також можуть призводити до зниження результативності діяльності, впливати на міжособистісні стосунки, емоційний стан, ступінь задоволення роботою тощо. За своїм змістом комунікативний бар'єр – це один із різновидів психологічного бар'єру, психологічного стану, який виявляється у неадекватній пасивності суб'єкта, що заважає виконанню тих чи тих дій [48, с. 231].

Комунікативні бар'єри пов'язані з багатьма чинниками: різницею в національних культурах людей, які спілкуються, різницею в їхніх цінностях, рівні освіти, релігійної приналежності тощо (культурні бар'єри); віковою різницею, соціальним і майновим станом, приналежності до чоловічої чи жіночої статі, розбіжністю в життєвих цілях і потребах (соціальні бар'єри); особливостями психіки, суттєвими розбіжностями психології комунікантів (психологічні бар'єри); наявністю певних мисленнєвих стереотипів у свідомості людини, тих чи тих прийомів мислення, способів отримання висновків із того, що вона спостерігає (когнітивні бар'єри) [4].

Окремо виділено комунікативні бар'єри, що виникають в управлінському спілкуванні: фонетичний та стилістичний бар'єри (пов'язані з якістю дикції, темпом, швидкістю та гучністю мовлення); інтелектуальний бар'єр (пов'язаний з логіко-граматичним оформленням мовлення та особливостями мислення); семантичний бар'єр (відображає індивідуальність життєвого досвіду людини й актуалізує завдання «пошуку спільної мови»); емоційний бар'єр (пов'язаний із різним емоційним станом партнерів); мотиваційний бар'єр (пов'язаний із різними цілями, настановами та мотивацією); бар'єр, пов'язаний із соціальними ролями «керівник» – «підлеглий» та ієрархією їх взаємин; бар'єр управлінської поведінки керівника (наприклад, авторитарної) [70, с. 193–194].

Існують і чисто мовні бар'єри у спілкуванні – коли співрозмовники спілкуються різними мовами, або рівень володіння мовою в них є різним. Мовний бар'єр виникає й тоді, коли співрозмовники не турбуються про

взаєморозуміння і вживають звичну для них лексику, не зважаючи на те, чи знає її партнер по спілкуванню. Одні й ті самі слова можуть по-різному розумітися комунікантами, деякі слова можуть бути зрозумілими одним і не зрозумілими іншим комунікантам, або розумітися інакше. Мовний бар'єр часто створюють наукові терміни, слова іншомовного походження, жаргонізми. Знання комунікативних бар'єрів й уміння їх долати – найважливіший складник уміння ефективного спілкування (за В. Бондаренко [4]).

Отже, набуття майбутніми фахівцями знань щодо видів комунікативних бар'єрів, що можуть виникнути в майбутній професійній діяльності й набуття ними вмінь долати їх на практиці є важливим показником комунікативної компетентності.

Праксеологічний компонент у структурі комунікативної компетентності оцінювався за діяльнісним критерієм.

Першим показником діяльнісного критерію обрано наявність у студентів мовленнєвої грамотності, оскільки вона є своєрідним робочим «інструментом», за допомогою якого фахівець впливає на інших людей з метою управління, виховання, навчання тощо. З огляду на це, майбутні фахівці-соціономи повинні володіти нормами літературної мови в усній і письмовій формах; користуватися мовностилістичними засобами і прийомами відповідно до умов і цілей спілкування; вміти застосовувати норми мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, яка виникла; застосовувати художні засоби мовлення (прислів'я, приказки, епітети, порівняння, метафори тощо).

Мовленнєва грамотність, на думку Л. Бондаренко, включає в себе два рівні: 1) знання та застосування норм усного й писемного мовлення, що прийняті в суспільстві для стандартних комунікативних ситуацій, тобто володіння мовним етикетом для типових ситуацій спілкування (цей рівень комунікативної грамотності передбачає відповідь на запитання: як потрібно, як прийнято в суспільстві); 2) знання та застосування правил і прийомів ефективної комунікації в нестандартних комунікативних ситуаціях (цей рівень комунікативної

грамотності передбачає відповідь на запитання: як краще, як ефективніше спілкуватися) [4].

Мовленнєва грамотність особистості, за Л. Мамчур, передбачає вміння оперувати засобами мови, добирати ситуації спілкування, дотримуватися норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навичок і вмінь швидкого, автоматичного, доречного вживання мовних засобів; здатність розуміти і висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми, вміння стилістично правильно користуватися всіма засобами мови. Особистість, крім знання мови, повинна вміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації [32, с. 204].

На нашу думку, мовленнєва грамотність (правильна побудова фраз, вміння донести свою думку, використання різноманітних мовних засобів тощо) сприятиме кращому порозумінню з партнерами по спілкуванню, дозволить досягти необхідного результату в конкретній професійній ситуації.

Іншим показником діяльнісного критерію є наявність перцептивних умінь, оскільки для фахівця соціономічної сфери важливим є вміння слухати й чути, розуміти сторонню людину, її внутрішній світ; спостережливість до вияву почуттів, розуму й характеру іншої людини, до її поведінки, тобто вміння або здатність уявити, змодельовати її внутрішній світ, а не приписувати їй свій власний світ чи світ інших.

Перцептивні вміння, що виявляються в загальному вмінні сприймати й розуміти партнерів по взаємодії; адекватно інтерпретувати поведінку, протистояти стереотипам сприйняття тощо. Сукупність перцептивних умінь можна представити таким взаємопов'язаним рядом: сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера по спілкуванню, одержуваних у ході спільної діяльності; глибоко проникати в особистісну сутність інших людей; встановлювати індивідуальну своєрідність людини; на підставі швидкої оцінки зовнішніх характеристик людини і манер поведінки визначати внутрішній світ, спрямованість і можливі майбутні дії людини;

визначати, до якого типу особистості і темпераменту належить людина; за незначними ознаками вловлювати характер переживань, стан людини, її причетність чи непричетність до тих чи тих подій; знаходити в діях й інших проявах людини ознаки, що відрізняють її від інших і самої себе в аналогічних обставинах у минулому; бачити головне в іншій людині, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, протистояти стереотипам сприйняття іншої людини (ідеалізація, «ефект ореолу» тощо) [45].

Ці вміння передбачають: розуміння можливості існування різних думок, що не збігаються з власними; готовність до обговорення різних поглядів і вироблення спільної (групової) позиції; вміння встановлювати та порівнювати різні погляди перш, ніж прийняти рішення й зробити вибір; поважне ставлення до партнера, увагу до особистості іншого; адекватне міжособистісне сприйняття; готовність адекватно реагувати на потреби інших, зокрема здійснювати допомогу й емоційну підтримку в процесі досягнення спільної мети; намагання встановлювати доброзичливі стосунки [7].

З огляду на зазначене, перцептивні вміння є необхідним показником комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, оскільки вони забезпечують здатність студентів оцінювати діяльність іншого, розуміти його вчинки, будувати стратегії власної поведінки, урахувати думки інших про себе і свою діяльність, діяти з позиції іншого й уміти узгоджувати власні дії.

Не менш важливим показником діяльнісного критерію вважаємо наявність умінь невербальної комунікації, що допомагають людям орієнтуватись у різних соціальних ситуаціях і регулювати свою поведінку, глибше розуміти один одного і відповідно будувати свої стосунки, швидше сприймати соціальні норми і коригувати свої дії. Елементи невербальної комунікації є важливими складниками міжособистісної взаємодії, володіння якими дозволяє проникнути у внутрішній світ співрозмовника, а також у власний внутрішній світ.

Невербальна комунікація включає різні знакові системи: оптико-

кінетичну, що використовує жести, міміку, пантоміміку (загальна моторика різних частин тіл відображає емоційні реакції людини, що додає ситуації спілкування особливостей, які неоднозначно сприймаються в різних соціально-культурних середовищах); паралінгвістичну (система вокалізації мовлення, яка виражає почуття та стани людини) та екстралінгвістичну (темп мовлення, включення в мову пауз, інших нелінгвістичних компонентів); простір і час організації комунікативного процесу; особливості контакту очей під час спілкування тощо [66].

На невербальну комунікацію, зазначає В. Морозов, впливають кілька чинників: *національна приналежність* (одні й ті самі жести можуть означати різне в різних народів); *стан здоров'я* (у людини у хворобливому стані змінюються погляд, звучання голосу, жести зазвичай більш в'ялі, подекуди захворювання супроводжується підвищеною збудливістю, емоційністю); *професія людини* (слабке рукостискання не завжди є проявом слабкості: можливо, професія потребує берегти пальці); *рівень культури*, який впливає на склад жестів, уявлення про етикет, правильне виховання; статус людини (чим вище стоїть вона на ієрархічній драбині, тим більш скупа на жести, більше оперує словами; жести стають більш витонченими); *приналежність до групи* (групові традиції, норми, правила можуть суттєво модифікувати пантоміміку члена групи); *акторські здібності* (багато людей уміють грати не тільки словами, а й невербальними знаками); *вік* (у різному віці один і той самий стан може виражатися різними жестами); *поєднання невербальних знаків* (зазвичай стан передається не одним, а кількома елементами пантоміміки. В разі порушення гармонії між цими елементами складається враження нещирості; те саме відноситься до узгодження слів і жестів); можливість проявити і сприйняти невербальні засоби спілкування (фізична перешкода між партнерами ускладнює їх повноцінне сприйняття, наприклад, під час розмови по телефону) [35, с. 22].

На нашу думку, розуміння засобів невербального спілкування допоможе майбутнім фахівцям визначити наскільки правдивою є інформація, яку їм

повідомляють люди, що звернулися за допомогою, наскільки вона є важливою для них, а вміння використовувати таких засобів сприятиме тому, що вони зможуть підбадьорити, висловити співчуття, викликати довіру клієнта, тобто сприятиме побудові конструктивної комунікативної взаємодії в професійній діяльності, а, отже, є показником комунікативної компетентності.

Наступним показником означеного критерію обрано наявність *рефлексивних умінь*, оскільки без рефлексії, як зазначає Л. Руденко, і ми поділяємо її думку, «особистість неспроможна встановлювати правильні стосунки з іншими людьми. Від рівня її розвитку залежать здатність людини до ціннісно-смыслового самовизначення і цілепокладання. Крім того, рефлексія – це не тільки інтроспекція власної психіки, а й осмислення своєї життєвої програми, співвідношення цілей, мотивів, цінностей, установок, прагнень, соціальних і моральних вимог» [56, с. 106].

Рефлексія, за визначенням учених (В. Кривошеєв [28], Б. Ломов [31]), є психологічною передумовою успішної взаємодії та взаєморозуміння, гарантом позитивних міжособистісних контактів, що є дуже важливим у професійній діяльності представників саме соціономічних професій.

Рефлексивні вміння забезпечують самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність до співвіднесення своїх дій із ситуацією та їх координації відповідно до мінливих умов і власного стану [21, с. 49].

За визначенням Т. Ушевої, рефлексивні вміння дозволяють майбутньому фахівцю аналізувати й адекватно сприймати самого себе, визначати та аналізувати причини своєї поведінки, а також її результативні параметри й допущені помилки, розуміти свої якості в теперішньому порівняно з минулим і прогнозувати перспективи розвитку, розуміти причини дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії, аналізувати прожиті ситуації та враховувати дії інших у своїх поведінкових стратегіях, визначати підстави для діяльності, оцінювати власну позицію, прогнозувати наступний хід дій, повертатися думкою в минуле й

оцінювати правильність обраного плану, самовизначатися в робочій ситуації, утримувати колективну задачу, приймати відповідальність за справу, здійснювати покрокову організацію діяльності та зіставляти результати з метою діяльності [73, с. 9].

До виховного потенціалу рефлексивних умінь О. Герасимовою віднесено такі її особливості, що є важливим в аспекті дослідження: здатність людини до аналізу, осмислення і переосмислення своїх відносин із довколишнім світом, дають змогу людині свідомо регулювати, контролювати свою поведінку й усвідомлювати її значення для інших людей; сприяють цілісності та динамізму внутрішнього життя людини, а також позитивно впливають на сферу міжособистісних взаємин. Рефлексивні вміння передбачають усвідомлення своїх особистісних якостей у зв'язку зі специфікою фаху [14].

З огляду на зазначене, наявність рефлексивних умінь вважаємо показником комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. Для оцінювання суб'єктного компонента у структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери було обрано особистісний критерій.

Першим показником означеного критерію визначено наявність комунікативної толерантності, що є характеристикою ставлення особистості до людей, що є необхідним у професійній діяльності фахівців соціономічної сфери.

Дослідниками (О. Гребінець, В. Гришук, О. Скрябіна та ін.) комунікативна толерантність трактується як: психосоціальна характеристика особистості з домінантною спрямованістю свідомості на допустиму, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми (В. Гришук [17, с. 18]), стійкий особистісний стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми і характеризується наявністю у свідомості суб'єкта успішного, особистісно-значущого зразка терпимої комунікативної поведінки і домінантною спрямованістю свідомості на її виконання (О. Скрябіна [63]), інтегративна особистісна якість суб'єкта, що

включає: мотивацію до толерантної взаємодії з партнерами по спілкуванню; позитивне емоційно-ціннісне ставлення до різних учасників спілкування, їхньої культури, національності, вірувань, соціальної приналежності, поглядів, смаків, типу поведінки; систему знань про комунікативну толерантність, культуру спілкування; сукупність умінь і навичок толерантної поведінки, необхідних для повсякденного безконфліктного спілкування з однолітками, іншими людьми у відкритому полікультурному та полілінгвальному світі, вміння та навички толерантної поведінки, вміння слухати і чути співрозмовника, розуміти його, аналізувати свої дії, знаходити продуктивні способи вирішення конфліктів, прощати чужі помилки; забезпечувати досягнення цілей без утиску почуттів і достоїнств співрозмовника; поблажливо ставитися до неприємних або неприйнятних вчинків учасника по спілкуванню; контролювати свої емоції, зберігати адекватну поведінку в нестандартних ситуаціях [15, с. 29–31].

На нашу думку, прояв толерантності сприятиме побудові конструктивної комунікативної взаємодії в майбутній професійній діяльності, а, отже, виступає важливим показником комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Іншим показником особистісного критерію обрано наявність умінь емоційної саморегуляції. Емоції виконують оцінно-регулювальну функцію в людських взаєминах. Вплив емоцій на перебіг процесів регуляції, виявляється в організації і спрямованості зовнішніх дій, поведінкових реакцій, вибірковості пізнавальних процесів, чіткості психомоторних і пізнавальних дій. Саме тому емоції є обов'язковим, значущим чинником внутрішньої регуляції різних видів і форм довільної активності людини, виступаючи суб'єктивною формою вираження актуальних потреб особистості [16, с. 86].

В аспекті дослідження важливим є твердження Р. Каверіної [20], яка наголошує на тому, що емоційна усталеність є досить важливою якістю для працівників соціономічних професій, оскільки трудова діяльність у сфері міжособистісної взаємодії висуває високі вимоги до характеру людини й

насамперед до її емоційної сфери. Емоційна саморегуляція передбачає наявність умінь стримувати занадто сильні, небажані емоційні прояви, довільно і опосередковано керувати породженням, переживанням і вираженням емоцій; володіння прийомами стабілізації і тонізації свого емоційного стану відповідно до ситуації, трансформацію деструктивних емоцій у конструктивні, тобто сприяння продуктивному здійсненню діяльності та спілкування (за Ю. Саєнко [57, с. 83]). Для здійснення емоційної саморегуляції, на думку І. Цілінко, необхідне вміння чітко мислити, розпізнавати й описувати за допомогою мови найтонші відтінки власних емоційних переживань, усвідомлювати власні потреби, що стоять за почуттями й емоціями, розуміти значення емоцій, знаходити сенс навіть у неприємних переживаннях та скрутних життєвих обставинах [75].

Уважаємо, що зазначені вміння є важливими в професійній діяльності фахівців-соціологів, оскільки вона насичена різноманітними емоціогенними ситуаціями, що передбачають наявність умінь регулювати власні емоції, розуміти емоції інших людей для досягнення бажаного результату. Тому наявність умінь емоційної саморегуляції вважаємо показником комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціологічної сфери.

Наступним показником означеного критерію обрано наявність емпатії. Емпатія – це здатність людини реагувати на переживання іншої людини, співчувати, допомагати їй. Емпатія є цінною якістю для всіх професій типу «людина – людина», оскільки це вміння досягти душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан. Також це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, вміння прийняти на себе роль іншої людини, зрозуміти її приховані мотиви, душевні метання, ототожнення своїх почуттів з емоціями іншого і водночас усвідомлення їх винятковості, індивідуальності. Чим більше людина схильна до співпереживання, тим вища її готовність допомогти в конкретному випадку.

Емпатійність виявляється у терпимості до вираження емоцій іншими

людьми, намаганні зрозуміти внутрішній світ співрозмовника, готовності адаптувати своє сприйняття конкретної ситуації до сприйняття її іншою людиною для кращого розуміння того, що з нею відбувається. Відсутність емпатії або її низький рівень свідчать про байдужість людини, її емоційну черствість [20, с. 12], що є неприпустимим у професіях типу «людина – людина». Тобто наявність емпатії виступає важливим показником комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Ще одним показником особистісного критерію виокремлено наявність конфліктоусталеності. Це пов'язано з тим, що будь-які конфлікти, складні для сторін і свідків, зміщують увагу з корисної діяльності на з'ясування стосунків, зменшують згуртованість групи, погіршують співпрацю, тому кожному фахівцю соціономічної сфери, зазначає Т. Браницька, необхідно вміти передбачати їх появу, прогнозувати можливе конфліктне протистояння і поведінку учасників конфлікту, впливати на опонентів і перебіг конфлікту, за необхідності – ефективно розв'язувати конфлікт на справедливій і об'єктивній основі [5, с. 25].

Конфліктоусталеність, за Л. Петровською, має забезпечити успішність вирішення фахівцем завдань щодо управління конфліктом у процесі здійснення професійної діяльності та доцільного впливу на середовище своєї діяльності. Сформованість конфліктоусталеності забезпечує здатність здійснювати діяльність із профілактики конфлікту; мінімізувати деструктивні форми конфлікту і перевести їх у конструктивне русло в реальному конфлікті; за необхідності виступити посередником або медіатором у вирішенні конфлікту [46, с. 42].

Конфліктоусталеність фахівця містить у собі різного роду настанови на усвідомлення професійного конфліктологічного завдання, моделі ймовірної конфліктної поведінки, визначення специфічних способів діяльності в професійному конфлікті, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх перешкод, необхідність результату в процесі вирішення професійного конфлікту і конструктивну конфліктну позицію фахівця [8]. З огляду на зазначене,

наявність конфліктоусталеності вважаємо необхідним показником комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери було обрано діагностику, де на підставі вивчення рівнів прояву показників визначених критеріїв їх було віднесено до достатнього, задовільного чи низького рівня.

Конкретизуємо змістову характеристику рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Достатній рівень комунікативної компетентності властивий студентам, які мають міцні знання щодо специфіки професійного спілкування, володіють професійною термінологією, обізнані з етикетом віртуальної комунікації й адекватно використовують ці знання на практиці, вміють долати комунікативні бар'єри. Майбутні фахівці цього рівня грамотно і доступно для співрозмовника висловлюють свої думки, володіють нормами сучасної української літературної мови, здатні адекватно сприймати й розуміти партнерів по спілкуванню, розуміють невербальну комунікацію і можуть на практиці грамотно застосовувати її елементи; вони адекватно аналізують й оцінюють власну діяльність і діяльність інших людей, доброзичливі і толерантні у взаємовідносинах з довколишніми людьми, вміють встановлювати оптимальну комунікативну взаємодію зі співрозмовниками, демонструють упевненість у спілкуванні, оскільки володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, здатні контролювати свій емоційний стан, виявляють емпатію. У разі виникнення конфліктних ситуацій схильні до співробітництва чи знаходження компромісу в їх вирішенні.

