

ВНЗ „УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ”

ВНЗ „УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ”

*Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису*

КОЖУШКІНА ТЕТЯНА ЛЬВІВНА

УДК 37.013.43 : 378.094

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

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



Т.Л. Кожушкіна
(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Кожушко Світлана Павлівна,**
доктор педагогічних наук, професор

ДНІПРО – 2020

АНОТАЦІЯ

Кожушкіна Т.Л. Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки та запропоновано новий підхід до її розв’язання, що полягає в запровадженні структурно-функціональної моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

На підставі аналізу філософської, педагогічної, культурологічної, психологічної наукової літератури з досліджуваної проблематики розкрито методологічні та теоретичні засади формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, основу яких становлять: історико-філософські погляди вчених-мислителів та доробки сучасних науковців щодо розвитку уявлень про цінності, норми та правила, що є регуляторами міжособистісних відносин; взаємозв’язки культури міжособистісної взаємодії з іншими галузями знань (філософією, культурологією, соціологією, педагогікою, психологією, конфліктологією, етикою); дослідження, завдяки яким розкривається роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу; результати наукових доробків, в яких конкретизовано проблему визначення структурно-критеріальних характеристик культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу; праці, в яких висвітлюється потенціал системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів.

У роботі представлено авторське бачення феномену «культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу», яке визначено як сформоване особистісне утворення, що є компонентом загальної і професійної культури особистості, відображає ступінь оволодіння системою поглядів, які базуються на знаннях сутності, норм, цінностей міжособистісної взаємодії, прийнятих в освітянському середовищі зразків професійної взаємодії, виявляється насамперед в способах виконання дій (інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних), що забезпечують особистісний розвиток майбутніх вчителів як суб'єктів міжособистісної взаємодії та сприяють їх самореалізації у спільній діяльності.

Така інтегративна характеристика відображає усвідомлення студентами педагогічного коледжу значущості культурно-комунікативної діяльності, володіння повною мірою здобутими знаннями у відповідній галузі, визначає сформовану сукупність умінь міжособистісної взаємодії (інформаційно-прогностичні, культурно-комунікативні, інтерактивні) та розвинуті особистісні якості (емоційний інтелект, діалогічна спрямованість особистості у спілкуванні, рефлексивність у життєдіяльності). Зазначений феномен потребує постійного розвитку і вдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Обґрунтовано структурні компоненти та критерії культури міжособистісної взаємодії студентів у процесі фахової підготовки: аксіологічно-мотиваційний (значущість та потреба у набутті знань та умінь, що сприяють ефективному здійсненню міжособистісної взаємодії); когнітивний (повнота, міцність та характер засвоєння знань, що стосуються питань культури міжособистісної взаємодії); діяльнісний (рівень оволодіння сукупністю умінь: інформаційно-прогностичні, культурно-комунікативні, інтерактивні); особистісний (рівень емоційного інтелекту, спрямованість у спілкуванні, рефлексивність у життєдіяльності). Висвітлено сутність рівнів сформованості досліджуваного феномена (низький, середній та високий), розкрито їх змістове наповнення.

Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу презентовано як багатоаспектний, цілеспрямований та керований процес

становлення студентів як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, процес прогресивних змін структурних компонентів досліджуваної культури та надання їм певної завершеності. Він має певну етапність:

– засвоєння студентами знань щодо теоретичних основ культури міжособистісної взаємодії; нормативної бази, формальних та неформальних правил, норм, цінностей, звичаїв, традицій, комунікативних стратегій й технологій професійної діяльності педагога; комунікативних тактик, орієнтованих на врегулювання конфліктів та запобігання педагогічних конфліктів; можливостей сучасних інструментів педагогічного маркетингу у формуванні культури міжособистісної взаємодії педагога (SWOT-аналіз, benchmarking, storytelling);

– виконання різновидів навчальної, професійно спрямованої діяльності під час реалізації інтерактивних та web-технологій навчання, що забезпечують формування системи цінностей міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу, інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних умінь, комунікативної спрямованості, емоційного інтелекту, рефлексії.

В дисертаційній роботі теоретично обґрунтовано модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, яка ґрунтується на системно-синергетичному, культурологічному, аксіологічному, комунікативному, особистісно орієнтованому підходах та принципах формування зазначеного феномена: діалогізації навчання міжособистісній взаємодії, гуманізації, зв'язку теоретичної та практичної підготовки до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії, соціалізації процесу навчання встановленню ефективної міжособистісної взаємодії, доцільної комунікативної активності та свідомості, індивідуалізації навчання, встановленні міжособистісної взаємодії, рефлексивності взаємодії.

Цільовий блок моделі являє собою визначення *мети* (формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі їх фахової підготовки), *завдань* (*діагностичні*: проведення діагностичного зрізу з метою з'ясування наявного рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним критеріями;

технологічні: реалізація розробленої моделі протягом навчання студентів у педагогічному коледжі, яка передбачає проектування освітнього процесу, що сприяє ефективному формуванню культури міжособистісної взаємодії, набуттю особистістю значущого культурно-комунікативного досвіду; *організаційні*: спрямування діяльності викладачів та кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості; актуалізацію потреби студентів у самопізнанні, самореалізації у різновидах професійно спрямованої діяльності), *наукового фундаменту* (системно-синергетичний, культурологічний, аксіологічний, комунікативний, особистісно орієнтований підходи), *принципів* (діалогізації навчання міжособистісній взаємодії, гуманізації, зв'язку теоретичної та практичної підготовки до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії, соціалізації процесу навчання встановленню ефективної міжособистісної взаємодії, доцільної комунікативної активності та свідомості, індивідуалізації навчання встановленню міжособистісної взаємодії, рефлексивності взаємодії) формування зазначеного феномена.

Діагностичний блок моделі призначено для з'ясування вихідного стану сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. Головним завданням *змістово-організаційного* блоку моделі є визначення чіткої організації діяльності студентів та науково-педагогічного складу через встановлення порядку їх взаємодії щодо змісту культурно-комунікативної підготовки студентів педагогічного коледжу. Його основу становить оновлений зміст дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”) завдяки збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності культури міжособистісної взаємодії; набуття особистістю значущого культурно-комунікативного досвіду через гармонійне поєднання діалогічно-дискусійних, web-технологій, ігрових технологій, інтеграції навчальної та позааудиторної діяльності студентів, створенню мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до усвідомленого оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії).

Рефлексивно-аналітичний блок передбачає реалізацію таких основних завдань: озброєння студентів педагогічного коледжу методами та методиками, необхідними для здійснення процесів цілепокладання, самоаналізу та самооцінки культурно-комунікативної діяльності в обраній галузі; спонукання майбутніх фахівців до усвідомлення дій та операцій, спрямованих на розуміння, осмислення та оцінку власної соціальної взаємодії, підвищення рівня їх культури міжособистісної взаємодії.

Призначення оцінно-коригувального блоку – контроль, аналіз та корекція отриманих результатів експериментальної роботи щодо формування культури міжособистісної взаємодії.

Результатом упровадження моделі формування культури міжособистісної взаємодії є особистість студента з високим рівнем сформованості зазначеного феномена, яка підготовлена до культурно-комунікативної педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог. Реалізація розробленої моделі забезпечує послідовність і неперервність процесу формування культури міжособистісної взаємодії, що є кумулятивним: результати, отримані на попередніх етапах, трансформуються й інтегруються з метою створення підґрунтя для вирішення завдань на подальших етапах дослідження.

Експериментальне дослідження підтвердило ефективність розробленої моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. На підставі порівняння отриманих результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що реалізація розробленої моделі зумовила суттєві статистично значущі зміни в рівні сформованості досліджуваного феномена в цілому та кожного його компонента, що було підтверджено за допомогою кореляційного, факторного та дисперсійного аналізу. Під час дослідження виявлено позитивну динаміку розвитку культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, а саме: на 17,9% зростає кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем; відповідно, зменшилася кількість студентів з низьким рівнем – на 18,1%. За результатами аналізу проведеного дослідження констатовано

статистично значущу різницю між показниками експериментальної та контрольної груп після експерименту, що свідчить про безумовну ефективність та достовірність обґрунтованої й експериментально перевіреної моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, а також її навчально-методичного забезпечення.

Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу підготовки студентів педагогічного коледжу до культурно-комунікативної професійної діяльності, що представлено: оновленим змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу („Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”); програмою авторського навчального спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”, що містить лекційний матеріал, комплекс вправ, творчих завдань, тренінгів, ділових ігор, навчальних проєктів, банк педагогічних ситуацій з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, розроблено програму діяльності студентського клубу „Unity”.

Висновки і положення дослідження можуть бути використані для удосконалення сучасної системи педагогічної освіти у закладі вищої освіти. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів висвітлення й вирішення проблеми підготовки студентів педагогічного коледжу до здійснення професійної культурно-комунікативної діяльності.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є вивчення впливу різноманітних чинників на успішність формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу в їхній навчальній та позааудиторній діяльності та розробка дидактичного забезпечення процесу формування зазначеного феномена.

Ключові слова: взаємодія, культура міжособистісної взаємодії, студенти педагогічного коледжу, модель формування культури міжособистісної взаємодії,

процес фахової підготовки.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

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

1. Кожушкіна Т. Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. *Нова педагогічна думка*. Рівне : ТЗОВ „Гедеон-Прінт”, 2018. № 3 (95). С. 58-62.

2. Кожушкіна Т. Л. Історичні аспекти розвитку культури міжособистісної взаємодії. *Іноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 5. С. 92-96.

3. Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова „soft skills” студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Вип. 63 : зб. наук. праць. Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 77-82.