Задовільний рівень комунікативної компетентності характерний для студентів, у яких наявні прогалини у знаннях щодо специфіки професійного спілкування, недостатньо володіють професійною термінологією, вони обізнані з етикетом віртуальної комунікації, проте на практиці подекуди його не дотримуються, в подоланні комунікативних бар'єрів потребують допомоги з

боку викладачів. Майбутні фахівці цього рівня відчують труднощі у висловленні й точному переданні своїх думок, не завжди дотримуються норм сучасної української літературної мови, у сприйнятті й розумінні партнерів по спілкуванню виникають складності. Ці студенти обізнані із засобами невербальної комунікації, проте на практиці здебільшого невдало їх застосовують, що викликає непорозуміння з довколишніми людьми, необ'єктивно аналізують власну і діяльність інших людей, припускаються помилок в її оцінці. Студенти із задовільним рівнем комунікативної компетентності загалом уміють налагоджувати доброзичливі й толерантні стосунки з довколишніми людьми, виявляють до них емпатію, натомість не завжди впевнені у спілкуванні, оскільки недостатньо володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, подекуди не вміють контролювати свій емоційний стан. Зазвичай намагаються уникати конфліктних ситуацій або пристосовуються до думки інших людей.

Низький рівень комунікативної компетентності притаманний пасивним у навчанні студентам, які мають фрагментарні знання щодо специфіки професійного спілкування, вони не володіють професійною термінологією, не обізнані з етикетом віртуальної комунікації, мають значну кількість комунікативних бар'єрів і не вміють їх долати. Майбутні фахівці цього рівня не володіють нормами сучасної української літературної мови, припускаються помилок у висловленні думок, не розуміють і неадекватно застосовують на практиці елементи невербальної комунікації, не вміють аналізувати власну діяльність і діяльність інших. У спілкуванні не виявляють емпатії і не контролюють свій емоційний стан, тому стосунки з довколишніми людьми мають негативний характер. У разі виникнення конфліктних ситуацій тяжіють до суперництва.

Для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери на підставі визначених критеріїв та показників було дібрано відповідні методики (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Методики визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери

Критерії	Показники	Методики
когнітивний критерій	Обізнаність зі специфікою професійного спілкування	Анкета «Визначення рівня знань специфіки професійного спілкування» (Н. Кожем'яко)
	Наявність знань професійної термінології	Питальник «Наскільки Ви володієте професійною термінологією» (І. Власюк)
	Обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації	Тест «Комп'ютерні комунікації» (О.Пунько)
	Обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів	Тест « Мовні бар'єри при спілкуванні» (В. Маклін)
діяльнісний критерій	Наявність мовленнєвої грамотності	Тестові завдання «Види мовленнєвої діяльності»
	Наявність перцептивних умінь	Тест «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський)
	Наявність умінь невербальної комунікації	Тест «Про що говорять вам міміка і жести?» (О. Шаюк)
	Наявність рефлексивних умінь	Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії (Н. Фетіскін)
особистісний критерій	Наявність комунікативної толерантності	Діагностика комунікативної толерантності (В. Бойко)
	Наявність умінь емоційної саморегуляції	Діагностика емоційного інтелекту (Е.Холл)
	Наявність емпатії	Діагностика здатності до емпатії (Є. Рогов)
	Наявність конфліктоусталеності	Тест опису поведінки (К. Томас)

Під час експериментально-дослідної роботи також було використано довготривалі спостереження за поведінкою, взаємовідносинами і спілкуванням майбутніх фахівців соціономічної сфери, бесіди з ними, проведення рольових і ділових ігор, дискусій, аналіз творчих індивідуальних завдань, самоаналіз тощо.

Спостереження відбувалися з інтервалом у часі, що надало можливість стверджувати про репрезентативність результатів вибірки.

Подамо результати діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності в майбутніх фахівців соціономічної сфери на констатувальному етапі експерименту за показниками виокремлених критеріїв.

Для визначення рівня обізнаності майбутніх фахівців соціономічної сфери зі специфікою професійного спілкування було використано анкету Н. Кожем'яко «Визначення рівня знань специфіки професійного спілкування» (див. Додаток А), що містить 30 тестових завдань. Кожна правильна відповідь оцінювалась в один бал. До достатнього рівня було віднесено студентів, які набрали від 21 до 30 балів, до задовільного рівня – від 11 до 20 балів, до низького рівня – від 1 до 10 балів. За результатами тестування достатній рівень засвідчили 18,3% студентів ЕГ і 18,6% КГ, задовільний рівень виявили 45,0% респондентів ЕГ та 44,1% КГ, на низькому рівні перебувало 36,7% майбутніх фахівців-соціономів ЕГ і 38,3% КГ.

Рівень наявності знань професійної термінології, що є показником когнітивного критерію, визначався за питальником «Наскільки Ви володієте професійною термінологією» (І. Власюк), що містить 16 запитань. Студенти повинні були зазначити, наскільки вони володіють професійною термінологією, надавши відповіді «Так» (достатній рівень), «Інколи» (задовільний рівень), «Ні» (низький рівень).

Було одержано такі результати:

«Чи зацікавлені Ви у вивченні професійної термінології?»: достатній рівень – 16,0% респондентів ЕГ та 17,9% КГ, задовільний рівень – 45,5% студентів ЕГ та 45,2% КГ, низький рівень – 38,5% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи мають значення знання термінології для майбутньої професійної діяльності?»: достатній рівень – 15,9% респондентів ЕГ та 18,2% КГ, задовільний рівень – 46,1% студентів ЕГ та 45,4% КГ, низький рівень – 38,0% майбутніх фахівців ЕГ та 36,4% КГ;

«Чи вивчаєте Ви додатково (самостійно) нові для Вас професійні поняття?»: достатній рівень – 15,4% респондентів ЕГ та 18,1% КГ, задовільний рівень – 45,3% студентів ЕГ та 44,9% КГ, низький рівень – 39,3% майбутніх фахівців ЕГ та 37,0% КГ;

«Чи цікавитесь Ви новинами та змінами, що відбуваються в обраній Вами фаховій діяльності?»: достатній рівень – 15,7% респондентів ЕГ та 17,8% КГ, задовільний рівень – 45,6% студентів ЕГ та 45,1% КГ, низький рівень – 38,7% майбутніх фахівців ЕГ та 37,1% КГ;

«Чи вважаєте Ви за потрібне продовжувати удосконалювати сформований словниковий запас після закінчення навчання?»: достатній рівень – 15,9% респондентів ЕГ та 18,1% КГ, задовільний рівень – 45,7% студентів ЕГ та 45,0% КГ, низький рівень – 38,4% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи погоджуєтесь Ви з тим, що справжнього фахівця соціономічної сфери характеризує рівень володіння «мовою фаху»?»: достатній рівень – 15,7% респондентів ЕГ та 17,9% КГ, задовільний рівень – 45,7% студентів ЕГ та 45,3% КГ, низький рівень – 38,6% майбутніх фахівців ЕГ та 36,8% КГ;

«Чи зацікавлені Ви в пошуках нових способів запам'ятовування складних для сприйняття професійних термінів?»: достатній рівень – 15,8% респондентів ЕГ та 18,1% КГ, задовільний рівень – 45,6% студентів ЕГ та 45,0% КГ, низький рівень – 38,6% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи використовуєте Ви знання професійної термінології під час налагодження комунікативних відносин (на заняттях)?»: достатній рівень – 15,6% респондентів ЕГ та 17,8% КГ, задовільний рівень – 46,1% студентів ЕГ та 45,4% КГ, низький рівень – 38,3% майбутніх фахівців ЕГ та 36,8% КГ;

«Чи полегшують Вам знання професійної термінології виконання навчальних завдань?»: достатній рівень – 15,7% респондентів ЕГ та 17,9% КГ, задовільний рівень – 45,9% студентів ЕГ та 45,2% КГ, низький рівень – 38,4% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи працюєте Ви над збагаченням власного термінологічного словника

професіоналізмами?»: достатній рівень – 15,6% респондентів ЕГ та 17,8% КГ, задовільний рівень – 45,7% студентів ЕГ та 45,3% КГ, низький рівень – 38,7% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи акцентуєте Ви увагу на незнайомих для вас економічних термінах та записуєте їх у власний термінологічний словник?»: достатній рівень – 15,9% респондентів ЕГ та 18,2% КГ, задовільний рівень – 46,0% студентів ЕГ та 44,9% КГ, низький рівень – 38,1% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи цікавлять Вас професійні жаргонізми та професіоналізми?»: достатній рівень – 15,9% респондентів ЕГ та 18,1% КГ, задовільний рівень – 45,8% студентів ЕГ та 45,5% КГ, низький рівень – 38,3% майбутніх фахівців ЕГ та 36,4% КГ;

«Чи погоджуєтесь Ви з тим, що знання професійної термінології сприятимуть значним успіхам у професійній діяльності?»: достатній рівень – 16,2% респондентів ЕГ та 18,3% КГ, задовільний рівень – 46,1% студентів ЕГ та 44,9% КГ, низький рівень – 37,7% майбутніх фахівців ЕГ та 36,8% КГ;

«Чи подобається Вам вивчати нові економічні поняття, розкривати їх сутність та використовувати їх при вирішенні професійних завдань?»: достатній рівень – 15,7% респондентів ЕГ та 17,7% КГ, задовільний рівень – 45,6% студентів ЕГ та 45,3% КГ, низький рівень – 38,7% майбутніх фахівців ЕГ та 37,0% КГ;

«Чи шукаєте Ви нові джерела розширення знань професійної термінології?»: достатній рівень – 15,7% респондентів ЕГ та 17,9% КГ, задовільний рівень – 45,9% студентів ЕГ та 45,0% КГ, низький рівень – 38,4% майбутніх фахівців ЕГ та 37,1% КГ;

«Ви легко запам'ятовуєте професійні терміни при вивченні фахових дисциплін?»: достатній рівень – 15,8% респондентів ЕГ та 18,0% КГ, задовільний рівень – 45,9% студентів ЕГ та 45,2% КГ, низький рівень – 38,3% майбутніх фахівців ЕГ та 36,8% КГ.

Для визначення рівня обізнаності зі специфікою віртуальної комунікації за

показником когнітивного критерію було використано тест «Комп'ютерні комунікації» О. Пунько (див. Додаток А. 3). За результатами тестування на достатньому рівні зафіксовано 19,2% студентів ЕГ і 21,3% КГ, задовільний рівень виявили 46,7% респондентів ЕГ та 45,9% КГ, на низькому рівні перебувало 34,1% майбутніх фахівців ЕГ і 32,8% КГ.

Рівень обізнаності майбутніх фахівців соціономічної сфери із сутністю комунікативних бар'єрів за показником когнітивного критерію діагностувався за тестом «Мовні бар'єри при спілкуванні» (див. Додаток А. 4). Результати тестування виявилися такими: достатній рівень засвідчили 16,7% респондентів ЕГ і 20,5% КГ, задовільний рівень виявили 45,8% студентів ЕГ та 42,6% КГ, низький рівень зафіксовано у 37,5% майбутніх фахівців ЕГ і 36,9% КГ.

Узагальнені результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, одержані за показниками когнітивного критерію на констатувальному етапі експерименту, подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за когнітивним критерієм на констатувальному етапі (у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність зі специфікою професійного спілкування	18,3	18,6	45,0	44,1	36,7	38,3
Наявність знань професійної термінології	15,8	18,0	45,8	45,1	38,4	36,9
Обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації	19,2	21,3	46,7	45,9	34,1	32,8
Обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів	16,7	20,5	45,8	42,6	37,5	36,9
\bar{X}	17,5	19,7	45,8	44,3	36,7	36,0

Як бачимо з таблиці 2.2, за показником «Обізнаність зі специфікою професійного спілкування» достатній рівень виявили 18,3% студентів ЕГ і 18,6%

КГ, задовільний рівень – 45,0% студентів ЕГ і 44,1% КГ, низький рівень – 36,7% майбутніх фахівців ЕГ та 38,3% КГ.

За показником *«Наявність знань професійної термінології»* на достатньому рівні перебувало 15,8% респондентів ЕГ і 18,0% КГ, на задовільному рівні – 45,8% майбутніх фахівців ЕГ і 45,1% КГ, на низькому рівні – 38,4% студентів ЕГ та 36,9% КГ.

За показником *«Обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації»* достатній рівень зафіксовано у 19,2% респондентів ЕГ і 21,3% КГ, задовільний рівень – у 46,7% респондентів ЕГ і 45,9% КГ, низький рівень – у 34,1% майбутніх фахівців ЕГ та 32,8% КГ.

За показником *«Обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів»* на достатньому рівні перебувало 16,7% респондентів ЕГ і 20,5% КГ, на задовільному рівні – 45,8% майбутніх фахівців ЕГ і 42,6% КГ, на низькому рівні – 37,5% студентів ЕГ та 36,9% КГ.

Загалом за показниками когнітивного критерію достатній рівень комунікативної компетентності виявили 17,5% майбутніх фахівців-соціологів ЕГ і 19,7% КГ, задовільний рівень – 45,8% респондентів ЕГ і 44,3% КГ, низький рівень – 36,7% майбутніх фахівців ЕГ та 36,0% КГ.

Одержані результати свідчать про те, що студенти мають досить поверхневі знання щодо специфіки професійного спілкування, не володіють професійною термінологією, не обізнані зі специфікою віртуальної комунікації й комунікативними бар'єрами, що певною мірою можуть зашкоджувати виконанню професійної діяльності. На нашу думку, значною мірою це пов'язано з тим, що вони навчаються лише на другому курсі й не вивчали в достатній кількості фахових дисциплін. Уважаємо, що більш ґрунтовно опанування зазначених знань буде відбуватися, якщо зі студентами проводити цілеспрямовану роботу з їх формування.

Наступним кроком констатувального етапу експерименту було діагностування показників за діяльнісним критерієм, за яким оцінювалися

результати праксеологічного компонента у структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Для виявлення рівня наявності мовленнєвої грамотності студентів за показником діяльнісного критерію було використано тест на грамотність (див. Додаток А. 5). За результатами тестування на достатньому рівні зафіксовано 20,0% студентів ЕГ і 22,1% КГ, задовільний рівень виявили 48,3% респондентів ЕГ та 45,9% КГ, на низькому рівні перебувало 31,7% майбутніх фахівців ЕГ і 32,0% КГ.

Для діагностики результатів за показником діяльнісного критерію «Наявність перцептивних умінь» застосовувалася методика В. Ряховського «Оцінка рівня товариськості» (див. Додаток А. 6). Майбутнім фахівцям пропонувалося відповісти на 16 запитань. До достатнього рівня було віднесено студентів, які набрали від 21 до 30 балів, до задовільного рівня – від 11 до 20 балів, до низького рівня – від 1 до 10 балів.

Результати тестування виявилися такими:

«У Вас передбачається ділова зустріч. Чи тривожить Вас її очікування?»: достатній рівень – 19,1% респондентів ЕГ та 21,7% КГ, задовільний рівень – 47,8% студентів ЕГ та 45,4% КГ, низький рівень – 33,1% майбутніх фахівців ЕГ та 32,9% КГ;

«Чи важко вам виступати з доповіддю, повідомленням, інформацією на якому-небудь зібранні, нараді чи подібному заході?»: достатній рівень – 20,5% респондентів ЕГ та 22,3% КГ, задовільний рівень – 48,7% студентів ЕГ та 46,7% КГ, низький рівень – 30,8% майбутніх фахівців ЕГ та 31,0% КГ;

«Ви відкладаєте візит до лікаря до останнього моменту?»: достатній рівень – 19,7% респондентів ЕГ та 21,9% КГ, задовільний рівень – 48,5% студентів ЕГ та 45,9% КГ, низький рівень – 31,8% майбутніх фахівців ЕГ та 36,4% КГ;

«Вам пропонують ділову поїздку в місто, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цього відрядження?»:

достатній рівень – 20,3% респондентів ЕГ та 22,2% КГ, задовільний рівень – 48,6% студентів ЕГ та 45,8% КГ, низький рівень – 31,1% майбутніх фахівців ЕГ та 32,0% КГ;

«Чи любите Ви ділитися своїми хвилюваннями з ким-небудь?»: достатній рівень – 19,8% респондентів ЕГ та 22,0% КГ, задовільний рівень – 48,4% студентів ЕГ та 45,9% КГ, низький рівень – 31,8% майбутніх фахівців ЕГ та 32,1% КГ;

«Чи роздратовуєтеся Ви, якщо незнайома людина на вулиці звертається до Вас із проханням (показати дорогу, назвати котра година, відповісти на яке-небудь запитання)?»: достатній рівень – 20,2% респондентів ЕГ та 22,5% КГ, задовільний рівень – 48,1% студентів ЕГ та 46,0% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців ЕГ та 31,5% КГ;

«Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і людям різних поколінь важко розуміти один одного?»: достатній рівень – 20,5% респондентів ЕГ та 22,4% КГ, задовільний рівень – 48,3% студентів ЕГ та 45,7% КГ, низький рівень – 31,2% майбутніх фахівців ЕГ та 31,9% КГ;

«Чи соромитися Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які позичив декілька місяців тому?»: достатній рівень – 20,1% респондентів ЕГ та 22,3% КГ, задовільний рівень – 48,2% студентів ЕГ та 45,8% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців ЕГ та 31,9% КГ;

«У ресторані чи їдальні Вам запропонували неякісну страву. Чи змовчите Ви, відсунувши тарілку?»: достатній рівень – 19,7% респондентів ЕГ та 21,8% КГ, задовільний рівень – 48,5% студентів ЕГ та 46,2% КГ, низький рівень – 31,8% майбутніх фахівців ЕГ та 32,0% КГ;

«Залишившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не почнете з ним розмову, і вам буде ніяково, якщо першою заговорить вона?»: достатній рівень – 20,4% респондентів ЕГ та 22,1% КГ, задовільний рівень – 48,1% студентів ЕГ та 45,7% КГ, низький рівень – 31,5% майбутніх фахівців ЕГ та 32,2% КГ;

«Ви жахаєтеся, якщо бачите довгу чергу у будь-якому місці (в магазині,

біля кінотеатру). Чи надаєте Ви перевагу бажанню відмовитися від свого наміру та будете стояти у черзі?»: достатній рівень – 19,9% респондентів ЕГ та 21,8% КГ, задовільний рівень – 48,4% студентів ЕГ та 46,1% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців ЕГ та 32,1% КГ;

«Чи боїтеся ви брати участь у роботі комісії з розгляду конфліктних ситуацій?»: достатній рівень – 19,7% респондентів ЕГ та 21,9% КГ, задовільний рівень – 48,2% студентів ЕГ та 45,9% КГ, низький рівень – 32,1% майбутніх фахівців ЕГ та 32,2% КГ;

«У Вас є особисті критерії оцінки творів літератури, мистецтва і ніякої чужої думки ви не визнаєте?»: достатній рівень – 20,6% респондентів ЕГ та 22,3% КГ, задовільний рівень – 48,5% студентів ЕГ та 46,0% КГ, низький рівень – 30,9% майбутніх фахівців ЕГ та 31,7% КГ;

«Почув десь у кулуарах явно хибне висловлювання з відомого вам питання, чи змовчите Ви і не почнете відповідну розмову?»: достатній рівень – 20,3% респондентів ЕГ та 22,2% КГ, задовільний рівень – 48,4% студентів ЕГ та 45,8% КГ, низький рівень – 31,3% майбутніх фахівців ЕГ та 32,0% КГ;

«Чи викликає у Вас дратування чиєсь прохання допомогти розібратися у якій-небудь службовій справі або навчальній темі?»: достатній рівень – 19,8% респондентів ЕГ та 21,7% КГ, задовільний рівень – 48,1% студентів ЕГ та 45,6% КГ, низький рівень – 32,1% майбутніх фахівців ЕГ та 32,7% КГ;

«Чи із задоволенням ви викладаєте власні думки, оцінку у письмовій формі краще, ніж в усній?»: достатній рівень – 20,4% респондентів ЕГ та 22,1% КГ, задовільний рівень – 48,1% студентів ЕГ та 45,7% КГ, низький рівень – 31,5% майбутніх фахівців ЕГ та 32,2% КГ.

Рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за показником «Наявність умінь невербальної комунікації» оцінювався тестом «Про що говорять Вам міміка і жести?» (див. Додаток А. 7). За результатами діагностування на достатньому рівні виявлено 20,8% респондентів ЕГ та 21,3% КГ, які набрали від 46 до 77 балів. Ці студенти

володіють здатністю розуміти інших людей, із задоволенням спостерігають за іншими людьми і непогано розуміють їхню міміку та жести. Натомість вони занадто поспішні у своїх висновках, що подекуди заважає у взаємовідносинах з довколишніми людьми, проте вони дуже швидко вчаться і враховують свої помилки в подальшому. До задовільного рівня віднесено 44,2% студентів ЕГ і 43,4% КГ, які отримали від 24 до 45 балів. Ці студенти не користуються інформацією, яку надають міміка та жести людей і не зовсім вміють використовувати її в щоденному спілкуванні під час взаємодії з довколишніми людьми, щоб правильно будувати свої взаємостосунки з ними. На низькому рівні було виявлено 35,0% майбутніх фахівців ЕГ та 35,3% КГ. Такі студенти отримали від 1 до 23 балів. Вони вирізняються тим, що не розуміють мову міміки і жестів. Їм надзвичайно важко адекватно оцінювати людей, оскільки вони не звертають на це уваги, часто фіксують увагу на дрібних жестах людей, які їх оточують.

Для діагностики рівнів наявності рефлексивних умінь за показником діяльнісного критерію було використано методику «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії», розробленої Н. Фетіскіним (див. Додаток А. 8), що передбачає з'ясування того, чи вміє особистість аналізувати минулі помилки, її досвід життєдіяльності. Шкала результатів методики: студентів, які набрали від 0 до 36 балів було віднесено до низького рівня, від 37 до 74 балів – до задовільного рівня, від 75 до 150 балів – до високого рівня сформованості вміння рефлексувати.

Презентуємо одержані результати за означеним показником на констатувальному етапі експерименту:

«Чи доводилося Вам колись припуститись життєвої помилки, результати якої Ви відчували впродовж кількох місяців або років?»: достатній рівень – 17,6% респондентів ЕГ та 18,9% КГ, задовільний рівень – 45,3% студентів ЕГ та 44,5% КГ, низький рівень – 37,1% майбутніх фахівців ЕГ та 36,6% КГ;

«Чи можна було уникнути цієї помилки?»: достатній рівень – 17,5%

респондентів ЕГ та 18,6% КГ, задовільний рівень – 45,1% студентів ЕГ та 44,7% КГ, низький рівень – 37,4% майбутніх фахівців ЕГ та 36,7% КГ;

«Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100% у її правильності?»: достатній рівень – 17,2% респондентів ЕГ та 18,7% КГ, задовільний рівень – 45,1% студентів ЕГ та 44,5% КГ, низький рівень – 37,7% майбутніх фахівців ЕГ та 36,8% КГ;

«Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?»: достатній рівень – 17,4% респондентів ЕГ та 18,9% КГ, задовільний рівень – 45,5% студентів ЕГ та 44,2% КГ, низький рівень – 37,1% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?»: достатній рівень – 17,9% респондентів ЕГ та 19,0% КГ, задовільний рівень – 44,5% студентів ЕГ та 44,1% КГ, низький рівень – 37,6% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?»: достатній рівень – 17,1% респондентів ЕГ та 18,5% КГ, задовільний рівень – 45,3% студентів ЕГ та 44,4% КГ, низький рівень – 37,6% майбутніх фахівців ЕГ та 37,1% КГ;

«Чи вважаєте Ви себе невдахою?»: достатній рівень – 17,6% респондентів ЕГ та 18,7% КГ, задовільний рівень – 44,9% студентів ЕГ та 44,3% КГ, низький рівень – 37,5% майбутніх фахівців ЕГ та 37,0% КГ;

«Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?»: достатній рівень – 17,4% респондентів ЕГ та 18,8% КГ, задовільний рівень – 45,0% студентів ЕГ та 44,5% КГ, низький рівень – 37,8% майбутніх фахівців ЕГ та 36,7% КГ;

«Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?»: достатній рівень – 17,7% респондентів ЕГ та 18,5% КГ, задовільний рівень – 44,9% студентів ЕГ та 44,3% КГ, низький рівень – 37,4% майбутніх фахівців ЕГ та 37,2% КГ;

«*Чи керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень здоровим глуздом?*»: достатній рівень – 17,9% респондентів ЕГ та 19,0% КГ, задовільний рівень – 44,5% студентів ЕГ та 44,1% КГ, низький рівень – 37,6% майбутніх фахівців ЕГ та 36,9% КГ;

«*Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?*»: достатній рівень – 17,3% респондентів ЕГ та 18,5% КГ, задовільний рівень – 45,2% студентів ЕГ та 44,8% КГ, низький рівень – 37,5% майбутніх фахівців ЕГ та 36,7% КГ;

«*Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до кола Ваших близьких?*»: достатній рівень – 17,7% респондентів ЕГ та 18,7% КГ, задовільний рівень – 44,6% студентів ЕГ та 44,3% КГ, низький рівень – 37,7% майбутніх фахівців ЕГ та 37,0% КГ;

«*Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?*»: достатній рівень – 17,3% респондентів ЕГ та 18,5% КГ, задовільний рівень – 45,3% студентів ЕГ та 44,2% КГ, низький рівень – 37,4% майбутніх фахівців ЕГ та 37,3% КГ;

«*Чи подобається Вам Ваша особистість?*»: достатній рівень – 17,6% респондентів ЕГ та 18,9% КГ, задовільний рівень – 44,7% студентів ЕГ та 44,4% КГ, низький рівень – 37,7% майбутніх фахівців ЕГ та 36,7% КГ;

«*Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?*»: достатній рівень – 17,5% респондентів ЕГ та 18,4% КГ, задовільний рівень – 44,7% студентів ЕГ та 44,1% КГ, низький рівень – 37,8% майбутніх фахівців ЕГ та 37,5% КГ.

Узагальнені результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.3.

Як видно з таблиці 2.3, за показником «Наявність мовленнєвої грамотності» достатній рівень виявили 20,0% студентів ЕГ і 22,1% КГ,

задовільний рівень – 48,3% студентів ЕГ і 45,9% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців ЕГ та 32,0% КГ. За показником «Наявність перцептивних умінь» на достатньому рівні перебувало 18,3% респондентів ЕГ і 19,7% КГ, на задовільному рівні – 45,8% майбутніх фахівців ЕГ і 46,7% КГ, на низькому рівні – 35,9% студентів ЕГ та 33,6% КГ.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність мовленнєвої грамотності	20,0	22,1	48,3	45,9	31,7	32,0
Наявність перцептивних умінь	18,3	19,7	45,8	46,7	35,9	33,6
Наявність умінь невербальної комунікації	20,8	21,3	44,2	43,4	35,0	35,3
Наявність рефлексивних умінь	17,5	18,8	45,0	44,3	37,5	36,9
\bar{X}	19,2	20,5	45,8	45,1	35,0	34,4

За показником «Наявність умінь невербальної комунікації» достатній рівень зафіксовано у 20,8% респондентів ЕГ і 21,3% КГ, задовільний рівень – у 44,2% респондентів ЕГ і 43,4% КГ, низький рівень – у 35,0% майбутніх фахівців ЕГ та 35,3% КГ. За показником «Наявність рефлексивних умінь» на достатньому рівні перебувало 17,5% респондентів ЕГ і 18,8% КГ, на задовільному рівні – 45,0% майбутніх фахівців ЕГ і 44,3% КГ, на низькому рівні – 37,5% студентів ЕГ та 36,9% КГ.

Загалом за показниками когнітивного критерію достатній рівень комунікативної компетентності виявили 19,2% майбутніх фахівців-соціономів ЕГ і 20,5% КГ, задовільний рівень – 45,8% респондентів ЕГ і 45,1% КГ, низький

рівень – 35,0% майбутніх фахівців ЕГ та 34,4% КГ.

Результати, одержані за діяльнісним критерієм, дають підстави для розуміння того, що студенти припускаються мовленнєвих огріхів, застосовують русизми у спілкуванні, мають труднощі у взаємодії довколишніми людьми, вони не надають належного значення невербальній комунікації і часто не розуміють її, подекуди необ'єктивно оцінюють як власну діяльність, так і діяльність людей, які їх оточують. Отже, в ході експериментальної роботи необхідно застосовувати різноманітні професійні ситуації, рольові та ділові ігри, що сприятимуть формуванню в майбутніх фахівців соціономічної сфери зазначених умінь, що є складниками комунікативної компетентності і які є необхідними в їхній подальшій професійній діяльності.

Завершальним кроком констатувального етапу було визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за особистісним критерієм.

Для виявлення рівнів наявності комунікативної толерантності за показником особистісного критерію було застосовано методику діагностики комунікативної толерантності В. Бойка (див. Додаток А. 9). Рівні сформованості комунікативної толерантності майбутніх фахівців соціономічної сфери за означеним показником визначалися за такою шкалою: 0–45 балів – низький рівень, 46–90 балів – задовільний рівень, 91–135 балів – достатній рівень. Розглянемо одержані результати за блоками пропонованої методики.

За першим блоком запитань *«Наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, які Вам зустрічаються»* було одержано такі результати: достатній рівень – 21,3% респондентів ЕГ та 21,8% КГ, задовільний рівень – 46,9% студентів ЕГ та 48,1% КГ, низький рівень – 31,8% майбутніх фахівців ЕГ та 30,1% КГ.

За запитаннями другого блоку *«Чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, виходячи із власного «Я»»* студенти розподілилися так: достатній рівень – 21,7% респондентів ЕГ та 22,3% КГ, задовільний рівень – 46,5% студентів ЕГ та

47,4% КГ, низький рівень – 31,8% майбутніх фахівців ЕГ та 30,3% КГ.

За третім блоком *«Наскільки категоричні чи незмінні Ваші оцінки на адресу тих, хто Вас оточує»* студенти засвідчили такі результати: достатній рівень – 21,6% респондентів ЕГ та 22,1% КГ, задовільний рівень – 46,8% студентів ЕГ та 47,4% КГ, низький рівень – 31,6% майбутніх фахівців ЕГ та 30,5% КГ.

У четвертому блоці *«Наскільки Ви вмієте приховувати чи згладжувати неприємні враження під час зіткнення з некомунікабельними якостями людей»* зафіксовано такі результати: достатній рівень – 21,4% респондентів ЕГ та 21,9% КГ, задовільний рівень – 46,7% студентів ЕГ та 47,5% КГ, низький рівень – 31,9% майбутніх фахівців ЕГ та 30,6% КГ.

За п'ятим блоком *«Чи є у Вас схильність перевиховувати партнера»* студенти розподілилися в такий спосіб: достатній рівень – 21,5% респондентів ЕГ та 22,0% КГ, задовільний рівень – 46,8% студентів ЕГ та 47,6% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців іноземної мови ЕГ та 30,4% КГ.

За шостим блоці запитань *«Наскільки Ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними»* результати виявилися такими: достатній рівень – 21,7% респондентів ЕГ та 22,2% КГ, задовільний рівень – 46,7% студентів ЕГ та 47,6% КГ, низький рівень – 31,6% майбутніх фахівців ЕГ та 30,2% КГ.

За сьомим блоком *«Чи властива Вам така тенденція поведінки»* майбутні фахівці засвідчили такі результати: достатній рівень – 21,6% респондентів ЕГ та 21,8% КГ, задовільний рівень – 46,6% студентів ЕГ та 47,8% КГ, низький рівень – 31,8% майбутніх фахівців ЕГ та 30,4% КГ.

У восьмому блоці *«Наскільки Ви терплячі до дискомфортних станів людей, які Вас оточують»* одержано такі результати: достатній рівень – 21,4% респондентів ЕГ та 22,2% КГ, задовільний рівень – 46,7% студентів ЕГ та 47,2% КГ, низький рівень – 31,9% майбутніх фахівців ЕГ та 30,6% КГ.

За дев'ятим блоком *«Які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми»* результати виявилися такими: достатній рівень – 21,5% респондентів ЕГ та

22,0% КГ, задовільний рівень – 46,8% студентів ЕГ та 47,7% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців ЕГ та 30,3% КГ.

Результати досліджуваного феномена за показником особистісного критерію «*Наявність умінь емоційної саморегуляції*» діагностувалися за методикою Н. Холла (див. Додаток А. 10). Методика спрямована на виявлення здатності особистості розуміти емоції й керувати емоційною сферою на підставі прийняття рішень. Рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінувального знаку визначався за такими кількісними показниками: 61 і більше – достатній рівень, 31–60 – задовільний рівень, 1–30 – низький рівень емоційного інтелекту. Методика складається із 5 шкал.

Подамо одержані результати за шкалами:

1) емоційна обізнаність: достатній рівень – 18,4% респондентів ЕГ та 19,2% КГ, задовільний рівень – 48,5% студентів ЕГ та 49,3% КГ, низький рівень – 33,1% майбутніх фахівців ЕГ та 31,5% КГ;

2) управління своїми емоціями: достатній рівень – 18,2% респондентів ЕГ та 18,8% КГ, задовільний рівень – 48,6% студентів ЕГ та 49,1% КГ, низький рівень – 33,2% майбутніх фахівців ЕГ та 32,1% КГ;

3) вільне управління своїми емоціями: достатній рівень – 18,3% респондентів ЕГ та 19,0% КГ, задовільний рівень – 48,3% студентів ЕГ та 49,2% КГ, низький рівень – 33,4% майбутніх фахівців ЕГ та 31,8% КГ;

4) емпатія: достатній рівень – 18,5% респондентів ЕГ та 18,7% КГ, задовільний рівень – 48,5% студентів ЕГ та 49,4% КГ, низький рівень – 33,0% майбутніх фахівців ЕГ та 31,9% КГ;

5) уміння впливати на емоційний стан інших людей: достатній рівень – 18,1% респондентів ЕГ та 18,9% КГ, задовільний рівень – 48,2% студентів ЕГ та 49,0% КГ, низький рівень – 33,7% майбутніх фахівців ЕГ та 32,1% КГ.

Для визначення рівнів прояву за показником особистісного критерію «*Наявність емпатії*» було використано діагностику Є. Рогова (див. Додаток А. 11). За результатами діагностування на високому рівні емпатійності було

виявлено 23,3% студентів ЕГ і 23,8% КГ, які отримали від 61 до 90 балів. Вони чуйні до потреб довколишніх людей, великодушні, здатні вибачати, постійно турбуються про рідних і близьких, дуже вразливі. Їх легко вивести з рівноваги. З непідробним інтересом ставляться до людей, їм подобається «читати» їхні обличчя. Вони швидко налагоджують стосунки, знаходять спільну мову. Довколишні люди цінують їх за душевність.

На задовільному рівні перебувало 45,8% студентів ЕГ і 45,1% КГ, які отримали від 31 до 60 балів. Студенти цього рівня не такі вразливі. У спілкуванні з довколишніми уважні, намагаються зрозуміти те, що було висловлено словами. Читаючи художні твори або переглядаючи фільми, більше стежать за розвитком подій, ніж за переживаннями героїв. Вони відчують певні труднощі в прогнозуванні стосунків між людьми.

До низького рівня належали 30,9% респондентів ЕГ та 31,1% КГ, які набрали від 1 до 30 балів. Студенти зазнають труднощів у налагодженні стосунків між людьми, не знаходячи взаєморозуміння з ними. Вони надають перевагу усамітненим заняттям, а не роботі з людьми. Цінують людей більше за ділові якості, ніж за чуйність.

Для визначення наявності в майбутніх фахівців соціономічної сфери конфліктусталеності за показником особистісного критерію було використано тест опису поведінки К. Томаса (див. Додаток А. 12). За шкалою тесту майбутніх фахівців-соціономів, які набрали від 0 до 9 було віднесено до низького рівня, від 10 до 20 – до задовільного рівня, від 21 до 30 – до достатнього рівня. За результатами тестування на достатньому рівні зафіксовано 20,0% студентів ЕГ і 22,1% КГ, задовільний рівень виявили 48,3% респондентів ЕГ та 45,9% КГ, на низькому рівні перебувало 31,7% майбутніх фахівців ЕГ і 32,0% КГ.

Узагальнені результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за особистісним критерієм на констатувальному етапі подано в таблиці 2.4.

Як свідчать дані таблиці 2.4, за показником «Наявність комунікативної

толерантності» достатній рівень виявили 21,6% студентів ЕГ і 22,1% КГ, задовільний рівень – 46,7% студентів ЕГ і 47,5% КГ, низький рівень – 31,7% майбутніх фахівців ЕГ та 30,4% КГ.

За показником «Наявність умінь емоційної саморегуляції» на достатньому рівні перебувало 18,3% респондентів ЕГ і 18,9% КГ, на задовільному рівні – 48,4% майбутніх фахівців ЕГ і 49,2% КГ, на низькому рівні – 33,3% студентів ЕГ та 31,9% КГ.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Здатність до комунікативної толерантності	21,6	22,1	46,7	47,5	31,7	30,4
Здатність до емоційної саморегуляції	18,3	18,9	48,4	49,2	33,3	31,9
Здатність до емпатії	23,3	23,8	45,8	45,1	30,9	31,1
Здатність до запобігання й вирішення конфліктів	20,0	20,5	45,8	45,1	34,1	34,4
\bar{X}	20,8	21,3	46,7	46,7	32,5	32,0

За показником «Наявність емпатії» достатній рівень зафіксовано у 23,3% респондентів ЕГ і 23,8% КГ, задовільний рівень – у 45,8% респондентів ЕГ і 45,1% КГ, низький рівень – у 30,9% майбутніх фахівців ЕГ та 31,1% КГ. За показником «Наявність конфліктоусталеності» на достатньому рівні перебувало 20,0% респондентів ЕГ і 20,5% КГ, на задовільному рівні – 45,8% майбутніх фахівців ЕГ і 45,1% КГ, на низькому рівні – 34,1% студентів ЕГ та 34,4% КГ.

Загалом за показниками особистісного критерію достатній рівень

комунікативної компетентності виявили 20,8% майбутніх фахівців-соціологів ЕГ і 21,3% КГ, задовільний рівень – 46,7% респондентів ЕГ і 46,7% КГ, низький рівень – 32,5% майбутніх фахівців ЕГ та 32,0% КГ.

Одержані результати свідчать про те, що майбутні фахівці часто виявляють нетерпимість до довколишніх людей, не вміють приховувати чи згладжувати неприємні враження під час зіткнення з їхніми некомунікабельними якостями, вони недостатньо обізнані з проявами емоцій і не вміють контролювати їх, відчувають труднощі в налагодженні стосунків між людьми, внаслідок чого виникають конфліктні ситуації. З огляду на те, що соціальна сфера – це насамперед робота з людьми, то під час експериментальної роботи в подальшому зосереджувати увагу на створенні доброзичливих відносин між студентами, сформувати позитивне ставлення до довколишніх людей, навчити їх розпізнавати власні емоції й емоції довколишніх людей, контролювати їх, що сприятиме запобіганню конфліктів у подальшій професійній діяльності.