4. Кожушкіна Т. Л. Щодо змістового аналізу поняття „культура міжособистісної взаємодії”. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія „Педагогіка та психологія”*. 2018. № 2 (16). С. 27-34.

5. Кожушкіна Т. Л. The communicative module in the structure of the culture of the interpersonal cooperation between students of the pedagogical college. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / [редкол. : А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]*. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. Т.2. С. 58-64.

6. Кожушкіна Т. Л. Методологічне підґрунтя розробки моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 295-305.

7. Кожушкіна Т. Л. Дієвість форм позааудиторної роботи у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць*

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27, Том 3. С. 117-121.

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

8. Kozhushkina T. Google cloud services as a way to enhance learning and teaching at university / Tetiana I. Korobeinikova, Nataliia P. Volkova, Svitlana P. Kozhushko, Daryna O. Holub, Nataliia V. Zinukova, Tetyana L. Kozhushkina, Sergei B. Vakarchuk // Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019 / Edited by : Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina // CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2643. P. 106–118. Access mode : <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper05.pdf> (стаття індексована в наукометричній базі Scopus).

9. Кожушкіна Т. Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. *East European Scientific Journal*. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. p. 88. P. 22-27.

10. Кожушкіна Т. Л. Потенціал системи фахової підготовки у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Colloquium-journal*. Warszawa. №2 (26). 2019. P. 22-25.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Кожушкіна Т.Л. Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. *Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя, Класичний приватний університет. 16-17 грудня 2016. С.33-35.

12. Кожушкіна Т.Л. Проблеми підготовки фахівців у галузі. International scientific-practical conference *Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Holy cross university. Kielce. 2016. P.74-75.

13. Кожушкіна Т.Л. Можливості використання тренінгу при формуванні

культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2017. С.106-107.

14. Кожушкіна Т. Л. Щодо питання визначення сутності та критерія сформованості аксіологічно-мотиваційного компоненту культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. У 2-х ч. Львів : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2018. Ч. 1. С. 116-119.

15. Кожушкіна Т. Л. Використання веб-квестів у навчальній діяльності студентів педагогічного коледжу. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. М-во освіти і науки України; М-во культури України; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Ч. 1. Київ : Видавничий центр КНУКіМ, 2019. Ч. 2. С. 162-165.

16. Кожушкіна Т. Л. Використання технології web-портфоліо у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Інформаційні технології – 2019 : зб. тез VI Всеукраїнської науковопрактичної конференції молодих науковців*. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; Відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, О. М. Глушак, Г. А. Кучаковська, О. С. Литвин, В. В. Прошкін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. С. 48-50.

17. Кожушкіна Т. Л. Змістовний компонент системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти : VII Міжнародна науково-практична конференція*. Київ, 2019. С. 72-73.

18. Кожушкіна Т. Л. Можливості web-технологій у процесі формування компонентів культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти в умовах ринку праці. Матеріали Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів*. Суми. Вінниченко М. Д., 2019. С. 124-128.

19. Кожушкіна Т. Л. Особистісний критерій культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Практична психологія у сучасному вимірі : X Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей*. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 98-101.

20. Кожушкіна Т. Л. Принципи організації діяльності з формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 51-55.

21. Кожушкіна Т. Л. Щодо моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Сучасна вища освіта : проблеми та перспективи : VII Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців : тези доповідей*. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 123-126.

22. Кожушкіна Т. Л. Діагностика рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Сучасна вища освіта : перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей*. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. С. 132-137.

ABSTRACT

Kozhushkina T.L. The formation of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college in the course of their professional training – Qualifying research work. Manuscript.

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

The problem of the formation of culture of interpersonal interaction among the students of pedagogical college during their professional training has been studied and a

new approach to its solution has been proposed. The approach under consideration assumes the introduction of structural-and-functional model of the formation of culture of interpersonal interaction among the students of pedagogical college during their professional training.

Theoretical and methodological foundations of the culture of interpersonal interaction among the students of pedagogical college have been revealed drawing on the analysis of scientific literature on philosophical, pedagogical, cultural, psychological matters related to the problems under investigation. The theoretical and methodological foundations in question are: historical and philosophical views of scientists and thinkers as well as the works of modern researchers studying the development of the perception of such notions as value, norm, and rule which are regulators of interpersonal relations; interrelation of the culture of interpersonal relation with other branches of knowledge (philosophy, culture, sociology, pedagogy, psychology, conflict studies, ethics); investigations that contribute to understanding of the role of culture of interpersonal interaction in future professional activity of students of pedagogical college; the results of scientific achievements which specify the problem of definition of structural and criterial characteristics of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college; contributions which expose the potential of the system of college students professional training while forming the culture of their interpersonal interaction.

Author's vision of the phenomenon "culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college" is presented in the work. This phenomenon is defined as a personal entity, which is a component of both general and professional culture of an individual; it reflects the level of mastering of the system of viewpoints based on the awareness of essence, norms, values of interpersonal interaction, as well as on the models of professional communication accepted in educational environment. This entity is reflected first of all through the way of accomplishing of certain actions (informative-and-prognostic, cultural-and-cognitive, interactive) while ensuring personal development of future teachers as subjects of interpersonal interaction and contributing to their self-realization in social activity.

Such an integrative characteristics reflects college students understanding of the

importance of cultural-and-communicative activity, full mastery of knowledge in certain sphere, it also determines a set of skills in interpersonal interaction (informative-and-prognostic, cultural-and-communicative, interactive skills) as well as developed personal qualities (emotional intellect, dialogue directed communication, reflectivity in vital functions) The phenomenon under consideration needs constant development and improvement in future professional activity.

The following components and criteria of culture of interpersonal interaction of students in the process of their professional training have been substantiated: axiological-and-motivational (the importance of and need in acquiring knowledge and skills, which contributes to effective interpersonal communication); cognitive (completeness, strength and nature of acquisition of knowledge related to the culture of interpersonal relations); activity-oriented (the level of acquisition of the unity of such skills: information-and-prognostic, cultural-and-communicative, interactive); personal (the level of emotional intellect, focus in communication, reflectivity in livelihoods). The essence of the levels of formation of the phenomenon under investigation (low, middle and high) as well as their substantive content have been unveiled.

The formation of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college was presented as multifaceted, focused and directed process of the formation of student as a subject of future professional activity, the process of progressive changes of structural components of culture under investigation and attributing certain completeness to them.

The process has certain stages:

– absorption by the students theoretical basis of culture of interpersonal interaction, normative framework, formal and informal rules, norms, values, customs, traditions, communication strategies and technologies of teacher professional activity, communicative tactics directed to conflict resolution and prevention of pedagogical conflicts; potential of modern instruments of pedagogical marketing in the formation of culture of interpersonal interaction of a teacher (SWOT-analysis, benchmarking, storytelling);

– completion of a variety of study and profession oriented activities while realizing

interactive and web-technologies of training, which guarantee the formation of the system of values of interpersonal interaction with the participants of study process, informational-and-prognostic, cultural-and-cognitive and interactive skills as well as communicative direction, emotional intellect, reflection.

The dissertation gives theoretical ground of the model of the formation of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college in the course of their professional training. The model is based on system-and-synergetic, cultural, axiology, communicative, student-centered approaches and principles of the formation of the phenomenon under consideration, notably the use of dialogue in studying interpersonal interaction, humanization, integrity of theoretical and practical training to provide effective interpersonal interaction, socialization while teaching how to build up an effective interpersonal interaction, rational communicative activity and consciousness, individualization of teaching, creation of interpersonal interaction, reflectivity of interaction.

Target block of the model presented in the dissertation contains the main *goal* of the work (the formation of individuals' culture of interpersonal interaction in the course of their professional training), *tasks* (*diagnostic tasks* : longitudinal studies to find out the real level of the formation of culture of interpersonal interaction using axiology-and-motivational, cognitive, activity and personal criteria; *technological tasks*: realization of the model proposed during the period of students study at pedagogical college. The task envisages modeling the process of education – the fact that contributes to the effective formation of culture of interpersonal interaction; *organizational*: directing the activity of teachers and tutors to the creation of positive emotional background and atmosphere of emotional inspiration, creativity, actualization of students need in self-cognition, self-realization in a variety of profession oriented activities), *scientific background* (system-and-synergetic, cultural, axiological, communicative, students-oriented approaches), *principles* (dialogue in teaching interpersonal interaction, humanization, interconnection of theoretical and practical training to perform effective interpersonal interaction, socialization of the process of students training with the aim to teach them how to build effective interpersonal interaction, rational communicative activity, reflectivity of

infraction).

Diagnostic block of the model is aimed at the determination of starting level of the formation of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical collage in the process of their professional training. The main aim of the content-and-organizational block of the model is to map out precisely the organization of the activity of students and teaching staff planning the system of their interaction to define the content of cultural-and-communicative training of college students. The block is grounded on a new content of such disciplines as “Introduction to speciality”, “History of Ukraine”, Ukrainian language (professionally oriented), “Basics of professional mastery”. The improvement of discipline content is performed due to new theoretical knowledge on the essence of culture of interpersonal communication, acquiring substantial cultural-and-communicative experience by joining dialogue-and-discussion technologies, web- and role-play technologies, integrating study and extra-curricular activities, creating motivating environment directed to the motivation of students to conscious mastering of skills of interpersonal interaction.

Reflective-and-analytical block envisages the realization of the following tasks: to provide students of pedagogical college with methods and techniques necessary for the processes of goal-setting, self-analysis and self-assessment of cultural-and-communicative activity in selected sphere; stimulating future specialists to conscious actions and operations directed to understanding, realization and estimation of personal social interaction and culture of interpersonal interaction.

The role of *evaluative-and-corrective block* is to control, analyze and correct of the results of experimental work directed to the formation of culture of interpersonal interaction.