Узагальнені результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціологічної сфери на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціологічної сфери на констатувальному етапі експерименту

Критерії	К-ть студ.	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Когнітивний	абс.	21	24	55	54	44	44
	%	17,5	19,7	45,8	44,3	36,7	36,0
Діяльнісний	абс.	23	25	55	55	42	42
	%	19,2	20,5	45,8	45,1	35,0	34,4
Особистісний	абс.	25	26	56	57	39	39
	%	20,8	21,3	46,7	46,7	32,5	32,0
\bar{X}	абс.	23	25	55	55	42	42
	%	19,2	20,5	45,8	45,1	35,0	34,4

Як бачимо з таблиці 2.5, за когнітивним критерієм достатній рівень виявили 17,5% студентів ЕГ і 19,7% КГ, задовільний рівень – 45,8% студентів ЕГ і 44,3% КГ, низький рівень – 36,7% майбутніх фахівців ЕГ та 36,0% КГ. За діяльнісним критерієм на достатньому рівні перебувало 19,2% респондентів ЕГ і 20,5% КГ, на задовільному рівні – 45,8% майбутніх фахівців ЕГ і 45,1% КГ, на низькому рівні – 35,0% студентів ЕГ та 34,4% КГ. За особистісним критерієм достатній рівень зафіксовано у 20,8% респондентів ЕГ і 21,3% КГ, задовільний рівень – у 46,7% респондентів ЕГ і 46,7% КГ, низький рівень – у 32,5% майбутніх фахівців ЕГ та 32,0% КГ.

Загалом достатній рівень комунікативної компетентності виявили 19,2% майбутніх фахівців-соціономів ЕГ і 20,5% КГ, задовільний рівень – 45,8% респондентів ЕГ і 45,1% КГ, низький рівень – 35,0% майбутніх фахівців ЕГ та 34,4% КГ.

Для перевірки достовірності одержаних результатів було використано розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова [61]). За результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваного феномена не відрізняється від рівномірного розподілу.

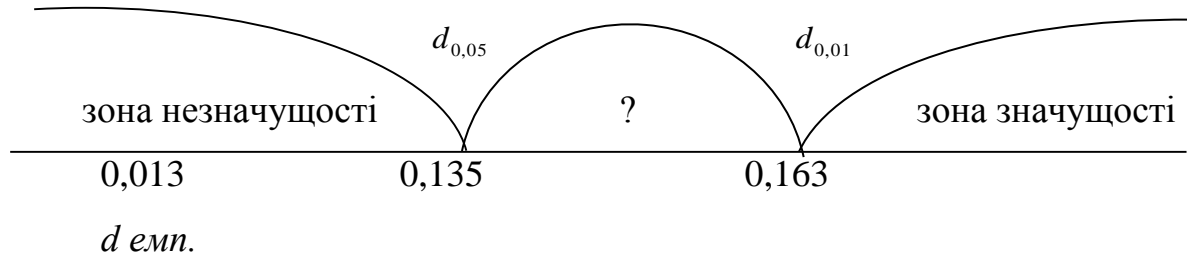
Результати розрахунку λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту подано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Розрахунок λ –критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
Достатній	25	23	0,205	0,192	0,205	0,192	0,013
задовільний	55	55	0,451	0,458	0,656	0,65	0,006
Низький	42	42	0,344	0,35	1	1	
Суми	122	120	1	1			

За розрахунками $d_{кр} = 0,135$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,163$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2.1)$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці контрольної групи, n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця.

Розрахуємо $\lambda_{емп}$: $\lambda_{емп} = 0,013 \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 122}{120 + 122}} = 0,013 \cdot 7,78 = 0,1$

За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [61, с. 329] з $p=0.999$, $\lambda_{кр.} = 1,26$. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,1$. Отже, $\lambda_{кр.} > \lambda_{емп.}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

2.2. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери та експериментальна методика її реалізації

Теоретичне дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери дали змогу побудувати модель формування зазначеної компетентності в процесі професійної підготовки закладах вищої освіти.

В основі будь-яких наукових дослідженнях лежить метод моделювання, який дослідниками (О. Кустовська, П. Образцов, О. Пирогова та ін.) розглядається по-різному: як метод наукового пізнання, сутність якого полягає у відтворенні властивостей об'єкта дослідження на спеціально створеному аналогові – моделі [30, с. 85]; метод дослідження об'єкта пізнання дослідження

явищ, процесів, систем шляхом побудов та вивчення їхніх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик об'єктів, що конструюються [47, с. 36]; допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення [40, с. 114].

За визначенням учених (О. Вознюк, О. Кустовська, А. Самарський, А. Штофф та ін.), модель є найповнішою формою концентрації знань, дає можливість відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, слугує засобом його виміру, дає можливість урешті-решт створити опорні схеми діяльності ([12, с. 39]); уявлену або матеріалізовану систему, що, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження (природний чи соціальний), здатна замінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об'єкт [57, с. 102]; умовне зображення, що замінює об'єкт пізнання і є джерелом інформації стосовно нього, спосіб виразу властивостей, зв'язків і явищ реальної дійсності на основі аналогії, тобто аналог об'єкта-оригіналу, котрий у процесі пізнання і на практиці слугує для одержання та розширення знання (інформації) про оригінал з метою його конструювання, перетворення або управління [30, с. 68]; уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [81, с. 27]; концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який служить для зберігання та розширення знання про властивості і структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [80, с. 19]; штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язку і відносини між елементами цього об'єкта [39].

На підставі вищезазначеного, під моделлю будемо розуміти схематичне зображення, що дає змогу наочно представити складники освітнього процесу, спрямованого на досягнення запланованого результату – сформованості

комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі професійної підготовки (див. рис. 2.1). Реалізація презентованої моделі передбачала поетапне впровадження визначених педагогічних умов. Означений процес потребував поєднання в освітньому процесі відповідних форм (лекції, практичні заняття, самостійна робота, консультації, позааудиторні заходи, навчальна практика), методів (дискусії, дискусії, дебати, кейс-стаді, рольові, ділові, мовні ігри, вправи), засобів (робота з науковою і публіцистичною літературою, перегляд телевізійних передач, художніх фільмів, використання Інтернет-джерел).

Так, на інформаційно-мотиваційному етапі було впроваджено педагогічну умову «Усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері», що сприяла набуттю студентами необхідних знань щодо сутності комунікативної компетентності як важливої професійної якості професіонала-соціонома. Реалізація зазначеної педагогічної умови відбувалась під час лекційних і практичних занять спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери» і таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», на яких поглиблювали знання студентів щодо майбутньої професійної діяльності загалом і ролі комунікативної компетентності, зокрема. Крім цього використовувалися диспути, дискусії, кейс-стаді, самостійна робота.

На практико-зорієнтованому етапі реалізовано педагогічну умову «Озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері», метою якої виступило формування й відпрацьовування майбутніми фахівцями соціономічної сфери практичних умінь у межах спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери», на заняттях якого застосовувався метод кейс-стаді, проводилися рольові й ділові ігри, вправи, ситуативні завдання, мовні ігри тощо.

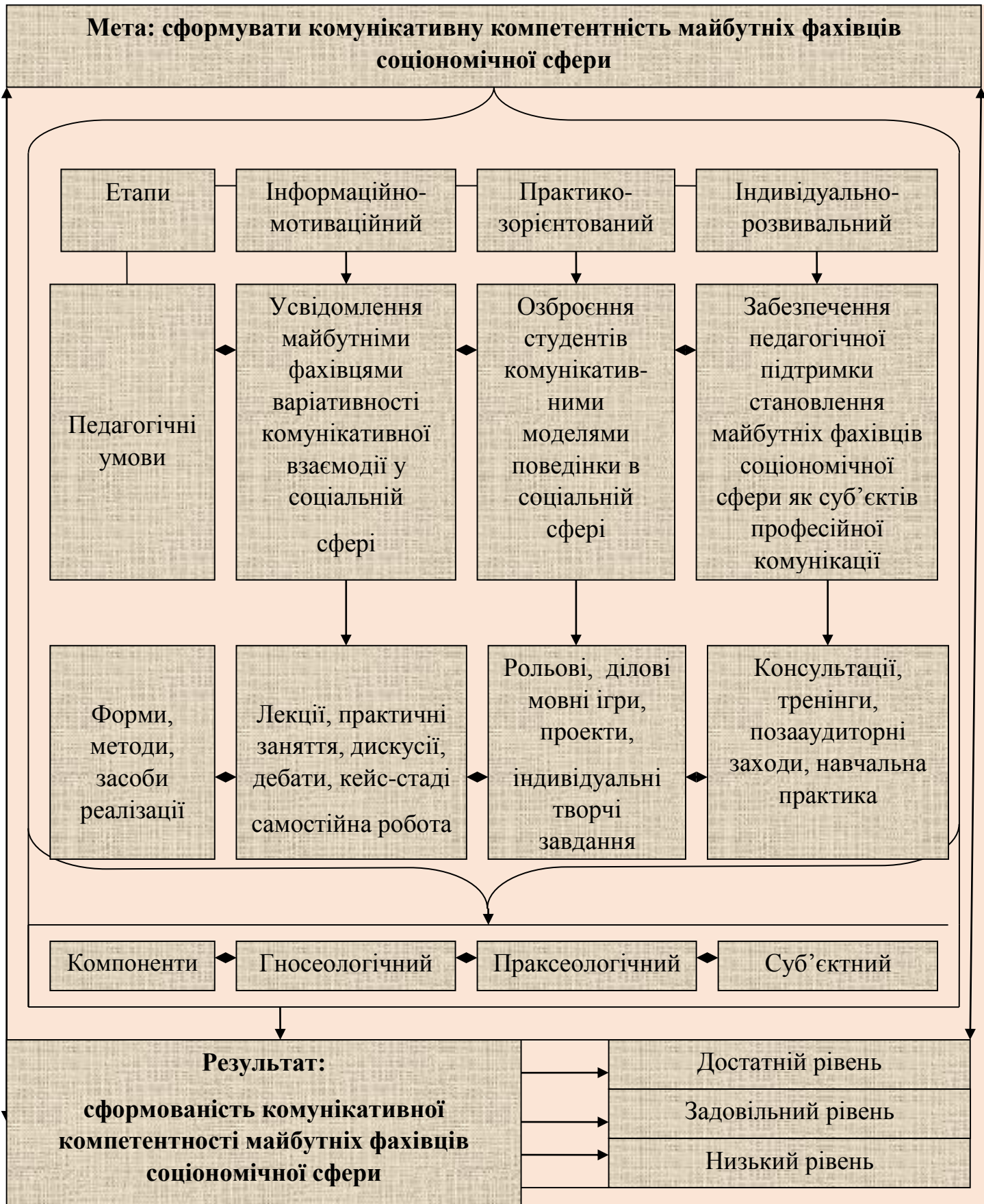


Рис. 2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери

Індивідуально-розвивальний етап передбачав реалізацію педагогічної умови «Забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації» і був спрямований на формування у студентів необхідних особистісних і професійних якостей. Формами, методами і засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступили групові й індивідуальні консультації викладачів, виконання індивідуальних творчих завдань, проведення позааудиторних заходів (ток-шоу «Один за всіх», «Кохана, ми вбиваємо дітей»), тренінгу комунікативної взаємодії тощо.

Результатом реалізації структурної моделі виступила сформованість комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Отже, презентована структурна модель формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери містить усі необхідні складові педагогічного процесу: мету, етапи, педагогічні умови формування зазначеного феномена, форми, методи і засоби їх реалізації, компоненти та кінцевий результат.

Експериментальна робота проводилась зі студентами двох потоків упродовж двох років (1–2 курси) зі студентами, які навчаються спеціальностями: 231 «Соціальна робота», 053 «Психологія», 081 «Право» Експериментальну групу, де впроваджувалась експериментальна методика в ході реалізації педагогічних умов формування комунікативної компетентності склали студенти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (120 осіб). Студенти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка склали контрольну групу (122 особи), які навчалися за традиційною програмою, без упровадження педагогічних умов формування комунікативної компетентності.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка дієвості реалізації розробленої моделі формування комунікативної компетентності студентів, що передбачала поетапну підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери шляхом експериментальної методики з упровадженням в

експериментальній групі визначених педагогічних умов.

Для досягнення поставленої мети організація освітнього процесу зі студентами-майбутніми фахівцями соціономічної сфери в експериментальній групі передбачала:

1) усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері на лекційних заняттях спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери» і таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», які проводились у форматі полілогу;

2) поглиблення отриманих теоретичних знань на практичних заняттях, у позааудиторній роботі, під час самостійної творчої роботи студентів;

3) практичне відпрацювання набутих умінь шляхом залучення студентів до розроблення комунікативних моделей поведінки в соціальній сфері, організації міжособистісної комунікативної взаємодії, рольових і ділових ігор на практичних заняттях, тренінгів комунікативної взаємодії й емоційної саморегуляції, вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій, виконання творчих завдань під час позааудиторної роботи;

4) надання педагогічної підтримки в процесі становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації;

5) відпрацювання набутих знань, умінь і навичок під час проходження навчально-ознайомлювальної практики.

Презентуємо сутність експериментальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери на різних етапах.

Так, на інформаційно-мотиваційному етапі реалізовувалася педагогічна умова «Усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері», що сприяла набуттю студентами необхідних знань щодо сутності комунікативної компетентності як важливої професійної якості

фахівця-соціонома. Засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступили лекційні і практичні заняття спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери» і таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», на яких поглиблювалися знання студентів щодо майбутньої професійної діяльності загалом і ролі комунікативної компетентності, зокрема. Крім цього використовувалися диспути, дискусії, кейс-стаді, самостійна робота.

Лекційні заняття спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери» проводились у форматі полілогу і були спрямовані на те, щоб студенти не лише отримували знання, а й мали можливість розмірковувати, ставити запитання, висловлювати власну думку щодо порушених на лекціях питань.

На першій лекції «Комунікативна компетентність фахівця-соціонома» розглядалася сутність таких понять, як: «комунікація», «комунікативність», «комунікабельність», «компетентність», «комунікативна компетентність». Студенти розмірковували над тим, чим відрізняється комунікативна компетентність фахівця-соціонома від комунікативної компетентності фахівців інших професій? Чим це зумовлено? Якими якостями повинен володіти фахівець, який працює у сфері «людина–людина»? Під час обговорення зазначених питань, доходили висновку, що в роботі з людьми потрібно вміти переконувати співрозмовника, тобто володіти правильним мовленням, щоб інші люди правильно розуміли його думку, знати особливості вербального і невербального спілкування з представниками різних культур, національностей, володіти своїми емоціями і вміти розпізнавати емоції інших людей тощо.

На практичному занятті проводилася дискусія «Роль комунікативної компетентності в професійній кар'єрі». Майбутні фахівці попередньо отримали завдання поміркувати над такими запитаннями: Що означає поняття «вміння спілкуватися»? Як зробити мовну комунікацію успішною? Який стиль

спілкування доцільніше використовувати в юридичній (соціальній, психологічній) діяльності? Що таке, на Ваш погляд, «виразність мовлення», від яких умов вона залежить? Як виявляються індивідуальні особливості людини у вербальних і невербальних засобах комунікації?

Під час обговорення студентами відзначалося, що спілкування – це насамперед обмін думками, передання й отримання певної інформації. Для фахівця, який працює з людьми, вміння спілкуватися є важливим професійним умінням, оскільки він повинен вислухати клієнта, надати якісь рекомендації, допомогти у вирішенні проблем, що виникли в людини, яка до нього звернулася. Проте запропоновані запитання викликали в майбутніх фахівців певні утруднення. Зокрема, вони не змогли дійти одностайної думки щодо стилю спілкування в професійних ситуаціях, виразності мовлення. Одні студенти наполягали на тому, що фахівець повинен бути впевненим, не виявляти емоцій у спілкуванні з клієнтом, інші, навпаки, були переконані в тому, що клієнт повинен бачити, які відчуття викликає у спеціаліста його проблема, що в різних ситуаціях стиль спілкування повинен бути різним, оскільки люди, які звертаються до юриста (соціального педагога, практичного психолога) є різними і з ними по-різному слід спілкуватися.

Зважаючи на це, наступна лекція була присвячена специфіці професійного спілкування майбутнього практичного психолога (соціального педагога, правознавця). Визначалися сутність професійної комунікації, вимоги до здійснення комунікації в професійній сфері, норми й особливості поведінки суб'єктів комунікації, розглядалися комунікативні моделі міжособистісної взаємодії, етика ділових відносин у професійній діяльності фахівця-соціонома. Зі студентами обговорювалися такі питання: Які з комунікативних умінь правознавця (соціального педагога, практичного психолога) є більш, а які менш важливими? Які чинники впливають на успіх ділової бесіди?

Майбутні фахівці відзначали, що від уміння спілкуватися залежить успіх професійної діяльності психолога (соціального педагога, правознавця), оскільки

лише в такому разі він зможе надати необхідну допомогу клієнтові. При цьому студенти висловлювали думку, що спілкування передбачає не лише вміння правильно висловлювати думку, переконливо і впевнено говорити, а більшу вагу має вміння слухати людину, яка звернулася за допомогою. Крім цього, зазначали студенти, велику роль саме в професійному спілкуванні відіграє правильне вживання професійної термінології й роз'яснення клієнтам її значення.

З огляду на це, метою наступної лекції *«Професійна термінологія фахівців-соціологів»* було ознайомлення студентів із особливостями професійної лексики в різних соціономічних сферах. Увага студентів зосереджувалася на необхідності володіння правильною термінологією, доречним вживанням професійних термінів, професіоналізмів, неприпустимість вживання нецензурної лексики. Майбутні фахівці висловлювали думку, що неволодіння професійною термінологією може призвести до непорозумінь як між колегами по роботі, так і в різних ситуаціях із клієнтами. Некомпетентний фахівець не лише не допоможе людині, а може і зашкодити їй у вирішенні важливих життєвих проблем, поглибивши їх.

Поглибленню отриманих знань сприяло проведення круглого столу *«Терміни, професіоналізми, сленги»*. Заздалегідь студентів було розподілено на творчі групи, завданням яких було підготувати виступ щодо понять «професійні терміни», «професіоналізм (професійний жаргон)», «професійний сленг», «молодіжний сленг», «комп'ютерний сленг», дібрати цікаві приклади, зробити презентацію. Слід зазначити, що майбутні фахівці з інтересом поставилися до виконання цих завдань. Деякі з них під час круглого столу відзначали, що не замислювалися над цими поняттями, не бачили в них різниці. Особливий інтерес викликали повідомлення про молодіжний і комп'ютерний сленг, оскільки, зважаючи на вік студентів, саме його вони найчастіше вживають у повсякденному житті, але часто не надають значення тим словам, які використовують у спілкуванні. З цією метою їм було запропоновано скласти відповідні словники, які б містили професійну термінологію (терміни і їх

значення), професіоналізми і сленгові слова. При цьому наголошувалося на необхідності знання вживаних різними категоріями слів, оскільки їхня майбутня професія передбачає вміння не лише слухати клієнтів, а й розуміти специфіку їхнього мовлення, вміти говорити їхньою мовою.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано скласти кросворди з використанням професійної термінології або професіоналізмів.

Вибір наступної теми лекції *«Специфіка віртуального спілкування»* насамперед зумовлений тим, що сьогодні неможливо уявити будь-яку професію без використання засобів Інтернету, мобільного зв'язку, електронної пошти тощо. Зі студентами обговорювалися такі питання, як: Чи вміємо ми спілкуватися по телефону? Як впливає на спілкування те, що ти не бачиш людину, з якою спілкуєшся? Які наслідки може мати неправдива інформація про себе партнера по спілкуванню? Чи правильно ми користуємось електронною поштою? Чи завжди нас правильно розуміють? Які емоції можуть виникнути під час спілкування в чатах? Чи можна віртуально (засобами Інтернету чи телефону) надати допомогу людині?

Продовженням порушених на лекції питань стало проведення семінару *«Етикет віртуального спілкування»*. Для цього майбутні фахівці повинні були підготуватися до обговорення таких питань, як: 1) Особливості соціальної поведінки у віртуальному середовищі (аддикції, агресія, захист). 2) Реальний і віртуальний образ «Я» в медіасередовищі. 3) Вплив медіакультури і медіаканалів на формування соціальної поведінки особистості. 4) Вплив сучасних телевізійних програм і передач на формування соціальної поведінки особистості.

Остання лекція спецкурсу мала за мету з'ясування сутності комунікативних бар'єрів і причин їх виникнення. Студенти ознайомилися з сутністю поняття «комунікативний бар'єр», їх класифікацією (культурні, соціальні, психологічні, нерозуміння (фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний), уникнення, бар'єр авторитету тощо. Під час лекції висловлювалися думки про те, що часто непорозуміння між людьми виникає саме через наявність

комунікативних бар'єрів. Так, вони наголошували на тому, що «складно спілкуватися з людьми іншої національності, оскільки є певні відмінності в поведінці, ставленні до світу, етикету, різне розуміння жестів, що може образити партнера по спілкуванню, а подекуди і призвести навіть до конфлікту» (Катерина Б.), «на мою думку, важливу роль у спілкуванні відіграють соціальні бар'єри, оскільки саме сьогодні спостерігається велика різниця в соціальному стані людей і це позначається на їхньому спілкуванні» (Сергій П.), «часто непорозуміння виникають через те, що люди не вміють адекватно висловити свою думку, неправильно вживають слова, роблять неправильні наголоси, швидко або навпроти дуже повільно розмовляють, вживають надто багато слів-паразитів або професіоналізмів, з якими не знайомий співрозмовник» (Світлана Ш.). Одностайно студенти дійшли висновку, що в будь-якому акті спілкування людина повинна чітко знати, що вона хоче повідомити, дібрати слова, які будуть правильно сприйняті і зрозумілі її співрозмовнику, розмовляти чітко, не викривляючи слів, застосовуючи відповідну інтонацію тощо.

Закріпленню отриманих на лекції знань сприяло проведення на практичному занятті аналізу комунікативних ситуацій (робота в малих групах). Студенти отримали картки з прописаними різними комунікативними ситуаціями (до Вас на прийом прийшов: іноземець, представник іншого віросповідання, бомж, наркоман, хіпі, циганка тощо). Ваше завдання: проаналізувати, які комунікативні бар'єри можуть виникнути у спілкуванні і як їх подолати? Наступним завданням було промовити запропонований текст: надто швидко, надто повільно, з використанням слів-паразитів («ну», «тобто», «так би мовити» тощо), професійного жаргону, молодіжного сленгу. Інші студенти повинні були визначити, який текст було просто зрозуміти, а який викликав труднощі у сприйнятті.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано інтерпретувати вислови видатних людей про спілкування (див. Додаток В). Наведемо приклади деяких інтерпретацій.

Розмірковуюючи над висловом Конфуція «Не переймаюсь, якщо люди мене не розуміють, гірше, якщо я не розумію людей», Тетяна З. (майбутній психолог) зазначила, що «цей вислів є дуже актуальним, проте я вважаю, що важливішим є взаєморозуміння, оскільки в будь-якому протилежному випадку людина залишається нещасною. Нерозуміння з боку оточення призводить до усамітнення людини, бажання відсторонити себе від інших і не завдавати собі зайвий раз болю. Хоча подекуди люди, яких не розуміли інші, виявлялися справжніми геніями, але між нерозумінням і геніальністю не можна поставити знак «дорівнює». Якщо ж людина не розуміє інших, вона також залишається самотньою, їй буде важко знайти себе в цьому світі, визначити своє місце й свою роль. Існує велика ймовірність того, що не зрозумівши думок оточення, така людина також стане незрозумілою для інших».

Микола В. (майбутній правознавець) цей вислів розтлумачив так: «На мою думку, таке твердження не зовсім правильне, адже людям однаково важливо розуміти одне одного. Нормальне спілкування не може будуватися в одному напрямі. Лише розуміння, читання емоцій, рухів, міміки дозволяють будувати міцні стосунки. У наш час надзвичайно важливо вміти спілкуватися, розвивати свої комунікативні здібності і застосовувати їх, що безпосередньо пов'язане з розумінням». Наталя Ч. (майбутній соціальний педагог) висловила таку думку: «Люди, яким байдуже, що їх не розуміють довколишні, так само не переймаються і тим, чи зрозуміли їх. Мені здається що для них важливим є лише те, що думають вони самі».

Щодо вислову Вольтера «Коли сказати нема чого, завжди говорять погано» було одержано такі роздуми: «Слово «завжди» в цьому вислові варто поставити під сумнів, адже окрім зазначеної ситуації можна розглядати ще мінімум дві. По-перше, коли немає чого сказати, людина може змовчати. По-друге, погане часто говорять не через брак слів, а через надлишок почуттів. Тому з цією думкою можна погодитися частково, але це, як на мене, стосується або зовсім порожніх людей, які заповнюють брак своєї душі та своєї культури брудом, який прагнуть

вилити комусь на голову. Або ж це жорстока, але насправді дуже нещасна й самотня людина, метою життя якої є погіршувати життя інших» (Христина С., майбутній правознавець); «Дійсно, не потрібно далеко споглядати, коли в нас закінчуються слова ми починаємо дратуватися, лютувати і весь цей негатив переносимо на довколишніх. Це так званий, підлітковий синдром.

Дуже часто в цьому віці діти протестують – виявляючи свій характер, але через несформованість, дурість їм часто не вистачає аргументів, тут на допомогу приходять образа і гнів. Але якщо підлітки через такі ситуації легко переступають і повертаються до нормального існування, то дорослі в силу своєї упертості, продовжують гнути свою лінію» (Марія Н., майбутній соціальний педагог); «Із цим висловом я погоджуюся частково, оскільки все залежить від людини. Розумна людина, якщо їй немає чого сказати – промовчить, а дурень буде говорити дурниці або погані речі і тоді, коли він дійсно щось бажає сказати, і тоді, коли зовсім не розуміє, про що говорять інші. У нього мета одна – показати, що він є. Дуже часто вони не замислюються над тим, що і кому вони говорять. Такі люди ображають. З ними не хочеться спілкуватися, а тим більше про щось просити, оскільки знаєш, що ніякої поради чи допомоги від неї не отримаєш. Дуже шкода, коли на твоєму шляху зустрічаються такі люди» (Лілія В., майбутній психолог).

Зважаючи на те, що годин, відведених на спецкурс, недостатньо для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, систематизація знань студентів щодо варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері здійснювалася також на заняттях таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)». З цією метою з викладачами зазначених навчальних дисциплін було проведено семінар, метою якого було ознайомлення їх із завданнями формувального етапу експерименту, надано методичні рекомендації щодо формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери в процесі викладання фахових дисциплін.

Так, у межах навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» студентам було запропоновано тему «Імідж сучасного психолога (соціального педагога, правознавця)». У ході лекції спільно зі студентами визначалося, чи важливим імідж для фахівця соціономічних професій? Що є складниками професійного іміджу фахівця-соціонома? тощо.

Слід відзначити, що студентами висловлювалися різні думки, проте спільною для них була думка щодо важливості іміджу для фахівця, що працює з людьми. Зокрема майбутні фахівці зазначали, що «під час спілкування імідж відіграє дуже важливу роль. Клієнт не буде довіряти фахівцю, якщо він неприємний йому. Тобто необхідно, щоб спеціаліст, до якого звернулася людина за допомогою, мав не лише привабливий зовнішній вигляд і володів професійними знаннями, а й виявляв певні особистісні якості – доброзичливість, уважне ставлення, гарні манери тощо. Саме від цього буде залежати, чи прийде до нього людина ще раз» (Діана В. – майбутній психолог).

«Імідж соціального педагога/працівника відіграє надзвичайно важливу роль у професійній діяльності. Це пов'язано з тим, що він працює з різними людьми, а це вимагає від нього вміння «сподобатися», оскільки від цього залежатиме, чи відбудеться щира розмова, чи «розкриється» клієнт, що значною мірою впливатиме на те, чи зможе соціальний педагог/працівник надати йому необхідну допомогу. Важливу роль тут відіграють і одяг, і зачіска, і взуття, а також міміка, жести, поза, стиль спілкування» (Сніжана Р. – майбутній соціальний педагог). Майбутній правознавець Сергій Л. зазначив, що «імідж юриста – це основа його репутації. Якщо він буде мати негарну репутацію, то до нього не будуть звертатися люди, а, отже, він залишиться без роботи. А якщо він має високу репутацію, то люди будуть йому довіряти. Для цього важливими є зовнішній вигляд, професійні знання й особистісні якості спеціаліста». Отже, студенти доходили висновку, що в соціономічних професіях імідж відіграє надзвичайно важливу роль, тому потрібно докладати зусиль для створення власного позитивного іміджу.

Продовженням лекції став семінар «Вплив іміджу особистості психолога (соціального педагога/працівника, юриста) на ефективність професійної діяльності», в ході якого майбутні фахівці-соціономи відповідали на запитання: «Які зовнішні атрибути та якості особистості, на Вашу думку, сприяють позитивному іміджу фахівця?». Під час відповідей на дошці фіксувалися ті якості, які пропонувалися студентами. Внаслідок спільного обговорення було складено список основних елементів іміджу фахівця, з якими погодилися всі студенти. До іміджу ними було віднесено зовнішні дані (приваблива зовнішність (гарний одяг, зачіска, відповідний макіяж (для жінок), охайність, почуття гумору, гарматне мовлення, виразні жести і мімік); особистісні якості (емпатія, поважливе ставлення до інших, тактовність, доброзичливість тощо), професійні знання і вміння.

На інше запитання *«Чи повинен варіюватися імідж залежно від професійної ситуації?»* висловлювалися різні думки. Так, одні студенти наполягали на тому, що імідж не повинен змінюватися, тому що буде вироблений власний стиль фахівця. Інші студенти заперечували, вважаючи, що їхня майбутня професія пов'язана з роботою з людьми, які мають різний соціальний стан, вік, національність тощо, що потребує, у свою чергу, дотримання відповідного стилю поведінки, доречного вибору одягу (залежно від місця зустрічі), знання вікових і національно-культурних особливостей людей (віросповідання, традиції і т. ін.) тощо.

На наступному занятті було проведено круглий стіл «Моя майбутня професія – допомога людям», до якого студентам пропонувалося підготувати презентації щодо їхнього бачення майбутньої професії і свого місця в ній. Обговорювалися питання, чому я обрав професію психолога (соціального педагога, юриста)? Хто вплинув на Ваше рішення обрати саме цю професію? Яким Ви бачите себе через 10–15 років у професійній діяльності? Слід зазначити, що більшість студентів свідомо обрали майбутню професію. Так, Лідія С. (майбутній соціальний педагог) зауважила, що вона «завжди мріяла

допомагати людям, які не отримують належної допомоги від держави. Коли дивишся якусь передачу, присвячену соціальній несправедливості, неблагополучним сім'ям, то бачиш, наскільки сьогодні люди є байдужими до довколишніх, їх не хвилюють чужі проблеми. Здебільшого живуть за принципом «моя хата скраю». Але ж людям потрібно допомагати, особливо дітям, які часто не можуть ні до кого звернутися за допомогою. І саме соціальний педагог може надати їм таку допомогу».

Аналогічну думку висловив Роман К. (майбутній правознавець): «Юридична допомога потрібна практично всім людям. Часто через знання своїх прав чи відповідних законів люди потрапляють в халепу і без допомоги юриста не можуть вирішити якихось життєвих чи професійних проблем. Своєчасне втручання юриста може не дати «зламати» долю людини, скоїти злочин тощо». Майбутній практичний психолог Марина В. наголосила на тому, що в нашій країні, на жаль, люди соромляться звертатися за професійною допомогою до психологів, хибно вважаючи, що їх будуть вважати «психами». Але ж це неправильно. Гарний психолог може допомогти людині «розібратися в собі», в ситуації, що виникла, поглянути на якусь проблему з іншого боку, по іншому поводитись в якихось ситуаціях». У такий спосіб студенти доводили важливість майбутньої професії, метою якої є насамперед допомога людям, усвідомлювали її значущість і відповідальність.

Для самостійної роботи майбутнім фахівцям соціономічної сфери було запропоновано написати твори-роздуми «Я і моя професія», «Професійний портрет психолога (соціального педагога/працівника, правознавця)».

Лекційні заняття навчальної дисципліни «Психологія» було доповнено темою «Психологічні основи спілкування», в межах якої разом зі студентами обговорювалися такі питання, як: формування позитивного ставлення до спілкування у мікросоціумній групі; спілкування як обмін інформацією; спілкування як взаємодія суб'єктів; спілкування як сприймання та розуміння один одного; функції спілкування (інформаційно-комунікативна, регулятивно-

комунікативна, афективно-комунікативна); рівні спілкування: (маніпулювання, конкуренція або суперництво, співробітництво) тощо.

Для практичного заняття «Мистецтво маніпулювання» студентам було запропоновано розробити презентації з таких тем, як: «Маніпулювання в сім'ї», «Маніпулювання серед однолітків», «Маніпулювання в казках», «Маніпулювання в мас-медіа». Студенти відзначали, що маніпулювання переслідує людину все життя, розпочинаючи з дитинства. Саме батьки часто вживають такі фрази: «Якщо ти це не зробиш, то...», «Ти мене не жалієш...», «Якщо ти будеш так поводитися, віддам в інтернат...», маніпулюючи поведінкою дітей і не замислюючись при цьому, як це може вплинути на їхній емоційний стан, ставлення до життя і т. ін. Найбільше маніпулювання сьогодні відбувається в різноманітних мас-медіа, що здійснюється під час перегляду новин, різноманітних ток-шоу і телевізійних передач, спілкування в Інтернеті, особливу роль відіграють реклами, до яких потрібно ставитися дуже обережно тощо.

Заняття з навчальної дисципліни «Педагогіка» було доповнено темою «Молодіжні субкультури та їх вплив на формування особистості» у вигляді міні-лекцій-презентацій. Студенти добирали матеріал щодо особливостей спілкування в різних молодіжних групах (готи, Емо, геймери, скінхеди тощо). Ними було дібрано не лише інформацію з Інтернету і зроблено відповідні презентації, а й використовувалися фрагменти телевізійних передач, документальних і художніх фільмів. Студенти відзначали необхідність таких знань у своїй майбутній професії, оскільки, якщо вони не будуть розуміти особливості поведінки представників таких угруповань, вони не зможуть надати необхідної допомоги.

У межах вивчення теми «Конфлікти в професійній діяльності» майбутнім фахівцям пропонувалися різноманітні ситуації, в ході обговорення яких вони повинні були визначити, як потрібно вчинити, щоб запобігти виникненню конфлікту. Наведемо приклади деяких із них [24].

Ситуація 1: Ви бажаєте взяти участь у конференції з теми, яка Вам цікава,

проте викладач не виявляє бажання вам допомогти підготувати тези для виступу на конференції.

Завдання. Доберіть три переконливі аргументи для переконання викладача в тому, що Ви впораєтеся із завданням.

Ситуація 2: Уявіть собі, що наступного ранку Вам потрібно буде виступити перед групою на практичному занятті із доповіддю (виступ конференції, захист проекту, співбесіда із роботодавцем та ін.).

Завдання. Зосередьтеся на собі і поспостерігайте, які емоції або відчуття у Вас виникають, коли ви думаєте про цю подію.

Ситуація 3: Уявіть собі, що Ви перебуваєте на посаді керівника відділу. Вам запропоновано обрати собі заступника. Кандидати відрізняються один від одного певними особливостями у спілкуванні зі старшим по службі.

Завдання: Ваші дії? Якщо:

а) перший погоджується із думкою чи розпорядженням керівника, прагне швидко виконати всі його завдання;

б) інший може швидко погодитись із думкою керівника, із зацікавленістю виконувати всі його розпорядження і завдання, але тільки в тому випадку, якщо керівник для нього є авторитетом;

в) третій володіє великим професійним досвідом і знаннями, компетентний спеціаліст, вдалий організатор, але не завжди підтримує добрі стосунки із довколишніми, не завжди виявляє контактність;

г) четвертий дуже досвідчений фахівець, але завжди прагне самостійності та незалежності у виконанні професійних завдань, не любить, коли його вчать.

Ситуація 4: Уявіть собі, що Ви є керівником команди важливого проекту і в період найбільш відповідальної частини виконання проекту один із членів команди вчинив неетично по відношенню до усіх членів команди (наприклад, не виконав певне завдання).

Завдання: Опишіть Ваші дії стосовно ситуації.

Лекційні заняття з навчальної дисципліни «Культурологія» було

доповнено темою «Національно-культурні особливості різних народів». Увага студентів зосереджувалася на тому, який вплив на поведінку людей різної національності має віросповідання, національні традиції і культура, манера спілкування і жестикуляції тощо. Особливо важливого значення такі знання набувають сьогодні, коли в нашій країні проживають багато національностей і через непорозуміння, пов'язані з національно-культурними особливостями, виникають різноманітні конфліктні ситуації.

Продовженням лекції стала прес-конференція «Всі ми – люди Землі». Для цього було обрано представників різних національностей (Англія, Туркменістан, Китай, Японія, Америка, Індія, Туреччина, Німеччина та ін.), які повинні були презентувати свою країну, інші студенти стали представниками різних ЗМІ, завданням яких було підготувати для них запитання щодо їхньої культури, поведінки в діловому спілкуванні.

Одне з лекційних занять з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» було присвячено ролі мовленнєвої грамотності майбутніх фахівців. Заняття проходило у форматі лекції-бесіди. Разом зі студентами обговорювалися питання «*Чому в професійній діяльності важливо володіти мовленнєвою грамотністю?*». Зазначимо, що майбутні фахівці одностайно визнавали необхідність володіння правильною українською мовою, яка допомагає дійти розуміння в професійній комунікації. При цьому відзначалося як володіння грамотним усним, так і писемним мовленням, що пов'язано з необхідністю ведення ділової документації, листуванням з партнерами тощо.

Зокрема студентами зазначалося, що вироблення навичок грамотного усного і писемного мовлення потрібне для того, «щоб уміти грамотно писати і говорити», «довколишні люди мене розуміли і поважали», «якщо ми не оволодіємо літературним мовленням, то не будемо розуміти один одного», «уміти красиво звертатися до інших людей», «гарно розмовляти, правильно вживати слова, щоб від тих слів ставало радісно на душі», щоб «було легко

висловлювати свої думки як усно, так і на папері», «писати без помилок і не робити їх у мовленні».

Інше запитання «*Чому ми неправильно говоримо?*» викликало жваве обговорення. Студенти називали багато причин викривлення української літературної мови в повсякденному спілкуванні: «сьогодні навіть диктори телебачення говорять неправильно», «мовлення пересічного українця засмічене русизмами, суржиками, мовними кліше; дуже рідко можна почути красиву українську мову», «люди сьогодні мало читають українську літературу, тому їхній словниковий запас збіднений і вони не можуть дібрати необхідних слів під час висловлення своєї думки». Деякі студенти наголошували на тому, що значний вплив має Інтернет, в якому подекуди зовсім неможливо розібрати, якою мовою написана стаття чи відбувається спілкування. Не те, щоб українською мовою, а якісь скорочення, неграмотне написання слів» тощо. Одностайно студентами висловлювалася думка про те, що працюючи в соціономічній сфері фахівець повинен демонструвати саме правильне, грамотне українське мовлення.