The result of the implementation of the model is a student with high level of culture of interpersonal communication who is ready to cultural-and-communicative pedagogical activity organized according to modern demands. The realization of the model proposed guaranties the sequence and continuity of the process of the formation of culture of interpersonal interaction which is a cumulative one and can be described as following: the results got at the previous stages are transformed and integrated to create a platform

for the solution of certain tasks at further stages of the research.

Experimental study of the proposed model of the formation of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college in the process of their training confirmed its effectiveness. The comparative study of the results obtained, their quantitative and qualitative analyses gives the grounds to claim that the realization of the model proposed has led to substantial statistically significant changes in levels of formation of analyzed phenomenon in general and of each of its components in particular. This fact was proved with the help of correlative, factory and dispersive analysis. The study revealed positive dynamics of the development of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college in the process of their professional training, in particular the number of students of experimental group with high level has grown by 17,9%; the number of students with low level has reduced by 18.1% correspondingly. The results of the analysis demonstrate statistically significant difference between the figures in experimental and control group after the experiment, that proves the indisputable effectiveness and credibility of well-grounded and experimentally verified model of the formation of culture of interpersonal interactivity of students of pedagogical college in the process of their professional training as well as that of educational and instructional materials.

The following educational and instructional materials for the process of training students of pedagogical college and preparing them to cultural-and-communicative professional activity have been developed: upgraded content of disciplines of pedagogical and psychological block (program of “Introduction to speciality”, “History of Ukraine”, Ukrainian language (professionally oriented), “Basics of professional mastery”), author special course “Basics of the culture of interpersonal interaction in pedagogical activity”, which contains lectures, training exercises, creative tasks, trainings, simulations, projects, bank of pedagogical situations (annex B). A set of diagnostic materials for the definition of the level of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college in the process of their professional training has been formed. The program of students club “Unity” has been designed.

The outcomes of the research can be used to improve the existing system of

pedagogical education at higher educational institutions. The study performed does not cover all the aspect of the solution of the problem of preparing of students of pedagogical college to their professional cultural-and-communicative activity.

The perspective directions of further enquiries could be the study of the influence of different factors on positive results of the formation of culture of interpersonal interaction of students of pedagogical college in their study and extramural activity as well as the development of didactic materials which could ensure the process of the formation of the phenomenon under investigation.

Key words : interaction, culture of interpersonal interaction, students of pedagogical college, model of the formation of culture of interpersonal interaction, process of professional training.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. Kozhushkina T. L. (2018). Vstanovlennia vzaïmozviazkiv kultury mizhosobystisnoi vzaïemodii iz suchasnymy haluziamy znan. *Nova pedahohichna dumka*. Rivne, no. 3 (95), 58–62 [in Ukrainian].

2. Kozhushkina T. L. (2018). Istorychni aspekty rozvytku kultury mizhosobystisnoi vzaïemodii. *Innovatsiina pedahohika*. Odesa, Issue 5, 92–96 [in Ukrainian].

3. Kozhushkina T. L. (2018). Mizhosobystisna vzaïemodiia yak skladova „soft skills” studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova (Serii: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy)*. Kyiv, Issue 63, 77–82 [in Ukrainian].

4. Kozhushkina T. L. (2018). Shchodo zmistovoho analizu poniattia „kultura mizhosobystisnoi vzaïemodii”. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelii (Serii: Pedahohika i psykholohiia)*. Dnipro, no. 2 (16), 27–34 [in Ukrainian].

5. Kozhushkina T. L. (2018). The communicative module in the structure of the culture of the interpersonal cooperation between students of the pedagogical college. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*.

Zaporizhzhia, *Issue 60, Vol. 2*, 58–64 [in Ukrainian].

6. Kozhushkina T. L. (2019). Metodolohichne pidhrunttia rozrobky modeli formuvannia kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Seria: Pedahohichni nauky)*. Berdiansk, *Issue 1*, 295–305 [in Ukrainian].

7. Kozhushkina T. L. (2020). Diievist form pozaaudytornoj roboty u protsesi formuvannia kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych, *Issue 27, Vol. 3*, 117–121 [in Ukrainian].

Articles in scientific publications of other countries

8. Korobeinikova T., Volkova T., Kozhushko S., Holub D., Zinukova, N., Kozhushkina T., Vakarchuk S. (2019). Google cloud services as a way to enhance learning and teaching at university. *CEUR Workshop Proceedings: proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Kryvyi Rih, *Vol. 2643*, 106–118. URL : <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper05.pdf>. [in Ukrainian].

9. Kozhushkina T. L. (2018). Rol kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii u maibutnii profesiinii diialnosti studentiv pedahohichnoho koledzhu. *East European Scientific Journal*. Warsaw, *no. 10 (38), Vol. 5*, 22–27 [in Ukrainian].

10. Kozhushkina T. L. (2019). Potensial systemy fakhovoi pidhotovky u formuvanni kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Colloquium-journal*. Warszawa, *no. 2 (26)*, 22–25 [in Ukrainian].

The works of approbation character are published

11. Kozhushkina T. L. (2016). Formuvannia kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu u protsesi fakhovoi pidhotovky. *Pedahohika i psykholohiia: metodyka ta problemypraktychnoho zastosuvannia: proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Zaporizhzhiaia, 33-35 [in Ukrainian].

12. Kozhushkina T. L. (2016). Problemy pidhotovky fakhivtsiv u haluzi. *Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences. Holy cross university: proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Kielce, 74-75 [in Ukrainian].

13. Kozhushkina T. L. (2017). *Mozhlyvosti vykorystannia treninhu pry formuvanni kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykholohii u XXI st.: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Lviv, 106-107* [in Ukrainian].

14. Kozhushkina T. L. (2018). *Shchodo pytannia vyznachennia sutnosti ta kryteriia sformovanosti aksiolohichno-motyvatsiinoho komponentu kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. Psykholohiia ta pedahohika: metodyka ta problemy praktychnoho zastosuvannia: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Lviv, Vol. 1, 116–119* [in Ukrainian].

15. Kozhushkina T. L. (2019). *Vykorystannia veb-kvestiv u navchalnii diialnosti studentiv pedahohichnoho koledzhu. Informatsiini tekhnolohii v kulturi, mystetstvi, osviti, nauksi, ekonomitsi ta biznesi: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyiv, Vol. 2, 162–165* [in Ukrainian].

16. Kozhushkina T. L. (2019). *Vykorystannia tekhnolohii web-portfolio u formuvanni kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. Informatsiini tekhnolohii – 2019: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyiv, 48–50* [in Ukrainian].

17. Kozhushkina T. L. (2019). *Zmistovnyi komponent systemy fakhovoi pidhotovky studentiv pedahohichnoho koledzhu. Aktualni problemy vyshchoi profesiinnoi osvity: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyiv, 72–73* [in Ukrainian].

18. Kozhushkina T. L. (2019). *Mozhlyvosti web-tekhnolohii u protsesi formuvannia komponentiv kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. Tendentsii rozvytku profesiinnoi ta tekhnolohichnoi osvity v umovakh rynku pratsi: proceedings of the Internet conference. Sumy, 124–128* [in Ukrainian].

19. Kozhushkina T. L. (2019). *Osobystisnyi kryterii kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. Praktychna psykholohiia u suchasnomu vymiri: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 98–101* [in Ukrainian].

Ukrainian].

20. Kozhushkina T. L. (2019). Pryntsypy orhanizatsii diialnosti z formuvannia kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Innovatsiini naukovi doslidzhennia u haluzi pedahohiky ta psykholohii: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhia, 51–55* [in Ukrainian].

21. Kozhushkina T. L. (2019). Shchodo modili formuvannia kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Suchasna vyshcha osvita: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 123–126* [in Ukrainian].

22. Kozhushkina T. L. (2020). Diahnastyka rivnia sformovanosti kultury mizhosobystisnoi vzaiemodii studentiv pedahohichnoho koledzhu. *Suchasna vyshcha osvita: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Dnipro, 132–137* [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	
1.1. Культура міжособистісної взаємодії як міждисциплінарна проблема.....	31
1.2. Структурно-критеріальний аналіз феномену „культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу”.....	54
1.3. Особливості формування культури міжособистісної взаємодії у системі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу.....	92
Висновки до розділу 1.....	118
РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
2.1. Модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.....	121
2.2. Реалізація моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки... ..	163
2.3. Аналіз ефективності розробленої моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.....	200
Висновки до розділу 2.....	240
ВИСНОВКИ.....	244
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	249
ДОДАТКИ.....	290

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції інформаційно-комунікативних перетворень у суспільстві, зростання відчуження на усіх рівнях життєдіяльності людини актуалізують питання комунікативної взаємодії, співробітництва, взаєморозуміння. За цих умов зростає роль культури міжособистісної взаємодії як фактора сталого розвитку та гуманізації відносин людини з оточуючим середовищем. Парадигмальні зміни в освіті також мають яскраво виражену культурно-комунікативну спрямованість, що проявляється в орієнтації на входження до світового освітнього простору, міжкультурну комунікацію, діалогову модель навчання та виховання.

Динаміка таких соціокультурних та освітніх тенденцій детермінує культуростворюючі функції педагогічного коледжу, який, з переходом на нові педагогічні технології, орієнтований не на пріоритет відтворення знань, умінь та навичок, а на варіативність, індивідуально-творчі форми та методи підготовки фахівців, виступає як система створення і трансляції культури загалом та культури міжособистісної взаємодії зокрема.

Культура міжособистісної взаємодії тривалий час розглядалася як сукупність норм, правил, що регулюють процес спілкування. Це, безумовно, значущі характеристики, але вони не дозволяють уявити досліджуваній феномен у всій суперечливості та різноманітності його структурних і функціональних компонентів. У вирішенні проблеми формування культури міжособистісної взаємодії важливий факт не тільки оволодіння культурно-педагогічною спадщиною, а й включення майбутнього педагога як суб'єкта культури (носія рефлексивно-свідомого ставлення до світу цінностей) у процес інноваційної діяльності зі створення та впровадження педагогічних нововведень. Отже, необхідність самореалізації особистості в педагогічній діяльності, вироблення на цій основі індивідуально-творчої педагогічної системи, постійного прагнення до педагогічного пошуку і самовдосконалення актуалізує проблему формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі їх фахової підготовки на основі культурно-комунікативного підходу, значущість якого диктується:

особливостями економічної та соціокультурної ситуації у суспільстві, що зумовлено потребами підготовки фахівця-педагога в межах більш короткого циклу професійної освіти на базі різних його рівнів; запитами щодо задоволення особистісних прагнень студентів, орієнтованих на можливість вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій, що включають неодноразовий акт вибору змісту та рівня педагогічної освіти; кадровими потребами загальноосвітньої школи, яка має замовлення на вчителя, здатного до проектування власної педагогічної діяльності залежно від типу навчального закладу тощо.

На сьогодні вчені глибоко вивчають проблему формування культури міжособистісної взаємодії за такими напрямками: філософсько-методологічний та соціально-психологічний аспекти формування комунікативної культури (О. Бодальов [46], О. Леонтьєв [236], М. Лісіна [244], Б. Ломов [250], Г. Мухаметзянова [201], В. Шубкін [431] та ін.); дослідження проблеми спілкування та формування стилю міжособистісної взаємодії (Б. Ананьєв [9], Г. Андрєєва [11], М. Бахтін [29], М. Бейкер [448], В. Біблер [39], О. Бодальов [46], Г. Васянович [64], В. Горянніна [97], М. Каган [146] В. Лабунська [233], О. Леонтьєв [236], Б. Ломов [250], А. Мудрик [283], М. Обозов [302], Л. Орбан-Лембрик [310], В. Рибалка [336], І. Риданова [347], В. Саф'янов [356], В. Семиченко [360], Н. Творогова [390] та ін.); питання професійного спілкування (М. Алвессон [447], І. Авдєєва [3], С. Амеліна [7], Н. Волкова [71], В. Грехнєв [99], О. Каверіна [145], В. Кан-Калік [150], С. Кожушко [195], С. Кондратьєва [204], І. Котова [213], Н. Курилович [230], О. Куцевол [232], Є. Шиянов [428] та ін.); з'ясування сутності та змістових аспектів культури взаємин (Л. Бутенко [62], Л. Винославська [69], Л. Волченко [75], М. Горлач [96], В. Грехнєв [99], П. Козловський [196], В. Куніцина [229], В. Малахов [261], О. Назаренко [287], С. Сарновська [355], Л. Сохань [227]); комунікативна спрямованість педагогічної діяльності (Г. Андрєєва [11], Л. Беляєва [34], Н. Волкова [73], С. Гіппіус [89], М. Каган [146], С. Кожушко [195], Є. Рогов [338], Є. Руденський [344], В. Рижов [348], О. Тарнопольський [72], С. Якушева [441] та ін.); комунікативні уміння та навички (А. Арнольдів [15], М. Дашкін [108], І. Клемантович [163], Г. Нікуліна [295],

Т. Пушкарьова [333], Т. Шепеленко [421], П. Шептенко [422] та ін.).

Проблема міжособистісної взаємодії завжди перебувала в полі зору наукових інтересів зарубіжних учених (А. Маслоу [266], Б. Коллінз [454], В. Франкл [455], С. Гібельс [461], К. Левін [466], К. Роджерс [469], С. Тренхольм [472], В. Шрамм [471], В. Вільмот [474] та ін.), які висвітлювали питання становлення внутрішнього світу людини, відносин та спілкування в різних вікових групах, умови досягнення взаєморозуміння та міжособистісної перцепції (атракція, міжособистісна комунікація, рефлексивні структури); розкрили фундаментальні теоретичні основи застосування знань мовного спілкування у житті тощо.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, аналіз психолого-педагогічних досліджень дав змогу констатувати відсутність комплексних розробок, присвячених проблемі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі їх фахової підготовки. Водночас останніми роками захищено ряд дисертаційних робіт, у яких досліджено окремі аспекти формування культури міжособистісної взаємодії фахівців різного профілю (Л. Аухадеева [18], О. Бовдир [45], І. Зарецька [129], С. Знаменська [134], Л. Іванченко [143], Л. Лузяніна [252], І. Мазаєва [258], Н. Мітрова [276], В. Садовська [351], С. Сарновська [355], В. Соколова [378], В. Ремізов [351], Г. Тимченко [393], О. Шевцова [419] та ін.).

Серед праць українських науковців на особливу увагу заслуговують доробки Г. Топольницької (психологічні умови формування культури міжособистісних відносин курсантів-прикордонників) [396]; О. Маріної (формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету) [263], В. Коваль (виховання культури міжособистісних відносин студентів університету у позааудиторній діяльності) [170], Н. Мирончук (формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності) [274], О. Яструб (формування культури міжособистісної взаємодії майбутніх учителів початкової школи у позааудиторній роботі) [346], Л. Руденко (формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах [343]

та ін.

У той же час спроби вирішити різні аспекти цієї складної проблеми, пов'язаної з низкою *суперечностей* між: процесами стрімкої інтеграції України до світового культурно-комунікативного простору, розширенням професійних та культурних зв'язків і обмеженим досвідом оволодіння культурою міжособистісної взаємодії у системі вищої освіти, яка не має цілеспрямованого психолого-педагогічного та методичного забезпечення цього процесу; соціальними очікуваннями суспільства й об'єктивною потребою педагогічної практики у фахівцях, яким притаманна висока культура міжособистісної взаємодії, й недостатнім рівнем їхньої професійно-комунікативної підготовки; значним потенціалом системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу до формування культури міжособистісної взаємодії й нерозробленістю моделі формування міжособистісної взаємодії зазначеної категорії фахівців у межах освітнього середовища.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість та виявлені протиріччя зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **„Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає основним напрямам досліджень науково-дослідної лабораторії інноваційних методів навчання і кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, проведених у межах комплексних наукових тем: „Модернізація професійно-педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору” (державний реєстраційний номер 0112U002287) і „Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції” (державний реєстраційний номер 0717U004331). Тему дисертації затверджено вченою радою ВНЗ „Університет імені Альфреда Нобеля” (протокол № 10 від 29.12.2016 р.).

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів педагогічного

коледжу.

Предмет дослідження – модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження. Успішність формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки забезпечується реалізацією моделі, спрямованої на формування аксіологічно-мотиваційного, змістово-теоретичного, операційно-практичного та рефлексивно-регулятивного компонентів зазначеної культури, передбачає реалізацію пропедевтичного, навчального, практичного та професійного етапів, оптимальне поєднання навчальної, позанавчальної діяльності та виробничої практики, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію у різновидах професійно спрямованої діяльності.

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

1. На підставі аналізу філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, культурологічної літератури визначити теоретичні засади формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

2. Обґрунтувати сутність, структуру, критерії й рівні сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

3. Теоретично обґрунтувати, розробити модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

4. Здійснити експериментальну перевірку ефективності моделі культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

5. Розробити комплекс навчально-методичних матеріалів для викладачів вишів щодо формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

Теоретико-методологічні основи дослідження становлять: положення системного (А. Аверьянов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Кузьмін, Б. Юдінта ін.), особистісно-діяльнісного (Г. Батищев, О. Леонт'єв, А. Маргуліс, Я. Пономар'єв, С. Рубінштейн та ін.), синергетичного (В. Буданов, Ю. Данілов, О. Дубасенюк, С. Капіца, А. Самодрін та ін.), культурологічного (А. Барабанщіков, С. Гесен, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.), комунікативного (І. Зимня, Н. Крилова, О. Леонт'єв та ін.), аксіологічного (Л. Лузяніна, О. Листопад, В. Огнев'юк, О. Хмельова та ін.), етичного (Р. Апрусян, В. Болотов, А. Гусейнов, В. Канке, Ю. Шрейдер та ін.) підходів; теорії про провідну роль культури як фактора розвитку особистості (С. Аверінцев, М. Бахтін, Л. Коган, В. Слободчиков); теорії організаційної та соціальної культури освітніх установ, що розкривають її типологію та особливості (В. Віноградова, В. Сергеева, К. Кемерон, Р. Гарріс та ін.); сучасні теорії гуманістичної педагогіки та психології, що стосуються різних проблем взаємодії, комунікації, спілкування (Г. Андреева, О. Бодальов, Г. Бороздіна, Л. Буєва, М. Каган, В. Кан-Калік, І. Кон, Л. Мітіна, А. Мудрик, Б. Паригін, К. Роджерс, Е. Шиянов та ін.); концепції вищої професійної освіти (В. Беспалько, А. Вербицький, Б. Гершунський, Е. Зеєр, В. Загвязинський, А. Петровський та ін.); теорії професійно-особистісного розвитку та саморозвитку людини як суб'єкта освітнього процесу (О. Абдулліна, К. Абульханова-Славська, Т. Браніцька, Г. Коджаспірова, О. Леванова, А. Маркова, А. Мудрик, Я. Пономар'єв та ін.); концепції формування особистості вчителя та теорії професійної культури педагога (О. Абдулліна, О. Бондаревська, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Н. Кулюткін, Т. Лук'яненко, А. Мудрик, О. Силаєва, Л. Спирін, Н. Щуркова та ін.).