У такий спосіб реалізація першої педагогічної умови «*Усвідомлення майбутніми фахівцями варіативності комунікативної взаємодії у соціальній сфері*» сприяла поглибленню у студентів знань щодо специфіки професійного спілкування, професійної термінології, специфіки віртуальної комунікації, сутності комунікативних бар'єрів, що є показниками когнітивного критерію комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Практичне використання набутих теоретичних знань здійснювалося на практико-зорієнтованому етапі в ході реалізації педагогічної умови «*Озброєння студентів комунікативними моделями поведінки в соціальній сфері*», метою якого виступило формування й відпрацьовування майбутніми фахівцями соціономічної сфери практичних умінь у межах спецкурсу «*Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери*», на заняттях якого проводилися рольові й ділові ігри, розроблення і захист проектів,

позааудиторні заходи, перегляд фрагментів документальних і художніх фільмів професійного спрямування тощо.

Так, на заняттях спецкурсу *«Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери»* застосовувався метод кейс-стаді. Студентам пропонувалось обговорити певні професійні ситуації (див. Додаток Д). Наведемо кілька прикладів.

Кейс-стаді для майбутніх соціальних педагогів: «З розповіді вчительки: «У 4-му класі, де я є класним керівником, був учень, який дуже погано вчився, порушував дисципліну. Виховувався він у неповній сім'ї. Батько його рано помер, мати активно влаштовувала власне життя. Хлопчик був кинутий напризволяще. Одного разу в розмові з матір'ю я порадила їй влаштувати сина до інтернату. Вона не погодилася, але ми з нею домовилися, що «залякаємо» хлопця інтернатом для того, щоб домогтися змін на краще в його поведінці та навчанні. І ось «долякали» до того, що він залишив записку і пішов на горище вішатися. Він, правда, цього не зробив, але адміністрація школи звинуватила в усій історії тільки мене. Як мені пережити цю ганьбу?»

1. Дайте соціально-педагогічну інтерпретацію цієї ситуації.
2. Про що Ви, як соціальний педагог, будете говорити з класним керівником?

Кейс-стаді для майбутніх практичних психологів: «Класний керівник розповідає, що в її класі вчиться надзвичайна дівчинка. У неї на обличчі велика родимка. Ровесники соромляться її. Дівчинка тиха, скромна, дуже невпевнена. Діти не особливо знуцаються з неї, однак приймати у своє товариство не хочуть. Всі спроби пояснити, що дівчинка така сама, як і вони, закінчуються невдало».

1. Поясніть суть проблемної ситуації.
2. Як би Ви відреагували на такий запит класного керівника?
3. У який спосіб можна допомогти дівчинці?
4. Що Ви будете робити, якщо дівчина стане Вашим клієнтом?

Кейс-стаді для майбутніх правознавців: «Родина 17-річного Івашина Петра

вирішила виїхати на постійне місце проживання до Молдови. Батьки відмовилися від громадянства України й запропонували зробити це Петру. Вони вважають, що після зміни їхнього громадянства має автоматично припинитися й українське громадянство дитини. Петро не хоче змінювати громадянство, але сумнівається, чи може він зберегти громадянство України?».

1. На Вашу думку, чи правильними є думки батьків Петра?

2. Що Ви порадите робити Петру?

Слід зазначити, що майбутні фахівці-соціологи спочатку досить обережно висловлювали свої думки щодо запропонованих кейсів, що було пов'язано з їхньою сором'язливістю чи побоюванням сказати «щось не те». Натомість, постійно підбадьорюючи їх, ми досягли того, що вони стали виступати більш упевнено, намагалися довести правильність своєї думки, переконати інших. Під час обговорення останньої професійної ситуації вони вже брали активну участь, наводили переконливі аргументи на захист своєї позиції тощо.

На іншому практичному занятті з майбутніми фахівцями було проведено вправи, що були спрямовані на розвиток емоційної регуляції, емпатії, рефлексивних і перцептивних умінь: «Зустріч», «Скажи «Ні», «Інтерв'ю», «Привітання», «Дар переконання», «Знайди пару», «Розповідь від імені предмета», «Незакінчені речення», «Подолання перешкод» тощо. Наведемо приклади кількох вправ.

Вправа «Зустріч» [42]

Мета: розвиток перцептивних, рефлексивних умінь, емоційної саморегуляції, емпатії.

Хід вправи

Студенти розподілялися на пари, кожна з яких отримувала картку з певною ситуацією. Учасники повинні були програти її, побудувавши діалог, і відобразити ті емоції, які вони вважали доречними в запропонованій ситуації.

Їм пропонувалися такі ситуації:

1. Ви зустрілися після тривалої розлуки, а до цього були в добрих, але не

дуже близьких стосунках.

2. Ви були найближчими друзями в дитинстві. Ви зустрілися після річної розлуки.

3. Людина, що стоїть навпроти вас, дуже налякана, а в неї має бути важка й надзвичайно важлива розмова. Необхідно підбадьорити її.

4. Вам стало відомо, що ця людина зробила щось незвичайне (врятувала людину, встановила рекорд, зробила відкриття тощо). І от вам випала честь з нею зустрітись.

5. Ця людина зробила вам щось дуже неприємне й несподіване. Ви щойно про це дізналися.

Зауважимо, що заняття пройшло досить активно, майбутні фахівці-соціологи вигадували як серйозні, так і жартівливі діалоги відповідно до отриманої ситуації. Це створювало доброзичливу атмосферу в групі, що, у свою чергу, впливало на більшу розкутість у поведінці «героїв» ситуації, допомагало віднайти адекватні ситуації емоції.

По завершенні вправи зі студентами обговорювалися такі запитання: Як Ви почуваетесь після виконання вправи? Чи важко було вживатися в роль? Чи збігалося Ваше бачення ситуації з баченням партнера по вправі?

Продовженням заняття стали рольові ігри. Кожній творчій пропонувалося придумати й розіграти рольову ситуацію. Інші учасники заняття повинні були оцінити запропонований діалог у певній ситуації, звертаючи при цьому увагу на поведінку його учасників, їхню міміку, жести, інтонацію, дотримання мовно-етичних правил.

Майбутнім фахівцям пропонувалися такі рольові ситуації:

1. Ви – студент I курсу. Вам слід звернутися з проханням: до ректора, декана, викладача.

2. Ви – керівник підрозділу. До Вас зайшов: керівник установи, товариш, незнайомий чоловік.

3. Ви – працівник адміністрації. Вам слід по телефону запросити:

головного бухгалтера, ветерана, колегу.

4. Ви – керівник підприємства. У Вас є вакантне місце. Вам слід поговорити з претендентом.

По завершенні справи обговорювалися запитання: В якій ролі Ви найбільш комфортно почувалися, а в яка роль викликала дискомфорт? Чому? Який стиль спілкування Вами використовувався? Чому саме такий стиль Вами було обрано? Який стиль спілкування, на Вашу думку, є найбільш переконливими в запропонованих ситуаціях?

Наступне заняття було присвячено казкам. Слід зазначити, що його проведення викликало велику зацікавленість у студентів, оскільки було дещо незвичним через те, що вони ніколи не замислювалися над тим, що можна розглядати казки з позиції майбутньої професійної діяльності. Кожна творча група отримала завдання проаналізувати всім відомі з дитинства казки («Попелюшка», «Білосніжка», «Три поросяти», «Дюймовочка», «Спляча красуня», «Івасик-Телесик» тощо) з позиції майбутньої професії. Зокрема, студенти повинні були відповісти на такі запитання: Яку проблему Ви бачите в казці? Які права героїв порушено? Які дії Ви б зробили для покращення ситуації? Що б Ви порадили героям казки?

Зазначимо, що студенти досить активно обговорювали казки, висловлювали різні думки. Наприклад, обговорюючи казку «Попелюшка» майбутні соціальні педагоги зазначили, що в сім'ї наявний соціальний конфлікт, панує соціальна нерівність її членів, мачуха та її доньки зневажають Попелюшку, зловживають її добротою, примушують постійно працювати. Такий стан дитини в сім'ї залишити без уваги не можна, оскільки Попелюшка є сиротою, а тому вимагає до себе особливої уваги. Слід звернутися до соціальних служб, які винесуть своє рішення і, можливо, необхідно звернутися до суду для вирішення подальшої долі Попелюшки.

Найбільш бурхливе обговорення відбулося в майбутніх психологів. Зазначимо, що особистість Попелюшки викликала в них неоднозначні думки.

Одні студенти наголошували на тому, що Попелюшка – це дівчина, яка має комплекс неповноцінності, в неї занижена самооцінка. З огляду на це, їй потрібно працювати над собою і не дозволяти іншим знущатися з неї. На думку інших, Попелюшка постійно чогось боїться (покарань від мачухи, знущання від зведених сестер, що принц не сприйме її такою, якою вона є, – бідною, неосвіченою тощо). Цій дівчині, за визначенням майбутніх психологів, вкрай необхідна серйозна психологічна допомога. Ще одні студенти вважали, що найбільшою «бідною» Попелюшки є те, що вона мріє про Принца і постійно чекає на допомогу Феї, не докладає власних зусиль для зміни свого життя.

Переважна більшість майбутніх правознавців дали одностайну відповідь, що в казці були порушені права Попелюшки на гідний спосіб життя, на нормальний і духовний розвиток, на освіту, на відпочинок і розваги. Крім цього, в сім'ї порушено законодавство щодо експлуатації дитячої праці, знущання, приниження людської гідності. Тобто, зауважив Григорій К., «якщо б Попелюшка звернулася до суду, то її Мачуха отримала б тривалий строк».

Інше практичне заняття присвячувалося правилам віртуального спілкування. Студентам пропонувалося продемонструвати свої вміння говорити по телефону. Завданням було обрати якесь оголошення з газети, зателефонувати до адресата і домовитися про предмет купівлі-продажу, послуг, знайомств тощо.

Надалі студентам пропонувалися ситуативне завдання:

Уявіть, що Ви змушені зателефонувати абонентові додому. Побудуйте телефонну розмову та напишіть Інтернет-повідомлення (зразок) з дотриманням правил мовленнєвого етикету, якщо:

1) репетитор завтра чекатиме Вас у призначений час, але через сімейні обставини Ви не зможете прийти на заняття;

2) з подругою (другом) Ви домовилися відвідати театр, але через хворобу піти не зможете, і Вам потрібно передати їй (йому) квитки;

3) Ви обіцяли товаришеві потрібну йому книжку (касету, компакт-диск), проте не зможете піти на зустріч, обіцяне ж йому передасть ваша сусідка,

домовитися про зустріч з якою можна, зателефонувавши їй (вказати номер телефону).

По завершенні вправи зі студентами обговорювалися запитання: Як легше спілкуватися: особисто чи коли Ви не бачите співрозмовника? Чому? Які емоції виникають у Вас під час спілкування з людиною, коли Ви її не бачите? Чи важко було дібрати необхідні й переконливі фрази?

Для самостійної роботи студентам було запропоновано стратегію «Незакінчені речення» [43].

1. Я набираю номер телефону тільки тоді, коли...
2. Я ретельно готуюся до ділової телефонної розмови, ...
3. Перед особливо відповідальними телефонними переговорами...
4. Якщо передбачається тривала розмова, ...
5. Дочекавшись з'єднання по телефону з потрібною установою, ...
6. Якщо я випадково потрапив не туди, куди треба, ...
7. На помилковий дзвінок чемно відповідаю: ...
8. Працюючи над важливим документом, ...
9. Як відповідь на телефонний дзвінок називаю...
10. Під час тривалого монологу співрозмовника по телефону...
11. Завершуючи ділову розмову по телефону, ...
12. Якщо колега, якого запитують по телефону, відсутній, ...
13. Якщо телефон дзвонить під час бесіди з відвідувачем, я, як правило, ...
14. У присутності співробітників намагаюся...
15. Якщо співрозмовника погано чути, ...

На практичних заняттях з навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» було проведено «Моя професійна роль», «Мій імідж – моя візитівка», «Автопортрет», «Коло іміджу». Наведемо приклад однієї із вправ.

Вправа «Моя професійна роль» [59].

Мета: набуття знань щодо особливостей професійного спілкування.

Хід вправи:

Учасників було розташовано по колу. Кожний студент отримав картку, на якій визначена певна професійна комунікативна позиція-роль («помічник», «мама», «вихователь», «лідер», «авторитет», «інформатор», «ідеал», «най-най...», «добрий», «спостерігач», «інтелектуал», «друг», «товариш», «суддя», «посередник», «гравець», «оцінювач»).

Студенти, як отримали однакові картки, об'єднались у групи й обговорювали, в чому вони погоджуються із запропонованою характеристикою професійної позиції фахівця-соціонома, а в чому, ні. Представник групи презентував позицію й намагався довести доцільність саме запропонованої поведінки в ситуації, що виникла.

Надалі проводилася експрес-діагностика за тестом «Коло іміджу» [22]. Студенти повинні були оцінити наявність у них запропонованих якостей особистості, позначити рівень розвитку кожної якості цифрою від 1 до 10, з'єднати позначки і відповісти запитання: Чи вийшло у Вас коло? Які якості у Вас найменше розвинені? Які якості розвинені добре?

Одним із завдань навчальної дисципліни «Психологія» виступило набуття студентами вмінь і навичок емоційної саморегуляції і конфліктуосталеності, які доволі часто виникають у професійній діяльності фахівців соціономічної сфери. З цією метою впроваджувалися вправи «Сунична галявина», «Емоційно зарядженні ситуації», «А що діється всередині?», «Вгадай емоцію», «Зобрази емоцію», «Крамниця емоцій» тощо. Наведемо приклад однієї із вправ.

Вправа «Емоційно зарядженні ситуації» [62]

Мета: розвиток умінь емоційної саморегуляції, конфліктуосталеності, емпатії.

Студентам пропонувалося розподілитися на групи). Кожна група обирала одну із емоційно «заряджених» ситуацій. Завдання учасникам: уважно прочитати речення, в якому описується емоційно «заряджена» ситуація, і придумати сценку, яка б розкривала суть поданої ситуації, а також придумати її продовження. На підготовку відводилося п'ять хвилин.

Після завершення підготовки учасники мікрогруп представляли свої пантоміми. Решта учасників відгадувала, яку саме ситуацію зображали члени групи і висловлювали своє враження.

Емоційно «заряджені» ситуації:

1. Вашого улюбленого собаку щойно збив автомобіль.
2. Ви назавжди покидаєте рідну домівку і прощаєтеся із сім'єю.
3. Вас звинуватили в тому, чого Ви не робили.
4. Вас викликають до декана на розмову.
5. Ви заблукали в лісі.
6. Усі Ваші друзі пішли на вечірку, а Вас не запросили.

Наприкінці заняття зі студентами оговорювалися такі питання, як: Чи було важко на емоційному рівні вживатись у ситуацію? Чи виникали у Вашому житті подібні ситуації? Що допомогло Вам у виконанні цієї вправи? Що корисного Ви для себе взяли з цієї вправи?

На практичних заняттях з навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти залучалися до моделювання комунікативних ситуацій, проводилися вправи «Електричка», «Імітація», «Подарунок», «Заверши спілкування», «Герой казки», «Без маски» тощо.

Наведемо приклади кількох комунікативних ситуацій [41]:

Ви збиралися подивитися зі своєю дівчиною (другом) фільм, про який багато чули і давно хотіли побачити самі. З'ясується, що дівчина бачила фільм зовсім недавно і знову дивитися не хоче. Касету Вам дали на один вечір. Визначте свою альтернативу, якщо умовити її так і не вдасться. Чи прийнятні для Вас такі варіанти:

- 1) засмучена дівчина іде додому, а Ви дивитеся фільм;
- 2) Ви даєте зрозуміти, що якщо не буде по-вашому, Ви серйозно образитеся, і дівчина погоджується дивитися з Вами; весь фільм вона зітхає і крутиться, поглядаючи на годинник;
- 3) Ви проводите вечір разом, махнувши рукою на фільм;

4) Ви проводите вечір разом, а фільм дивитесь самі вночі і вранці насилу встаєте;

5) Ви кидаєте монетку.

2. Ви хочете піти навчатися спеціальності, за якою можлива тільки контрактна форма навчання. Батьки не дуже задоволені Вашим вибором, причому не тільки з матеріальних міркувань. Однак батько повідомляє, що готовий платити за навчання, якщо сума буде в межах \$ 300 за рік і ні на копійку більше. Ви підозрюєте, що цього може не вистачити. Продумайте найкращі альтернативи для себе і для батька.

3. Здійснюючи покупки в крамниці самообслуговування, Ви випадково зачепили банку, що стояла на самому краєчку полиці, вона впала і розбилася, забризкавши Ваші штани томатним соком. Продавці накинулися на Вас з обвинуваченнями в неакуратності й зажадали, щоб Ви заплатили за банку. Ви ж тільки вчора чули по телевізору передачу, у якій розповідалося, що відповідно до Закону про права споживача покупець не зобов'язаний платити за те, що було ушкоджено чи зіпсоване в торговельній залі. Більш за те, Ви вважаєте себе потерпілим – через те, що банка стояла ненадійно, доведеться віддавати штани в хімчистку. На Ваші заперечення продавці починають обурюватися ще голосніше, кличуть охоронця і міліцію. Розіграйте цю сцену, припустивши різні варіанти ведення розмови. Які брудні прийоми може бути проти Вас використано? Як Ви будете їх знешкоджувати?

4. Ви прийшли до нового колективу – і Вам відразу ж дали неприємне прізвисько. Вам не хочеться сваритися з усіма, але прийняти це прізвисько як належне Ви також не можете. Що можна зробити? Спробуйте подати свої інтереси в цьому випадку як загальну проблему.

Інше заняття було спрямовано на формування вмінь і навичок приймати і передавати невербальну інформацію, формувати мімічну та пантомімічну виразність. Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа «Електричка» [62]

Мета: розвиток умінь невербальної комунікації, перцептивних і рефлексивних умінь, емоційної саморегуляції.

Хід вправи:

Студентам пропонувалося об'єднатись у пари і стати один навпроти одного.

Інструкція: Уявіть, що Ви і Ваш партнер їдете в різних вагонах електрички. Вам потрібно йому щось терміново повідомити, але Вас не чути через товсте скло та шум потягу. Спробуйте передати те, що хотіли, за допомогою міміки та пантоміміки, і одержіть відповідь.

По завершенні передання інформації обговорювалося, чи правильно була сприйнята передана інформація? Які виникали труднощі під час виконання вправи? Що було важче, донести чи сприйняти інформацію? Навіщо Вам потрібно розвивати ці вміння?

Вправа «Німе кіно» [6]

Мета: розвиток умінь невербальної комунікації, емоційної саморегуляції, конфліктоусталеності.

Хід вправи

Група розподілялася на творчі команди. Обиралися режисер, оператор, актори. Завдання команд – «зняти» фільм про майбутню професію. По закінченні кожна група презентувала свою роботу. Завдання інших груп – відгадати, яким був задум, якими рисами наділені герої, що здалось неочікуваним.

Вправа «Заверши спілкування» [24]

Мета: відпрацювання прийомів завершення бесіди.