Для досягнення мети й реалізації завдань дослідження використано комплекс таких **методів:** *теоретичні* – аналіз і синтез, індукція і дедукція, порівняння, аналогія, зіставлення – для з'ясування стану розробленості проблеми; визначення ключових понять дисертаційної роботи; узагальнення та систематизація

концептуальних теоретичних положень, навчальних програм, моделювання – для розробки та обґрунтування моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки; *емпіричні*: анкетування, тестування, спостереження, бесіда, методи експертних оцінок, самооцінки – для виявлення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) з метою перевірки гіпотези дослідження; *методи математичної статистики* – для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося протягом 2016 – 2020 рр. на базі Лебединського педагогічного коледжу імені А.С.Макаренка, педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, КВНЗ «Жовтоводський педагогічний коледж». До експериментальної роботи було залучено 246 студентів та 16 викладачів зазначених закладів вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* розроблено, науково обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки на підставі системно-синергетичного, культурологічного, аксіологічного, комунікативного, особистісно-діяльнісного підходів, яка містить такі блоки: цільовий (мета, завдання, методологічні засади, принципи); діагностичний (попередня діагностика рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки); змістово-організаційний (етапи, зміст, форми й технології формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки); рефлексивно-аналітичний (аналітико-оцінна, пошуково-практична діяльність; рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні; самодіагностика, самокоригування); оцінно-коригувальний (перевірка отриманих результатів); *удосконалено* форми, методи та засоби фахової підготовки студентів педагогічного коледжу до здійснення

ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності у процесі формування досліджуваного феномена; *обґрунтовано* принципи структурування психодідактичного змісту навчальних дисциплін; *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про сутність, структуру, критерії, показники й рівні сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, що може бути застосована як основа моделювання відповідного процесу для студентів коледжів інших напрямів; модифіковано зміст навчальних дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”, скориговано їхні цільові орієнтири; розроблено програму та навчально-методичне забезпечення спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”; сформовано банк педагогічних ситуацій культурно-комунікативної спрямованості; дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки; розроблено програму діяльності студентського клубу „Unity”.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти, у самоосвітній діяльності студентів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Лебединського педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка (довідка про впровадження № 113 від 10.02.2020 р.), педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 13 від 11.02.2020 р.), КВНЗ «Жовтоводський педагогічний коледж» (довідка про впровадження № 113 від 26.02.2020 р.), ВНЗ „Університет імені Альфреда Нобеля” (довідка про впровадження № 274/1 від 17.04.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження репрезен-

товано в доповідях і повідомленнях на наукових, науково-практичних та науково-методичних конференціях: *міжнародних*: „Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences. Holy cross university” (Kielce, 2016), „Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.” (Львів, 2017), „Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування” (Львів, 2018), „Актуальні проблеми вищої професійної освіти” (Київ, 2019), „Практична психологія у сучасному вимірі” (Дніпро, 2019), „Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі” (Київ, 2019), „Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти в умовах ринку праці” (Суми, 2019), „Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень” (Дніпро, 2020); *всеукраїнських*: „Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування” (Запоріжжя, 2016), „Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи” (Дніпро, 2019), „Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології” (Запоріжжя, 2019), „Інформаційні технології” (Київ, 2019).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 22 публікаціях, з них 21 одноосібна, у тому числі: 7 статей у наукових фахових виданнях, 2 статті у зарубіжному виданні, 1 стаття у науковому виданні, що входить до наукометричної бази Scopus у співавторстві, 12 статей і тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (474 найменування, в тому числі 28 іноземними мовами), 21 додатка. Дисертація містить 33 таблиці та 10 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 395 сторінок, з них – 210 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

1.1. Культура міжособистісної взаємодії як міждисциплінарна проблема

Нові соціально-економічні умови в Україні потребують значного підвищення кадрового потенціалу країни на основі модернізації системи педагогічної освіти. Новою парадигмою стає проектування освіти, що спрямована на творчий саморозвиток його суб'єктів, в рамках якої студент розглядається не стільки як об'єкт педагогічного впливу, скільки суб'єкт самостійної пізнавальної діяльності відповідно до зміни соціального середовища.

На сьогодні мета освіти полягає в тому, щоб підготувати конкурентоспроможного фахівця, стимулювати у нього розвиток послідовного практичного ставлення до знання, розвивати потреби в знаннях-трансформаціях, політехнічних вміннях, знаннях-інструментах, які дозволяють набути соціальної захищеності, професійної мобільності, всебічної компетентності, навичок творчого саморозвитку. Цю мету може бути досягнуто у результаті використання культурно-компетентнісного підходу, який полягає в приведенні у відповідність стану загальної культури та гуманітарної освіченості до потреб суспільства, національного ринку праці та ринку праці країн європейського партнерства у фахівцях, що володіють методологічно гнучким творчим інтелектом, мають сформовану на високому рівні культуру міжособистісної взаємодії.

Вимоги щодо рівня знань і вмінь фахівців педагогічної сфери базуються на провідних концептах, закладених у таких документах: Закон України „Про вищу освіту” [126], „Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період 2012–2021 роки” [291], Концепція розвитку педагогічної освіти [208], Постанови Кабінету Міністрів України „Про затвердження національної рамки кваліфікацій” [329], „Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” [330], „Про затвердження державного стандарту початкової освіти” [331] та ін. Саме в них підкреслюється,

що як основні результати навчання та виховання, разом з особистісними, пізнавальними, регулятивними, професійними, виділяють комунікативні результати. Зазначається, що, оволодіваючи загальнокультурними, професійними комунікативними компетенціями, майбутній педагог краще орієнтується у різних галузях соціального та професійного життя, швидше набуває навичок толерантної взаємодії, вчиться встановлювати міжособистісні та ділові контакти. Отже, з огляду на гуманістичний характер майбутньої діяльності студентів педагогічного коледжу, у межах модернізації їх фахової підготовки, важливим стає вдосконалення освіти у напрямі культурно-комунікативного компонента як однієї зі складових високоякісної педагогічної діяльності.

На жаль, аналіз освітньо-професійних програм та навчальних планів 30 коледжів України, що здійснюють підготовку студентів за спеціальностями 012 „Дошкільна освіта”, 013 „Початкова освіта”, показав, що лише в деяких із них до комплексу дисциплін професійної спрямованості включено дисципліну, метою якої є ознайомлення майбутніх фахівців із напрямом їхньої професійної діяльності, що стосується культури міжособистісної взаємодії. Уважаємо за доцільне у навчальних закладах цілеспрямовано організувати освітній процес з метою підготовки студентів педагогічного коледжу до встановлення ефективної взаємодії з усіма його учасниками, що потребує врахування світових тенденцій і державних підходів у навчанні, фундаментальних досліджень і наукових досягнень у реалізації сучасних напрямів оптимізації професійної підготовки. Окреслені фактори являють собою теоретичні основи формування у студентів педагогічного коледжу культури міжособистісної взаємодії.

З метою конкретизації та поглибленого аналізу зазначених теоретичних основ їх структуровано у групи, які наведено на рис. 1.1.

До *першої групи теоретичних засад* формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу віднесено історико-філософські погляди мислителів стосовно розвитку уявлень про цінності, норми та правила, що є регуляторами міжособистісних відносин осіб підлітково-юнацького віку.

До *другої групи теоретичних засад* входять наукові праці, в яких

охарактеризовані взаємозв'язки культури міжособистісної взаємодії з іншими галузями знань (філософія, культурологія, соціологія, педагогіка, психологія, конфліктологія, етика).

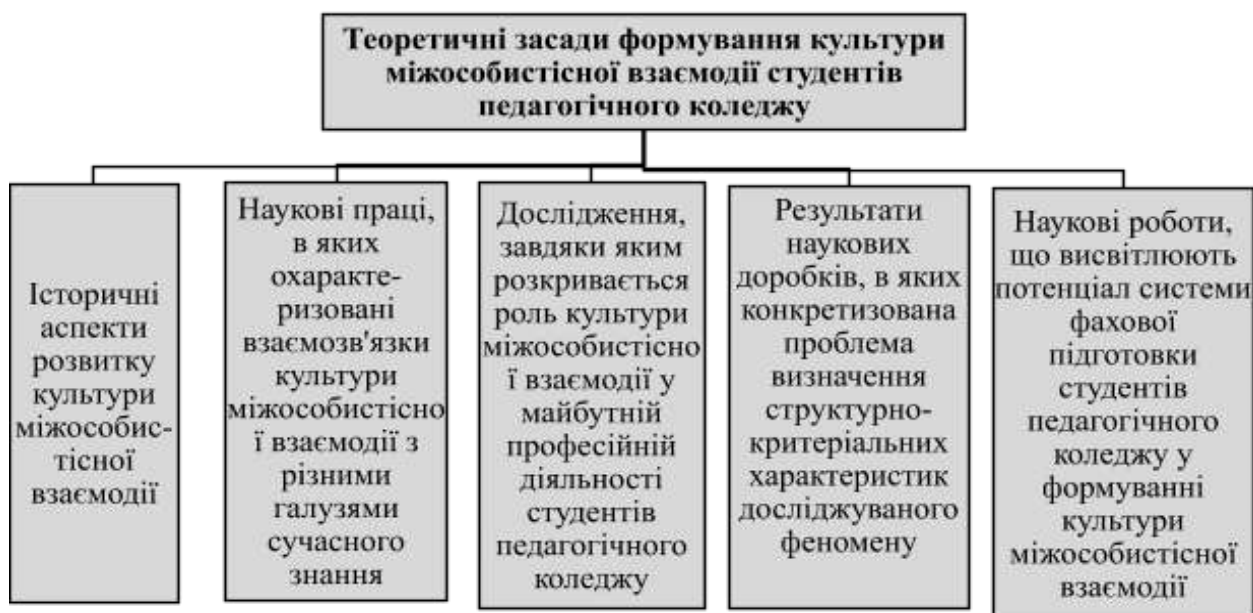


Рис. 1.1. Структура теоретичних засад формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Третю групу теоретичних засад становлять дослідження, завдяки яким розкривається роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу.

Четверту групу теоретичних засад становлять результати наукових доробків, в яких конкретизовано проблему визначення структурно-критеріальних характеристик культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

П'ята група теоретичних засад об'єднує праці, в яких висвітлюється потенціал системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу у формуванні культури міжособистісної взаємодії.

Переходячи до аналізу *першої групи теоретичних засад*, зазначимо, що спільнота кожного історичного періоду породжує свої види і принципи побудови міжособистісної взаємодії, формуючи та закріплюючи їх у поведінці нащадків. Розглядаючи історичні тенденції, зазначимо, що у свідомості первісних людей

головну гальмівну роль у поведінці відіграла система табуації, яка накладала заборони на виконання певних дій, порушення яких, на їх думку, спричиняло покарання вищими силами – хвороби, поранення, голод, втрати, смерть тощо. Крім того, свої уявлення про надприродне, про правила виконання практичних дій у реальному світі, люди викладали у міфах, – спеціальних розповідях, в яких формувалися і затверджувалися перші моральні норми та принципи взаємодії.

Культура міжособистісної взаємодії у цей історичний період, первісні норми якої закріплені у табу, обрядах, ритуалах, звичаях, традиціях: 1) має формально-обмежувачий характер, 2) несе об'єднуюче значення завдяки зміцненню колективних зв'язків; 3) ототожнює індивідуальне і соціальне.

З появою класового суспільства зароджуються перші теорії культури міжособистісних стосунків, в яких відображаються системні уявлення людей про належну поведінку, притаманну тому часу. Поведінково-комунікативні та морально-етичні стандарти давнього періоду відображені у вченнях Конфуція, Платона, Аристотеля, Теофаста та ін. Так, формування культури міжособистісної взаємодії у дітей та молоді здійснюється шляхом схвалення чи осуду їхніх дій, проведення бесід, надання вказівок та порад, пропагування прикладів дорослих, виконання моральних вправ та завдань.

У період Середньовіччя на противагу пануючій ідеології церкви, відбулося становлення культури, яка полягала у дотриманні хороших манер, чемність, великодушність, культуру мовлення. Таке виховання отримували при дружинах сюзерена діти феодальної знаті [127, с. 88–92]. У цей період зароджується культура куртуазних (фр. *courtois* – ввічливий) манер – світська культура, що поширювала пристойність, стриманість та витонченість у поведінці. Дотримання її вимог символізувало про належність людини до певного соціального прошарку (зовнішній вигляд, поведінка за столом тощо).

Формування християнсько-етичної поведінки підлітків та юнаків у взаєминах з іншими відбувалося у вигляді вимог та порад. Так, у збірнику афоризмів „Бджола” [5, с. 189–193], у „Повісті про Акіра Премудрого” [5, с. 193–197], в „Поученні детям Ксенофонта” [6, с. 67] дано такі настанови: поважати старших і коритися їм;

уміти вести бесіду, під час якої більше думати, ніж говорити; приязно розмовляти; вміти слухати; тамувати в собі гнів; не лихословити; надміру не сміятися; поважати рівних собі й молодших себе; бути ввічливим, шанобливим, милосердним у ставленні до інших [45; 145; 203].

Епоха Відродження характеризується формуванням буржуазного суспільства, що пропагує особистий матеріальний успіх, розвиток підприємництва як провідного мотиву діяльності людини. Отже, канони буржуазного суспільства цього періоду заохочують активність, професіоналізм, раціональність, практичну доцільність, цінують обізнаність у науках. Класове розшарування закріплюється встановленням правил поведінки відповідно до соціального статусу людини.

Щодо формування культури міжособистісних відносин, тогочасні педагоги (Я. Коменський, М. Монтень, Е. Роттердамський, Є. Славинецький та ін.) прагнули виховати у дітей та молоді таку якість, як соціальність, що пов'язувалася з умінням поводитися в колективі, жити серед інших людей, товаришувати з ними, поважати, любити [54, с. 54; с. 198, 226, с. 148; 229–234]. Так, Е. Роттердамський наголошує на необхідності формування благочестя молодих людей, поштиву поведінку у громаді.

Я. Коменський у процесі формування культури міжособистісної взаємодії вагомого значення надає таким якостям, як помірність, мужність і справедливість. Щодо навчання дітей благородній поведінці Я. Коменський ставить завданням „скласти правила поведінки і суворо слідкувати за тим, щоб учні скромно спілкувались” [122, с. 80].

Отже, культура міжособистісних стосунків в епоху Відродження була вже різноплановою та поліструктурною, адже поруч із світською культурою зароджувалась буржуазна мораль з новими вимогами до еталонів поведінки людини у суспільстві.

Епоха Просвітництва змістила акценти у розвитку культури людських взаємин у бік виховання людини суспільної, діяльної, яка здатна до безлічі контактів і вміє досягти успіху в своїх справах. На зміну придворній манерності приходять чесність та сердечна доброта, прагнення до знань. Серед шляхетних

чеснот вагомості набувають утилітарні якості: небалакучість, порядність, рішучість, заощадливість, працелюбство, відвертість, справедливість, поміркованість, охайність, урівноваженість, скромність.

У той час у філософії з'являються праці, в яких звертається увага на важливість міжособистісного спілкування у становленні людини [402; 414; 234, с. 282]. Так, Л. А. Фейербах визначає: „Людська сутність виявляється тільки у спілкуванні, у єдності людини з людиною, у єдності, що спирається на реальність різниці між Я і Ти” [402] і наголошує, що єдність людей формується саме у процесі спілкування.

На думку Д. Беллєрса, Й. Песталоцці, необхідні для молоді навички культури взаємин набуваються саме у шкільному співтоваристві, спільному навчанні дітей [127, с. 291; 212, с. 346; 215, с. 199–201]. Дослідники акцентували увагу на певних проблемах міжособистісних стосунків молоді, які виникають через конфліктність, бажання керувати іншими, отримати лідерську позицію; взаємозвинувачення, прояви помсти, гніву. З цього приводу Д. Локк наголошував на необхідності проведення корекційних заходів: виробляти у вихованців звичку бути ввічливим, стриманим, терпимим, „ставитися один до одного з великою поступливістю, поблажливістю та коректністю” [150, с. 165].

Підсумовуючи, зазначимо, що в поглядах науковців епохи Просвітництва на культуру міжособистісних відносин наголошується на ускладненні її структури, необхідності диференціації її компонентів, значенні моральної складової. У цей період переважали такі методи формування культури міжособистісної взаємодії молоді: управління в моральних учинках; роздуми і порівняння правових і моральних відносин; спостереження за вчинками інших людей та їх моральна оцінка; створення виховних життєвих ситуацій; „вправи у доброчесності”. Наведені погляди стали вагомими під час проведення дослідження.

Що стосується особливостей української культури міжособистісних взаємовідносин, зазначимо, що перші знахідки її існування датовані V ст. до н.е. і належать Геродоту. Саме він описав спілкування давніх людей, що проживали на цій території: при світлі вогнища „казали казку”, „баяли байку”. З розвитком

первісного устрою з метою виживання у мінливих природних умовах у слов'ян з'явилася нагальна потреба передавати свій досвід майбутньому поколінню. Безумовним свідченням розвитку української культури міжособистісних взаємовідносин є пам'ятки часів формування та розквіту Київської Русі. Прагнення тогочасного суспільства вплинути на думки та почуття дітей та молоді, запровадити християнські норми поведінки та спілкування відображені у „Повісті минулих літ”, „Слові про Закон і Благодать”, „Ізборниках Святослава”, „Повчаннях Володимира Мономаха”, творах Кирила Туровського.

Отже, особливістю філософської думки [308, с. 14; 80, с. 158] давньоруського періоду є те, що усі етичні категорії тлумачилися відповідно до основ Біблії і відображали зразки належної поведінки залежно від соціального статусу людини.

XVI–XVII ст. – час козаччини, за якого активну роль у формуванні культури міжособистісної взаємодії відігравали братства. Найзначніший внесок у її становлення було зроблено Львівською, Київською, Луцькою братськими школами, що поширювали твори Іоанна Златоуста та інших авторів, які розглядали проблематику спілкування та взаємодії між членами суспільства. Окремі пункти Статутів шкіл („Статут Львівської братської школи 1586 р.”, „Статут луцької греко-латино-словенської школи 1624 р.”) містили правила, які визначали етику взаємин учнів: не дружити з тими, хто входить до неприємних компаній, остерігатися поганих учинків, нецензурних слів і жартів, спілкуватися і товаришувати лише з ввічливими. [6, с. 79–83, 85–86; 105, с. 70–72; 397].

Справжнім центром зародження культурної думки, впровадження культури спілкування в Україні була Києво-Могилянська академія, де працювали великі мислителі того часу. Надаючи вагомого значення спілкуванню, викладачі пропагували ідеї щодо необхідності використання етичних норм та правил у процесі взаємодії, що сприятиме формуванню гуманного суспільства.

Так, громадський діяч, Феофан Прокопович у „Духовному регламенті” критикував служителів церкви за зловживання та порушення моральних основ. Він доводив можливості впливу на людей мистецтва слова та розкривав силу почуттів (любов, радість, страх, сум) на формування взаємин.

Л. Гайдай вказував, що видатний філософ, поет і людинознавець Григорій Сковорода у курсі „Християнська добродетель” наголошував, що ритуальні норми та правила приносять користь суспільству та людині, коли вони спираються на добродетель. Філософ вважав, що за умов спілкування, в якому кожен реалізує свої природні можливості, та за допомогою освіти і самопізнання, можна перебудувати світ [80].