Хід вправи

Групі пропонувалися ситуації, які вони повинні були вирішити відповідно до майбутньої професійної діяльності:

1) розмова зайшла в глухий кут, рішення так і не прийнято, ліміт часу, відведеного на бесіду вичерпано (варіанти: до цього питання прийдеться повернутися; ця зустріч може бути останньою);

2) вже все вирішено, сказано, але ніяк не вдається розійтись із

співрозмовником;

3) вирішити проблему співрозмовника немає ніякої можливості, але він продовжує наполягати і вговорювати Вас: «Давайте ще подумаємо...».

Метою одного з практичних занять навчальної дисципліни «Культурологія» було ознайомлення майбутніх фахівців-соціологів із ставленням до забобонів, значення однакових жестів у різних народів, манерою вітання тощо. Студентів було розподілено на творчі групи, які повинні були підготувати презентації на такі теми, як «Забобони», «Значення жестів», «Як ми вітаємось», «Нас запросили в гості».

На іншому практичному занятті проводився круглий стіл «Діловий етикет у різних країнах». Студенти заздалегідь готувалися до проведення заняття, відшуковували цікаву інформацію про особливості ведення бізнесу, дотримання ділового етикету в різних країнах.

Так, Світлана Ш. навела приклад того, що дуже популярне у Франції, Німеччині чи потискання руки, у Великій Британії чи Японії неприйнятне. Лише в тому разі, коли двох бізнесменів офіційно представляють одне одному у Великій Британії, вони можуть потиснути руку. У США не прийнято потискати руки серед чоловіків під час кожної зустрічі, на відміну від українців. Це відбувається здебільшого під час першого знайомства або успішного завершення перемов, підписання угоди тощо і пояснюється підвищеною вимогою представників цієї лінгвокультури до своєї приватності.

Микола Ч. повідомив, що коли підприємець із Таїланду пише своєму західному партнерові листа з проханням надіслати каталог його фірми. Він розпочинає з повідомлення про свою освіту, суспільний стан і статус. З погляду західного партнера, він повідомляє зайву інформацію; з погляду ж рідної тайської культури, ця інформація вкрай потрібна для успішного ділового спілкування. Датський партнер вважає за необхідне детально проінформувати німецького партнера про історію розвитку своєї фірми, перш ніж сформулювати конкретну мету звернення, наприклад, запропонувати товар, причому зробить це

з позиції продавця.

Ольга К. зазначила, якщо британський діловий партнер мовчить під час перемов, це не обов'язково означає згоду, як це прийнято в Україні. Це може просто означати очікування. Якщо японський колега киває головою, слухаючи Вас, це не означає, що він погоджується з Вами, а свідчить про те, що він слідує за Вашою думкою.

Практичні заняття з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» було доповнено мовними іграми «Коректор» у форматі брейн-рингу, вправами «Відшукай слово», «Ти – стиліст», «Скажи без затримки», «Ти – оратор» тощо.

Мовна гра «Коректор» [17]

Мета: розвиток мовленнєвої грамотності.

Хід гри.

Гра проводилась у вигляді брейн-рингу. Студентів було розподілено на 4 творчі команди, як взяли участь у конкурсі. Перемагала та команда, яка найшвидше правильно виконала завдання.

1 тур. Поясніть, як правильно сказати, та запишіть правильні варіанти сполучень слів. Якою комунікативною ознакою характеризується мовлення, в якому Ви вживаєте правильно вибраний варіант сполучення слів?

Житель чи мешканець України? Житель чи мешканець цього будинку? Рятівник чи рятувальник за професією? Поштова скринька чи поштовий ящик у під'їзді? Аптека працює круглу чи цілу добу? Сторінку книжки перевернути чи перегорнути? Котра чи яка зараз година? Газети підписувати чи передплачувати? Туфлі одягти, взути чи обути? Екзаменаційний білет чи квиток? На літак білет чи квиток? Ставлення чи відношення твоє до мене? Взаємини, стосунки чи відносини між державами? Прокидатися чи просипатися зі сну? Музикальна чи музична школа? Музично чи музикально обдарована дитина? Пам'ятка чи пам'ятник архітектури? Компанія чи кампанія виборча?

2 тур. Прочитайте речення. Поясніть характер помилок, виправте їх і

запишіть зредаговані речення.

1. Погано, коли в усіх кінотеатрах міста демонструється та сама назва фільму.
2. Ім'я Анастасія стабільно тримає першість уже п'ять років поспіль. Не менш популярні Анна, Марія і Катерина.
3. Потрібно подумати про корми на зиму для тваринництва.
4. У кімнаті стояли столи, стільці, меблі з цінної деревини.
5. Холери немає, зате менінгіт наступає (заголовок).
6. Нехай акули імперіалізму не простягають до нас свої лапи.
7. Учора я і мій брат, ми ходили в бібліотеку.
8. Приймальний пункт з прийому склотари (вивіска).
9. Шукаю чоловіка. Ще молода. Зріст високий, талія тонка. У господарстві, крім того, є трактор (оголошення).
10. Вона добре розуміє і співчуває подрузі.
11. Навесні на річці ламається крига, розливається, заливає свої берега.
12. Більш за все я люблю і захоплююсь історією України.
13. Мені б хотілося мати фотографію Валентина. Я його кохаю і постійно б носила з собою.
14. До мого сусіда прийшов співробітник. Я знаю, він його дуже шанує.
15. У лісі було тихо. Поряд співала тоненьким голосом ліричну пісню, перелітаючи з дерева на дерево, іволга. Деся далеко кувала невидима зозуля.
16. Я не тільки цікавлюсь оповіданнями, але й віршами.

З тур. Запишіть словосполучення, вибираючи зі слів, поданих у дужках, найбільш доцільне й правильне слово. (Звільняти / вивільняти) кошти, (усувати / звільняти) від посади, (звільняти / виключати) зі школи, (усувати / ліквідувати) помилки, (видаляти / усувати / вилучати) з тексту, (залічувати / зараховувати) учнем, (зараховувати / залічувати / призначати) на посаду, (призначати / домовлятися) про зустріч, (забезпечувати / запевняти / гарантувати) права.

4 тур. Знайдіть помилку у виборі слова, правильну відповідь запишіть, з двома словами складіть речення.

Терміново подзвони – терміново зателефонуй; завдати удару – нанести удар; трудівник журналу – працівник журналу; приймати участь – брати участь; на протязі тижня – протягом тижня; дав правильну відповідь – дав вірну відповідь; перевертати сторінки – перегортати сторінки; ставити запитання – давати запитання; піднести квіти – вручити квіти; відкривати двері – відчиняти двері.

5 тур. Допоможіть власникам паспортів із помилками. Знайдіть помилки в іменах, іменах по батькові, прізвищах, виправте їх. Запишіть правильні варіанти власних назв.

Сергій Андрієвич Дьяченко, Ігор Іванович Бурьян, Іна Семенівна Харківська, Ольга Григоріївна Петрук, Ольга Євгенівна Данкеєва, Нікіта Вікторович Твердохлеб, Наталя Генадіївна Кобзарь.

6 тур. Допоможіть мешканцям правильно записати свої адреси.

Проживаючий по вул. Лазарева, живу на кварталі Героїв Сталінграду, живу на вул. Балакірева, вул. Осіпенко, вул. Железнодорожна, мешкаю на Тімірязевській, вул. Єсеніна, вул. Лермонтова, вул. Тітова, пров. Сіреневий.

7 тур. Прочитайте виписки із «Словника епітетів української мови». Які з них можна використати в портретному нарисі відомих представників Вашої майбутньої професії? Підготуйте портретну характеристику клієнта, використовуючи поданий матеріал.

Характер – благородний, бурхливий, веселий, відвертий, вольовий, впевнений, делікатний, діловий, емоційний, ініціативний, крицевий, мужній, непокірний, простий, прямий, сильний, славний, спокійний, сталевий, стійкий, стриманий, твердий, чесний, чудовий, щедрий.

Розум – аналітичний, блискучий, вдумливий, видатний, винахідливий, винятковий, витончений, відшліфований, геніальний, глибокий, гнучкий, гострий, далекоглядний, допитливий, дужий, енергійний, енциклопедичний,

критичний, невичерпний, світлий, сильний, творчий, тонкий, холодний, швидкий, ясний.

У такий спосіб упровадження в освітній процес зазначеної педагогічної умови сприяло розвитку в студентів мовленнєвої грамотності, перцептивних, невербальних, рефлексивних умінь (діяльнісний критерій), а також комунікативної толерантності, умінь емоційної саморегуляції, емпатії, конфліктоусталеності (особистісний критерій).

Індивідуально-розвивальний етап передбачав реалізацію педагогічної умови «Забезпечення педагогічної підтримки становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації» і був спрямований на допомогу студентам у вирішенні соціальних, психологічних чи особистісних проблем, що заважають їм досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, комунікативній взаємодії в майбутній професійній діяльності, формування необхідних особистісних і професійних якостей.

Формами, методами і засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступили групові й індивідуальні консультації викладачів, розроблення індивідуальних траєкторій професійного розвитку, виконання індивідуальних творчих завдань, проведення позааудиторних заходів (ток-шоу «Один за всіх», «Кохана, ми вбиваємо дітей», творчий проект «Моя телевізійна передача»), тренінгу комунікативної взаємодії тощо.

Зазначимо, що реалізація зазначеної умови відбувалася переважно в позааудиторний час. Студенти отримували необхідні консультації від викладачів у процесі підготовки творчих завдань, практичних чи позааудиторних занять, виконання самостійної роботи тощо.

Так, під час розроблення індивідуальної траєкторії професійного розвитку увага студентів акцентувалася на тому, що така траєкторія є персональною стратегією професійного зростання студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на підставі усвідомлення і суб'єктивації професійних

завдань, цінностей, норм, а також визнання унікальності особистості та створення умов для реалізації її потенціалу. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку містить інваріантну складову (орієнтована на модель фахівця, що включає професійні компетенції) і варіативну складову (відображає особистість студента, його соціально-психологічні особливості, потреби, мотиви, інтереси і здібності) [3, с. 143].

Послугуючись науковими доробками К. Александрової [1], було визначено послідовність розроблення й реалізації індивідуальних траєкторій професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери.

1) На підставі спостережень, тестування, вивчення продуктів творчої діяльності студента аналізувалися його індивідуальні особливості, у тому числі стиль його навчальної діяльності і міжособистісного спілкування, освітні переваги (навчальні та позанавчальні); професійні інтереси, особистісні якості, проектувалася можлива спрямованість його індивідуальної траєкторії професійного розвитку та прогнозувався темп і результати її реалізації. У такий спосіб на першому етапі розроблялася версія індивідуальної траєкторії професійного розвитку для студента.

2) У процесі організованої серії індивідуальних бесід чи групових обговорень спільно зі студентом обговорювалися його можливості і перспективи побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку, студент вмотивовувався на формулювання власного бачення шляху індивідуального самовдосконалення.

3) Для формування готовності студента до відповідального вільного вибору змісту індивідуальної траєкторії професійного розвитку і розвитку відповідних навичок моделювалися педагогічні ситуації (комунікативні тренінги, позааудиторні заходи, індивідуальні творчі завдання тощо).

4) Визначалася послідовність, темп виконання запланованої діяльності й інші її аспекти, в тому числі організаційного плану. Результати фіксувалися в «щоденнику» студента.

5) За необхідності студенти зверталися за допомогою до викладачів для вирішення труднощів, що виникали.

Студенти розробляли індивідуальну траєкторію професійного розвитку за запропонованим алгоритмом [42, с. 318–319] (див. Рис. 2.2).

Діагностика	Який я є?	Дібрати відповідні діагностичні методики для визначення наявних рівнів знань/прояву певних особистісних якостей.
↓		
Постановка мети	Чого я хочу досягти?	Подумати, яких знань, умінь, навичок мені бракує, знання з якої галузі я хотів би поглибити; якою людиною я хочу стати.
↓		
Завдання	Що я потрібен зробити?	Поставити завдання, які я потрібен вирішити для досягнення поставленої мети в навчальній діяльності і в самовихованні.
↓		
Підтримка	Хто мені може допомогти?	Подумати, до кого з викладачів, батьків чи довколишніх людей я можу звернутися за допомогою у складанні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.
↓		
Форми і методи	В який спосіб я це можу зробити?	Подумати, в якій формі я буду досягати мети (самостійна робота, парна робота, колективна робота)
↓		
Освітній продукт	Що я повинен отримати в результаті?	Подумати, що я хочу отримати внаслідок виконання програми розвитку. Складати портфоліо досягнутих результатів власного розвитку (оцінки, грамоти тощо)
↓		
Рефлексія	Аналіз власної діяльності за траєкторією професійного розвитку	Проаналізувати що вдалося виконати і що не вдалося? Чому?

Рис. 2.2. Алгоритм побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку

Зазначимо, що розроблення індивідуальної траєкторії професійного розвитку викликало значні труднощі в майбутніх фахівців соціономічної сфери. За визначенням студентів, вони не вачали необхідності в розробленні такої траєкторії, проте погоджувались із тим, що під час такої роботи вони замислювалися над своїми недоліками, наявними в особистісній й навчальній діяльності професійного спрямування. З огляду на це, порадили їм проаналізувати, що сприяло досягненню успіхів чи спричинило невдачі у виконанні поставлених завдань.

У межах позааудиторної роботи зі студентами всіх трьох спеціальностей було проведено спільний захід – ток-шоу «Один за всіх», який відбувався за аналогом відомої телевізійної передачі.

Для проведення цього заходу було обрано команду «телевізійників» (режисер, оператор, сценаристи, ведучий, тележурналісти, актори, художники, звукові оператори), до яких увійшли представники всіх груп. Завдання команди – підготувати випуск передачі. Для цього вони повинні були придумати неблагополучну соціальну ситуацію, яка в своїй основі порушувала проблеми певної сім'ї, що потребувала термінової психологічної, соціальної та юридичної допомоги; обрати акторів, які будуть виступати головними героями цієї передачі; продумати, як будуть поступового розгортатися події в ході передачі; дібрати музичне й художнє оформлення телевізійного павільйону.

Інші студенти зображували студію. З кожної групи обирався представник, який став експертом з відповідних питань, але, на відміну від експертів у справжньому ток-шоу, мав можливість порадитися з однокурсниками з проблем, що порушувались у передачі.

За аналогічним алгоритмом було проведено й інше ток-шоу «Кохана, ми вбиваємо дітей».

Також на цьому етапі було проведено тренінг комунікативної взаємодії (див. Додаток Е), основними завданнями якого виступили: навчання партнерської стратегії комунікативної взаємодії; розвиток уявлень про себе як

суб'єкта комунікативної взаємодії; підвищення особистісної та професійної самооцінки учасників, пошук ресурсів; набуття та закріплення навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації; розвиток навичок експресивної виразності; розвиток уміння взаємної підтримки, довіри, емпатії; оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану; розвиток уміння здійснювати самопрезентацію у групі; вироблення механізму побудови конструктивних взаємовідносин.

Наведемо кілька вправ, до яких було залучено студентів у процесі проведення тренінгу комунікативної взаємодії.

Вправа «Тренування уважного слухання» [22]

Мета: відпрацьовування вміння слухати свого партнера.

Хід вправи:

Група розподілялася на пари: один студент –консультант, а другий – його клієнт. Він повинен протягом трьох-чотирьох хвилин розповісти своєму консультантові три речі. Перше: що він вважає своїм досягненнями в житті? Нехай вони будуть невеликими, але це його досягнення. Друге: що він вважає своїми невдачами? Він намагався щось зробити, чогось досягти, але це поки не вдалося. Що це за невдачі. І третє: на кого він може покластися в житті?

Консультанти ставили додаткові навідні запитання й уважно слухали. Після завершення вправи консультанти представляли групі своїх клієнтів, повторивши якомога більш точно й у термінах клієнта його досягнення, невдачі й на кого він може покластись у житті.

«Клієнт» відзначав, чи все правильно той сказав про нього, чи його словами, чи не пропустив чогось важливого, чи не додав свого.

Вправа «Знаменитості» [6]

Мета: відпрацювання комунікативних навичок, уміння ставити запитання, невербальної комунікації, уміння вирішувати проблеми.

Хід вправи

Учасники розподілялися парами. Кожному учаснику на спину

прикріплювався аркуш паперу з ім'ям знаменитості (співака, політика тощо). Після цього група отримувала таку інструкцію: У вас на спині прикріплений аркуш паперу з ім'ям знаменитості. Вам потрібно, не знімаючи і не враховуючи, що у Вас там написано, вгадати, про кого йде мова. Ви не можете самі подивитися написане ім'я, але це може зробити Ваш партнер. Ваше завдання – дізнатись у нього це ім'я, ставлячи йому запитання, на які можна відповісти «так» або «ні», наприклад «Це жінка?», «Це політик?» тощо. Неможна ставити ніяких інших запитань, крім запитань, на які можна відповісти «так» чи «ні».

Вправа «Переконай царівну» [26]

Мета: відпрацювання комунікативних навичок, уміння знайти аргументи на користь своєї позиції, презентаційні навички.

Хід вправи

Вся група розподілялася на команди, крім однієї учасниці, яка грала роль царівни.

Ведучий пропонував групі, для того щоб потренувати вміння переконувати, згадати й розіграти казку О. Пушкіна про мертву царівну і сім богатирів. Зокрема, той епізод, де сім богатирів, у яких жила царівна, вмовляють її вийти за одного з них заміж і залишитися з ними назавжди. В нашій казці буде те саме, але богатирі, які пройшли ряд тренінгів і володіють даром переконання, зможуть краще, ніж казкові, переконати царівну відмовитися від королевича Єлисея і залишитися в їхньому домі. Кожна міні-група повинна була підготувати найпривабливіші пропозиції для того, щоб умовити царівну залишитися в них, показати їй всі переваги такої кінцівки казки.

Групам надавалося 10 хвилин на підготовку, після чого один представник від кожної групи виступав, звертаючись до царівни зі своїми аргументами.

Після виступів царівна говорила про те, чи захотілось їй залишитись у богатирів, який виступ їй сподобався найбільше, які плюси і мінуси побачила вона у виступах кожного.

Вправа «Маніпулювання» [22]

Мета: засвоєння тактик маніпулятивного спілкування.

Хід вправи

Студентам пропонувалося придумати різні ситуації маніпулятивного спілкування, наприклад: Вам необхідно потрапити на кіносеанс, а Ви забули квиток. Знайдіть підхід до білетерки, якщо це:

- а) молода симпатична дівчина;
- б) жінка середніх років, яка прагне виглядати молодо;
- в) суворого вигляду стара;
- г) немолодий чоловік інтелігентного вигляду.

Відтак, під час тренінгу студенти набували вмінь організації комунікативної взаємодії, розвивали комунікативну толерантність, уміння емоційної саморегуляції, невербальної комунікації тощо

Крім означених видів позааудиторної роботи, на цьому етапі студенти брали активну участь у Всеукраїнських акціях «Почуйте всі!» Благодійного фонду «Серце до серця»; «Допоможи дітям України», що сприяло розвитку їхньої комунікативної толерантності, емпатії, перцептивних умінь тощо.

Відтак, проведений формувальний етап експерименту сприяв формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутні фахівців соціономічної сфери на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено повторний зріз стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Метою прикінцевого етапу роботи було проаналізувати, як експериментальна методика вплинула на якість знань і вмінь студентів за показниками визначених критеріїв сформованості комунікативної

компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. Зазначимо, що результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери в експериментальній групі, в якій здійснювалася реалізація моделі з упровадженням визначених педагогічних умов, виявилися значно більші, ніж у контрольній групі, де така робота не проводилася.

Презентуємо одержані результати за визначеними критеріями сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери в тій послідовності і тими методиками, що й на констатувальному етапі експерименту.