Відомий український учений М. Драгоманов [113] ділиться своїми спогадами у творі „Два учителі”, в якому розповідає про правила поведінки в школі та спілкування учнів між собою, з вдячністю згадуючи педагогів, що заклали моральні основи його буття та вплинули на створення у майбутньому концепції розвитку української нації в умовах загальнолюдського прогресу.

Таким чином, зміст виховання культури взаємин в аналізованій період обумовлений завданням підготовки людини діяльної, підприємливої, здатної до контактів із іншими, а також такої, яка спроможна виконувати свій громадський обов’язок. Педагоги значну увагу приділяли визначенню змісту, завдань і методів виховання культури взаємин, обґрунтовували користь суспільного виховання, а також аналізували проблеми, які існують у взаєминах дітей. Виховання культури лицаря-козака у ставленні до інших у період доби козаччини в Україні мав дещо інший зміст, який ґрунтувався на кращих традиціях народного виховання і народної моралі.

XIX – початок XX ст. став періодом активного становлення самосвідомості української нації, національного виховання молоді, їх духовного розвитку. Поставивши у центр своїх досліджень проблему розвитку та становлення людини, викладачі українських університетів і духовних академій (П. Юркевич [438], С. Гогоцький [92], П. Ліницький [242] та ін.) у філософських пошуках виходили з того, що існує потреба у визначенні місця людського духу в цілісній системі світу, що виходить із визнання гармонії розуму і почуттів. Багато міркувань з приводу проблеми міжособистісних відносин висловив І. Франко. Він вважав, що „не можна людину відділити від суспільства, адже вона тісно пов’язана з ним і мусить виробити в собі поняття про життя серед людей, про обходження з ними”. Це

поняття істинності, справедливості, правди, добра, що є основою моральності та предметом вивчення найвищої науки-етики [406].

Розглядаючи питання шкільного порядку, О. Духнович підкреслював, що дітей слід навчати так, щоб вони „з молодості звикали до мирного співжиття”. Такі взаємини досягаються завдяки дотриманню таких правил: розмовляти приємно, люб’язно, не вживати брудних, безсоромних, лайливих слів, не лютувати, не виявляти гніву, не давати іншим прізвиська, не наголошувати на тілесних вадах інших тощо [5, с. 208]. Однак у реальній практиці взаємини між дітьми не були гуманними. У міжособистісних взаєминах молоді існували образи, насмішки, знущання, презирство, цькування, які породжували страх, відчай у об’єкта зневаги. На думку Б. Грінченка, важлива роль у коригуванні взаємин між дітьми належить учителеві, особистість якого має бути сумлінною, справедливою, високоморальною [65]. Таким чином, педагогічна думка ХІХ ст. підвищила увагу щодо якості взаємин дітей та молоді у колективах і гостро поставила завдання їх поліпшення.

Аналізуючи історичні аспекти формування культури міжособистісних взаємин, не можна оминати радянській період ХХ ст., в який панівною була комуністична мораль. Усіма можливими засобами пропагувалися колективізм та взаємодопомога, гуманне ставлення та взаємоповага між людьми, простота та скромність у суспільному та особистому житті, чесність та правдивість, але у реальному житті існувало протиріччя, що не можна було подолати: справжня мораль не може бути прийнята у тоталітарному суспільстві, базованому на страхах, репресіях, обмеженнях. У зв’язку з цим конформізм у міжособистісних стосунках став головною ознакою цього періоду. Незважаючи на такі особливості, в цей період вагомого значення набуває розвиток теорії й практики формування культури міжособистісної взаємодії, зокрема у підлітковому колективі. Питання поведінки дитини, оптимізації взаємин у шкільному колективі на даному етапі досліджують Г. Ващенко, Ю. Дзерович, Т. Лубенець, А. Макаренко, І. Огієнко [36; 94; 152; 157; 198; 208].

Важливим завданням цього періоду, на думку С. Френе, стала підготовка

молоді до соціального спілкування, формування у них оптимальних способів поведінки, прищеплення їм навичок соціальної взаємодії на основі співпраці, партнерства, турботливого ставлення до інших, взаємодопомоги [94; 269].

Визначною постаттю серед педагогів ХХ ст., які приділяли увагу проблемі формування культури міжособистісної взаємодії між вихованцями, є А. Макаренко, який значну роль відводив таким зовнішнім формам впливу, як метод паралельної дії, вибуху, громадська думка, вимога, моральний доказ тощо.

Питаннями створення гуманних взаємин у підлітковому колективі активно займався В. Сухомлинський, який розробив норми моральності, дотримання яких зводиться до плекання в собі добра, правди, честі, духовної краси, творіння добрих справ, учинків і протистояння злу, безчестю, потворності. На думку вченого, „... азбука моральної культури входить у свідомість і душу лише тоді, коли в шкільному колективі є елементарна культура людських взаємовідносин” [251, с. 449]. В. Сухомлинський наголошував на потребі сформувати між підлітками такі взаємини, за яких кожен член колективу черпав би у своїх ровесників духовні багатства, віддавав їх іншим і тим самим збагачувався би сам [252, с. 42].

Новим напрямом педагогічного мислення зазначеного періоду стала педагогіка співробітництва, яка наголошує на доцільності спільної діяльності вихователя і вихованців, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, взаємодопомозі й підтримці, людському контакті вчителя й учнів. Прихильники цього підходу – Ш. Амонашвілі, Т. Гончарова, Є. Ільїн, В. Шаталов, І. Іванов – вважали провідним завданням педагога створення оптимістично-гуманної атмосфери у дитячому колективі, а саме: виховання взаємоповаги, взаємопідтримки, товарищескості, розвиток культури спілкування. З цією метою педагоги використовували уроки спільного мислення, партнерства, уроки прилучення до свого духовного „я” іншого й прилучення себе самого до духовного „я” інших, кроки назустріч, союз рівних і різних, організовану товариську взаємодопомогу, піднесення авторитету дитини у колективі [209]. Серед методів роботи з формування культури міжособистісної взаємодії у підлітковому колективі

педагоги пропонували: активні методи групової роботи, які сприяють набуттю підлітками навичок й умінь взаємодії, глибокому пізнанню інших і самих себе; створення ситуацій „гарантованого успіху”, вільного вибору; застосування методики організації групових творчих справ; використання гри; соціокультурну діяльність батьків і дітей; спілкування з однолітками; залучення здорової частини неформальних об'єднань до діяльності класних колективів; методи оздоровлення взаємин між конфліктуєчими підлітками [17, с. 111; 231; 283].

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що специфіка людського існування завжди вимагала від особистості дотримання етичних правил та норм взаємодії, правил співжиття. Зміст і характер міжособистісних взаємодій, методи їх виховання визначалися особливостями кожної історичної епохи, пануючими суспільними відносинами. Кожен новий період історії додавав, доповнював, видозмінював зміст культури міжособистісної взаємодії специфічними поглядами, новими ідеями з приводу її формування у дітей та молоді (дод. А).

На сучасному історичному етапі розвитку суспільства (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) вчені поглибили наукове розуміння феномена загалом та різних його аспектів зокрема. Має місце теоретичне осмислення і накопичення матеріалу, що відтворює практичний досвід роботи щодо формування культури міжособистісної взаємодії у колективі підлітків та молоді. Сучасні науковці вважають, що культура міжособистісної взаємодії залежить від морального розвитку особистості, її вміння організувати комунікативну діяльність у різноманітних формах, закріплених у вироблених суспільством нормах і правилах взаємин. Дослідники переконані, що взаємини між підлітками та юнаками потребують цілеспрямованої роботи педагога, не складаються стихійно, а планомірно культивуються через організацію діяльності: взаємодопомогу, тьюторство, колективну працю, спільну працю з дорослими. У своїх працях науковці доводять доцільність використання різних форм позааудиторної роботи, практичної діяльності, інтерактивних методів навчання, інформаційних технологій для ефективного формування зазначеного феномена у досліджуваної групи особистостей.

На сьогодні культура міжособистісної взаємодії розглядається у системі

сучасного знання з різних точок зору, аналіз взаємозв'язків з якими становить *другу групу теоретичних засад дослідження*.

Так, Н. Смірнова розглядає питання інтерактивної культури людини, визначаючи її як особистісну якість, що характеризується рівнем засвоєння та дотримання етико-етикетних норм взаємодії, використанням та ступенем збагачення знаннями у галузі ефективної взаємодії та повсякденній практиці спілкування [376].

Під культурою соціальної взаємодії М. Чернишова розуміє сукупність норм, способів, форм взаємодії людей, які прийняті певною соціальною групою як своєрідні еталони спілкування. Автор вважає, що така культура відображає національну своєрідність певного народу. Її прояви визначаються неповторністю історичного розвитку спільноти, національними традиціями, особливостями життя суспільства, створеними та прийнятими у певному соціумі [416].

О. Даніленко, характеризуючи особливості спілкування певної соціокультурної групи, використовує поняття „культура взаємодії”, трактуючи його як специфічно людські способи поведінки, що забезпечують перебіг процесу спілкування. На думку вченого, до культури соціальної взаємодії належать фактично всі прийняті у спільноті способи вираження думок та почуттів, ставлення до інших людей та до себе (слова, мовлення та його динамічні характеристики, інтонації, вирази обличчя, пози, жести, зовнішні прояви), що забезпечують можливість взаєморозуміння та взаємодії [105].

На думку Є. Савруцької, культура соціальної взаємодії характеризує рівень розвитку духовних та поведінкових факторів, завдяки яким здійснюється взаємозв'язок між людьми. Культура взаємодії визначає „моральні якості людини, що відповідають певному історичному періоду, а реалізується у суспільній діяльності індивідів в їх вчинках” [415, с.18]. Автор вказує на те, що важливим аспектом культури взаємодії є формування типового спілкування, яке забезпечує єдину спрямованість думок, почуттів, поведінки індивідів у соціумі.