Так, за показниками когнітивного критерію сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери було виявлено, що після проведення формувального етапу експерименту відбулися значні зміни в експериментальній групі. У контрольній групі результати змінилися не так суттєво, як в експериментальній.

За показником когнітивного критерію «Обізнаність зі специфікою професійного спілкування» на прикінцевому етапі експерименту одержано такі результати: достатній рівень засвідчили 40,0% студентів ЕГ (було 18,3%) і 23,8% КГ (було 18,6%), задовільний рівень виявили 48,3% респондентів ЕГ (було 45,0%) та 47,5% КГ (було 44,1%), на низькому рівні залишилося 11,7% майбутніх фахівців-соціономів ЕГ (було 36,7%) і 28,7% КГ (було 38,3%).

Результати за показником «Наявність знань професійної термінології на прикінцевому етапі експерименту виявилися такими:

«Чи зацікавлені Ви у вивченні професійної термінології?»: достатній рівень – 37,4% респондентів ЕГ та 24,4% КГ, задовільний рівень – 47,6% студентів ЕГ (було 45,5%) та 46,1% КГ (було 45,2%), низький рівень – 15,0% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,5%) та 29,5% КГ (було 36,9%);

«Чи мають значення знання термінології для майбутньої професійної діяльності?»: достатній рівень – 37,5% респондентів ЕГ (було 15,9%) та 24,7% КГ (було 18,2%), задовільний рівень – 47,4% студентів ЕГ (було 46,1%) і 45,9%

КГ (було 45,4%), низький рівень – 15,1% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,0%) та 29,4% КГ (було 36,4%);

«Чи вивчаєте Ви додатково (самостійно) нові для Вас професійні поняття?»: достатній рівень – 37,7% респондентів ЕГ (було 15,4%) та 24,5% КГ (було 18,1%), задовільний рівень – 47,7% студентів ЕГ (було 45,3%) та 46,0% КГ (було 44,9%), низький рівень – 14,6% майбутніх фахівців ЕГ (було 39,3%) та 29,5% КГ (було 37,0%);

«Чи цікавитесь Ви новинами та змінами, що відбуваються в обраній Вами фаховій діяльності?»: достатній рівень – 37,4% респондентів ЕГ (було 15,7%) та 24,3% КГ (було 17,8%), задовільний рівень – 47,5% студентів ЕГ (було 45,6%) та 45,7% КГ (було 45,1%), низький рівень – 15,1% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,7%) та 30,0% КГ (було 37,1%);

«Чи вважаєте Ви за потрібне продовжувати удосконалювати сформований словниковий запас після закінчення навчання?»: достатній рівень – 37,3% респондентів ЕГ (було 15,9%) та 24,4% КГ (було 18,1%), задовільний рівень – 47,6% студентів ЕГ (було 45,7%) та 45,9% КГ (було 45,0%), низький рівень – 15,1% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,4%) та 29,7% КГ (було 36,9%);

«Чи погоджуєтесь Ви з тим, що справжнього фахівця соціономічної сфери характеризує рівень володіння «мовою фаху»?»: достатній рівень – 37,7% респондентів ЕГ (було 15,7%) та 24,8% КГ (було 17,9%), задовільний рівень – 47,5% студентів ЕГ (було 45,7%) та 46,1% КГ (було 45,3%), низький рівень – 14,8% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,6%) та 29,1% КГ (було 36,8%);

«Чи зацікавлені Ви в пошуках нових способів запам'ятовування складних для сприйняття професійних термінів?»: достатній рівень – 37,4% респондентів ЕГ (було 15,8%) та 24,6% КГ (було 18,1%), задовільний рівень – 47,4% студентів ЕГ (було 45,6%) та 46,0% КГ (було 45,0%), низький рівень – 15,2% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,6%) та 29,4% КГ (було 36,9%);

«Чи використовуєте Ви знання професійної термінології під час налагодження комунікативних відносин (на заняттях)?»: достатній рівень –

37,8% респондентів ЕГ (було 15,6%) та 24,5% КГ (було 17,8%), задовільний рівень – 47,7% студентів ЕГ (було 46,1%) та 45,9% КГ (було 45,4%), низький рівень – 14,5% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,3%) та 29,6% КГ (було 36,8%);

«Чи полегшують Вам знання професійної термінології виконання навчальних завдань?»: достатній рівень – 37,3% респондентів ЕГ (було 15,7%) та 24,4% КГ (було 17,9%), задовільний рівень – 47,4% студентів ЕГ (було 45,9%) та 45,7% КГ (було 45,2%), низький рівень – 15,3% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,4%) та 29,9% КГ (було 36,9%);

«Чи працюєте Ви над збагаченням власного термінологічного словника професіоналізмами?»: достатній рівень – 37,7% респондентів ЕГ (було 15,6%) та 24,7% КГ (було 17,8%), задовільний рівень – 47,8% студентів ЕГ (було 45,7%) та 45,8% КГ (було 45,3%), низький рівень – 14,5% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,7%) та 29,5% КГ (було 36,9%);

«Чи акцентуєте Ви увагу на незнайомих для вас економічних термінах та записуєте їх у власний термінологічний словник?»: достатній рівень – 37,6% респондентів ЕГ (було 15,9%) та 24,3% КГ (було 18,2%), задовільний рівень – 47,6% студентів ЕГ (було 46,0%) та 45,6% КГ (було 44,9%), низький рівень – 14,8% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,1%) та 30,1% КГ (було 36,9%);

«Чи цікавлять Вас професійні жаргонізми та професіоналізми?»: достатній рівень – 37,5% респондентів ЕГ (було 15,9%) та 24,8% КГ (було 18,1%), задовільний рівень – 47,5% студентів ЕГ (було 45,8%) та 46,2% КГ (було 45,5%), низький рівень – 15,0% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,3%) та 29,0% КГ (було 36,4%);

«Чи погоджуєтесь Ви з тим, що знання професійної термінології сприятимуть значним успіхам у професійній діяльності?»: достатній рівень – 37,4% респондентів ЕГ (було 16,2%) та 24,6% КГ (було 18,3%), задовільний рівень – 47,4% студентів ЕГ (було 46,1%) та 45,8% КГ (було 18,6%), низький рівень – 15,2% майбутніх фахівців ЕГ (було 37,7%) та 29,6% КГ (було 36,8%);

«Чи подобається Вам вивчати нові економічні поняття, розкривати їх

сутність та використовувати їх при вирішенні професійних завдань?»: достатній рівень – 37,6% респондентів ЕГ (було 15,7%) та 24,5% КГ (було 17,7%), задовільний рівень – 47,7% студентів ЕГ (було 45,6%) та 45,6% КГ (було 45,3%), низький рівень – 14,7% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,7%) та 29,9% КГ (було 37,0%);

«Чи шукаєте Ви нові джерела розширення знань професійної термінології?»: достатній рівень – 37,7% респондентів ЕГ (було 15,7%) та 24,7% КГ (було 17,9%), задовільний рівень – 47,6% студентів ЕГ (було 45,9%) та 46,3% КГ (було 45,0%), низький рівень – 14,7% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,4%) та 29,0% КГ (було 37,1%);

«Ви легко запам'ятовуєте професійні терміни при вивченні фахових дисциплін?»: достатній рівень – 37,5% респондентів ЕГ (було 15,8%) та 24,5% КГ (було 18,0%), задовільний рівень – 47,4% студентів ЕГ (було 45,9%) та 45,8% КГ (було 45,2%), низький рівень – 15,1% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,3%) та 29,7% КГ (було 36,8%).

За результатами тестування знань щодо специфіки віртуальної комунікації за показником когнітивного критерію на прикінцевому етапі експериментального дослідження на достатньому рівні зафіксовано 40,8% студентів ЕГ (було 19,2%) і 23,8% КГ (було 21,3%), задовільний рівень виявили 48,3% респондентів ЕГ (було 46,7%) та 44,3% КГ (було 45,9%), на низькому рівні залишилося 10,8% майбутніх фахівців-соціологів ЕГ (було 34,1%) і 31,9% КГ (було 32,8%).

Рівень обізнаності майбутніх фахівців соціологічної сфери із сутністю комунікативних бар'єрів за показником когнітивного критерію також змінився на краще в обох групах. Результати тестування виявилися такими: достатній рівень засвідчили 38,3% студентів ЕГ (було 16,7%) і 23,0% КГ (було 20,5%), задовільний рівень виявили 49,2% респондентів ЕГ (було 45,8%) та 45,9% КГ (було 42,6%), низький рівень зафіксовано у 12,5% майбутніх фахівців-соціологів ЕГ (було 37,5%) і 31,1% КГ (було 36,9%).

Порівняльні результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за показниками когнітивного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Порівняльні результати рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за когнітивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність зі специфікою професійного спілкування	Конст.	18,3	18,6	45,0	44,1	36,7	38,3
	Прикін.	40,0	23,8	48,3	47,5	11,7	28,7
Наявність знань професійної термінології	Конст.	15,8	18,0	45,8	45,1	38,4	36,9
	Прикін.	37,5	24,6	47,5	45,9	15,0	29,5
Обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації	Конст.	19,2	21,3	46,7	45,9	34,1	32,8
	Прикін.	40,8	23,8	48,3	44,3	10,8	31,9
Обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів	Конст.	16,7	20,5	45,8	42,6	37,5	36,9
	Прикін.	38,3	23,0	49,2	45,9	12,5	31,1
\bar{X}	Конст.	17,5	19,7	45,8	44,3	36,7	36,0
	Прикін.	39,2	23,8	48,3	45,9	12,5	30,3

Як свідчать дані таблиці 2.7, на прикінцевому етапі експерименту за показником «Обізнаність зі специфікою професійного спілкування» достатній рівень виявили 40,0% студентів ЕГ (було 18,3%) і 23,8% КГ (було 18,6%), задовільний рівень – 48,3% респондентів ЕГ (було 45,0%) і 47,5% КГ (було 44,1%), низький рівень – 11,7% майбутніх фахівців ЕГ (було 36,7%) і 28,7% КГ (було 38,3%).

За показником *«Наявність знань професійної термінології»* на достатньому рівні перебувало 37,5% студентів ЕГ (було 15,8%) і 24,6% КГ (було 18,0%), на задовільному рівні – 47,5% респондентів ЕГ (було 45,8%) і 45,9% КГ (було 45,1%), на низькому рівні залишилося 15,0% майбутніх фахівців ЕГ (було 38,4%) і 29,5% КГ (було 36,9%).

За показником *«Обізнаність зі специфікою віртуальної комунікації»* достатній рівень зафіксовано у 40,8% студентів ЕГ (було 19,2%) і 23,8% КГ (було 21,3%), задовільний рівень – у 48,3% респондентів ЕГ (було 46,7%) і 44,3% КГ (було 45,9%), низький рівень – у 10,8% майбутніх фахівців ЕГ (було 34,1%) і 31,9% КГ (було 32,8%).

За показником *«Обізнаність із сутністю комунікативних бар'єрів»* на достатньому рівні перебувало 38,3% респондентів ЕГ (було 16,7%) і 23,0% КГ (було 20,5%), на задовільному рівні – 49,2% студентів ЕГ (було 45,8%) і 45,9% КГ (було 42,6%), на низькому рівні – 12,5% майбутніх фахівців ЕГ (було 37,5%) і 31,1% КГ (було 36,9%).

Загалом за показниками когнітивного критерію достатній рівень комунікативної компетентності виявили 39,2% студентів ЕГ (було 17,5%) і 23,8% КГ (було 19,7%), задовільний рівень – 48,3% респондентів ЕГ (було 45,8%) і 45,9% КГ (було 44,3%), низький рівень – 12,5% майбутніх фахівців-соціологів ЕГ (було 36,7%) і 30,3% КГ (було 36,0%).

Динаміку сформованості рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціологічної сфери за когнітивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.3.

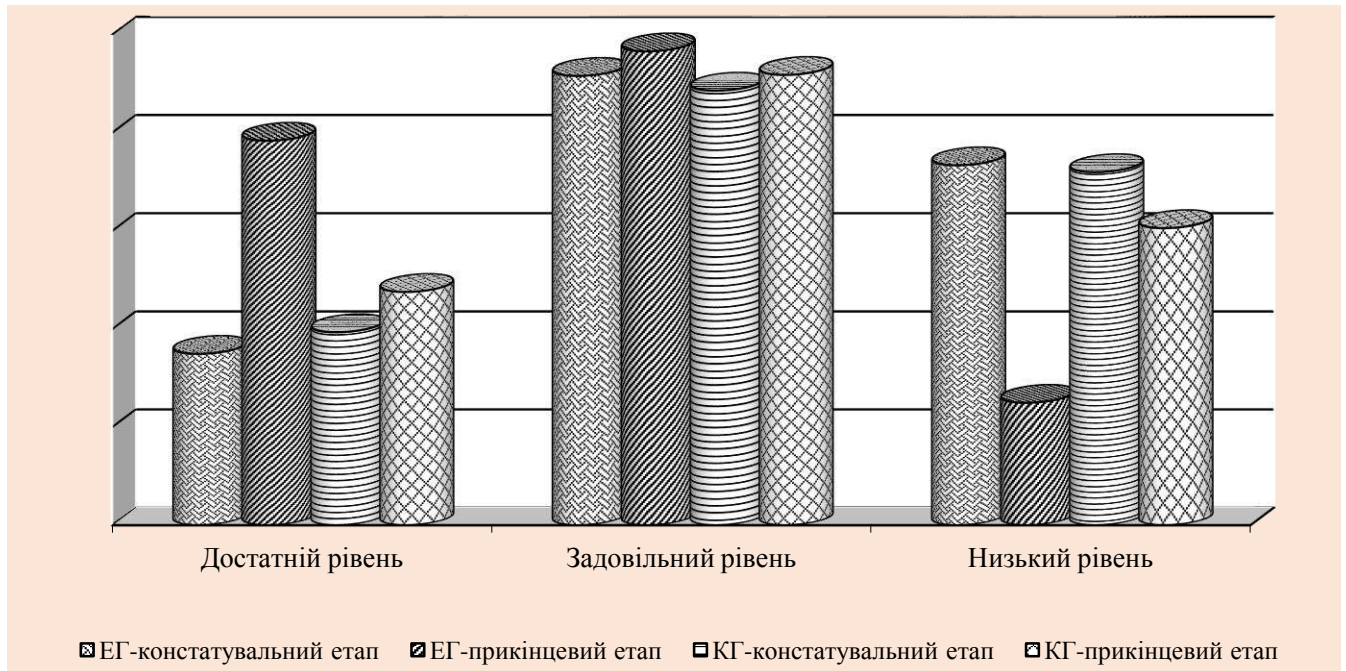


Рис. 2.3. Динаміка змін результатів рівнів сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Як видно з рис. 2.3, відчутні зміни в рівнях сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за когнітивним критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій відповідно до мети дослідження проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 21,7%, на задовільному рівні – на 2,5%, на низькому рівні зменшилися на 24,2%.

У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери за означеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою: на достатньому рівні результати збільшилися на 4,1%, на задовільному – на 1,6%, на низькому рівні результати зменшилися на 5,7%.

Отже, на прикінцевому етапі результати за когнітивним критерієм змінилися в обох групах. Натомість в експериментальній групі вони виявилися більш суттєвими завдяки проведенню формувального експерименту з упровадженням визначених педагогічних умов на заняттях спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної

сфери», навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», які містили додатковий теоретичний матеріал щодо сутності комунікативної компетентності, були спрямовані на опанування практичних навичок комунікативної взаємодії під час занять і позааудиторних творчих заходів, а також самостійної роботи професійного спрямування, що впливало на формування в майбутніх фахівців соціономічної сфери необхідних особистісних і професійних якостей як суб'єктів комунікативної взаємодії. У контрольній групі, де така робота не проводилася, результати виявилися нижчими.

Наступним кроком було діагностування показників діяльнісного критерію, за яким оцінювався праксеологічний компонент у структурі комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

За результатами тестування рівнів наявності мовленнєвої грамотності за показником діяльнісного критерію на прикінцевому етапі експерименту на достатньому рівні зафіксовано 37,5% студентів ЕГ (було 20,0%) і 25,4% КГ (було 22,1%), задовільний рівень виявили 43,3% респондентів ЕГ (було 48,3%) та 44,3% КГ (було 45,9%), на низькому рівні залишилося 19,2% майбутніх фахівців-соціономів ЕГ (було 31,7%) і 30,3% КГ (було 32,0%).

Наступним показником означеного критерію є «Наявність перцептивних умінь». За результатами відповідей студентів на прикінцевому етапі експерименту було одержано такі дані:

«У Вас передбачається ділова зустріч. Чи тривожить Вас її очікування?»: достатній рівень 39,1% респондентів ЕГ (було 19,1%) та 24,4% КГ (було 21,7%), задовільний рівень – 47,2% студентів ЕГ (було 47,8%) та 45,1% КГ (було 45,4%), низький рівень – 13,7% майбутніх фахівців ЕГ (було 33,1% %) та 30,5% КГ (було 32,9%);

«Чи важко вам виступати з доповіддю, повідомленням, інформацією на якому-небудь зібранні, нараді чи подібному заході?»: достатній рівень 39,3% респондентів ЕГ (було 20,5%) та 24,6% КГ (було 22,3%), задовільний рівень –

46,6% студентів ЕГ (було 48,7%) та 45,0% КГ (було 46,7%), низький рівень – 14,1% майбутніх фахівців ЕГ (було 30,8% %) та 30,4% КГ (було 31,0%);

«Ви відкладаєте візит до лікаря до останнього моменту?»: достатній рівень 38,9% респондентів ЕГ (було 19,7%) та 24,7% КГ (було 21,9%), задовільний рівень – 47,2% студентів ЕГ (було 48,5%) та 45,1% КГ (було 45,9%), низький рівень – 13,9% майбутніх фахівців ЕГ (було 31,8% %) та 30,2% КГ (було 36,4%);

«Вам пропонують ділову поїзду в місто, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цього відрядження?»: достатній рівень 39,0% респондентів ЕГ (було 20,3%) та 24,5% КГ (було 22,2%), задовільний рівень – 47,1% студентів ЕГ (було 48,6%) та 45,2% КГ (було 45,8%), низький рівень – 13,9% майбутніх фахівців ЕГ (було 31,1% %) та 30,3% КГ (було 32,0%);

«Чи любите Ви ділитися своїми хвилюваннями з ким-небудь?»: достатній рівень 39,3% респондентів ЕГ (було 19,8%) та 24,9% КГ (було 22,0%), задовільний рівень – 46,9% студентів ЕГ (було 48,4%) та 45,0% КГ (було 45,9%), низький рівень – 13,8% майбутніх фахівців ЕГ (було 31,8%) та 30,1% КГ (було 32,1%);

«Чи роздратовуєтеся Ви, якщо незнайома людина на вулиці звертається до Вас із проханням (показати дорогу, назвати котра година, відповісти на яке-небудь запитання)?»: достатній рівень 39,1% респондентів ЕГ (було 20,2%) та 24,4% КГ (було 22,5%), задовільний рівень – 47,2% студентів ЕГ (було 48,1%) та 45,2% КГ (було 46,0%), низький рівень – 13,7% майбутніх фахівців ЕГ (було 31,7% %) та 30,4% КГ (було 31,5%);

«Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і людям різних поколінь важко розуміти один одного?»: достатній рівень 39,4% респондентів ЕГ (було 20,5%) та 24,6% КГ (було 22,4%), задовільний рівень – 46,7% студентів ЕГ (було 48,3%) та 44,8% КГ (було 45,7%), низький рівень – 13,9% майбутніх фахівців ЕГ (було 31,2% %) та 30,6% КГ (було 31,9%);

«Чи соромитися Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які позичив декілька місяців тому?»: достатній рівень 38,8% респондентів