Т. Хрестідіс розглядає культуру спілкування як багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у

спільній діяльності та включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншого у складному сучасному світі. Це шлях до співробітництва, що оптимізує наміри позитивно впливати на поведінку інших за допомогою різних засобів спілкування, у тому числі культуру мовного спілкування [410].

Вивчаючи комунікаційну культуру, І. Риданова виділяє її особистісні індикатори серед яких: адекватність реакцій комунікантів на дії й вчинки; синхронність спільної діяльності; емоційно-пізнавальна активність, атмосфера творчого пошуку й співробітництва; дотримання морально-етичних норм у діловому й міжособистісному спілкуванні [347].

М. Рудь у своїх дослідженнях наголошує на тому, що комунікативна культура являє собою здатність до узгодження й співвіднесення своїх дій з іншими, прийняття іншого, уміння підбору й пред'явлення аргументів, висування альтернативних пояснень, обговорення проблеми, розуміння й поваги думок інших і на основі цього до регулювання відносин для створення спільності комунікантів у досягненні єдиної мети діяльності [346, с. 12–13]. На думку автора, сформованість в особистості культури міжособистісної взаємодії проявляється у потребі в іншому, розширенні меж комунікацій, зіставленні точок зору, умінні стати на позицію контрагента, а також готовності до гнучкої тактовної взаємодії з іншим, до рефлексивної діяльності, проектування комунікативних умінь і застосування їх у новій ситуації.

Серед доробків українських вчених стосовно предмета дослідження на особливу увагу заслуговують праці О. Гаврилюк, Л. Коваль, Н. Мирончук, Л. Мохнар, В. Тернопільської, І. Тимченко, О. Яструб.

Так, І. Тимченко розглядає культуру міжособистісної взаємодії як систему поглядів і дій, що орієнтують особистість на задоволення її потреб самореалізації. Сформована на високому рівні культура міжособистісної взаємодії служить засобом досягнення поставлених цілей під час спілкування людей [393].

Подібні думки має О. Гаврилюк, але дослідниця визначає аналізований феномен як динамічне особистісне утворення, серед індикаторів якого виділяє:

соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, а також систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей у спілкуванні [79].

Культура міжособистісної взаємодії розглядається у праці Н. Мирончук як комплекс загальнокультурних знань, ідей, поглядів, ціннісних уявлень, умінь і навичок, а також здатність до прогнозування ситуацій, саморегуляції дій, культури спілкування, мовлення і поведінки [274].

Цікавими вважаємо погляди Л. Мохнар, яка зробила акцент на переході зовнішніх форм культури у внутрішні. Науковець вважає, що культура міжособистісної взаємодії базується на інтеріоризованих нормах моралі, етики, цінностях та ідеалах і забезпечує організацію узгодженої діяльності та взаємин у колективі, оптимальний соціально-особистісний розвиток майбутніх фахівців як суб'єктів міжособистісної взаємодії [282].

Важливим для дослідження є визначення Л. Коваль, яка трактує феномен як культурно-орієнтований творчий світогляд особистості. На її думку, поведінка і діяльність людини, що має високий рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії, базуються на позитивно-соціальному ставленні до себе та інших, до майбутньої професії й світу загалом. Підґрунтям формування служить засвоєний інтегральний комплекс загальнонаукових, загальнокультурних і естетичних знань та вмінь, що становлять духовно-моральний й інтелектуальний зміст особистості, а також визначають її світогляд і спрямованість діяльності [171].

В. Тернопільська наводить своє бачення, подаючи культуру міжособистісної взаємодії як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, комунікативних умінь і навичок, що забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві, виявляється в умінні розв'язувати особистістю різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, встановлювати міжособистісні взаємини на різних рівнях [392].

Особливо цінним для роботи є трактування, надане О. Яструб, згідно з яким досліджуваний феномен розглядається як складова загальної культури особистості

і сформоване інтегральне ціннісно-особистісне утворення, що забезпечує розвиток особистості через свідоме гармонійне поєднання її внутрішнього світу із зовнішнім соціальним середовищем, проявляється насамперед у поведінкових актах, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, знань, умінь і навичок спілкування [446].

Отже, аналіз праць науковців дозволив презентувати авторське бачення *культури міжособистісної взаємодії як сформованого особистісного утворення, що є компонентом загальної культури особистості, яке ґрунтується на інтеріоризованому комплексі специфічних знань, умінь, навичок та історичному досвіді, що становлять духовно-моральну і соціально-емоційну сутність особистості та сприяють її самореалізації у спільній діяльності*. Така інтерпретація свідчить про багатогранність та складну структурну організованість досліджуваного феномена.

Зважаючи на думку Б. Гершунського, що „знання більш загального характеру мають методологічний зміст у відношенні до конкретного знання” [87, с. 30–31], з’ясуємо перш за все взаємозв’язок культури міжособистісної взаємодії з напрацюваннями *філософської науки*.

Як зазначалося раніше, методологічний переворот у ХХ ст. перетворив „філософію свідомості” на „філософію комунікації”, в результаті чого для аналізу сфери практичного розуму, дослідження вимірів людського буття, у тому числі способів організації соціального життя та культури взаємин, стали застосовувати провідні ідеї комунікативної теорії.

Так, оригінальна авторська концепція діалогу та діалогічної комунікації М. Бахтіна ґрунтується на визначенні універсальності діалогічних відносин та вбачає у них сенс людського буття, адже вони перетинають усе поле людського мислення, пронизують і людську мову, й усі відносини та вияви людського життя, і взагалі все, що має смисл і значення [29].

Центральна ідея діалогічного персоналізму М. Бубера – буття як діалог між Богом та людиною, людиною і світом. Розглядаючи міжособистісні відносини у комунікативній системі „Я – Ти” як універсальні і значущі, філософ визначає три

сфери, в яких вони реалізуються: життя с природою, з людьми і спілкування з духовними сферами. Справжній діалог, за М. Бубером, передбачає усвідомлення знаковості Іншого, спільне „Ми”, буття „Між” [58].

У своїй теорії комунікативної раціональності Ю. Хабермас через трактування комунікативної дії як розуміння визначає поняття культури, особистості, суспільства. Він вважає, що кожна дія індивіда у суспільстві супроводжується зіставленням смислів, що виникають, і тих, що вже зафіксовані в культурі. Культурою він називає запас знання, з якого учасники інтеракції, прагнучи досягти розуміння відносно чогось у світі, черпають інтерпретації [459]. Концепція Ю. Хабермаса ґрунтується на принципі ідеальної комунікативної спільноти, що об'єднана загально визнаними цінностями та існує за єдиними правилами взаємодії.

Вищезазначені ідеї знаходять своє відображення у працях сучасних дослідників. Так, О. Назаренко, вивчаючи феномен діалогового спілкування, визначає особливу його роль у процесі співбуття людей, морально-етичними засадами якого є любов, співчуття, відкритість іншому, розуміння, толерантність, прощення, повага, ненасильство [287]. Отже, гуманний характер вчинків людини визначається рівнем сформованості у неї потреби ставитися до іншого як до цінності.

Спираючись на принципи комунікативної філософії, українські науковці (В. Табачковський, М. Булатов, Н. Хамітов) зосередилися на значенні міжособистісних взаємозв'язків для самоствердження особистості. На їхню думку, фундаментальну основу людського буття становлять міжіндивідуальні відносини та комунікативна сфера, внаслідок чого людське буття не може бути нічим іншим, як спів-буттям людей [404, с. 225– 242]. При цьому акцентується, що людина повинна самостверджуватися не за рахунок іншої, а „... визнаючи її якісну своєрідність, виявляючи зацікавленість у цій своєрідності, творити не тільки свій персональний Універсум, але й міжперсональний Мультиверсум, де кожний „голос” є самоцінним ...” [404, с. 176].

Таким чином, у *філософії* проблема значущості культури міжособистісних відносин з початку ХХ ст. починає розглядатися у контексті комунікації,

взаємозв'язках „Я – Інший”, „індивідуальне–соціальне”, у просторі соціальної взаємодії. Сучасні філософські дослідження доводять, що культура міжособистісної взаємодії з чинника, що супроводжує процес соціалізації, перетворюється у провідний чинник, що забезпечує соціальну стійкість та упорядкованість суспільства [206].

Вбачаємо, що існує безпосередній зв'язок феномена, що розглядається у нашій роботі, з *культурологією*, яка вивчає комунікацію з точки зору: 1) проблем зберігання та передавання духовних цінностей у межах однієї культури; 2) проблем міжкультурної взаємодії на рівні окремих індивідів або певних соціальних груп, спільнот людей, що є носіями різних культур (нація, раса, релігія тощо).

Щодо першого напрямку, зазначимо, що поза культурою неможливі буття людини, реалізація його сутності, тих суспільних відносин, в яких вона перебуває. Соціальний інститут культури – це сталий комплекс принципів, установок, формальних та неформальних правил, що регулюють усі сфери життєдіяльності людини та організують їх у цілісну систему. Засвоєння цінностей пов'язане з інкультуризацією суб'єкта у полі загальнокультурної діяльності. Людина, взаємодіючи з іншими, задовольняє свої потреби та інтереси, реалізовує цінності, що є складовими культури. Ціннісні установки орієнтують особистість в соціальній сфері, мотивують та стимулюють її діяльність. Отже, соціально-організаційні аспекти взаємодії задають нормативні, колективні рамки сприйняття та інтерпретації культурних смислів. У свою чергу, комунікаційна культура визначає ціннісно-орієнтаційні напрями соціокультурних тенденцій, забезпечує духовне єднання людей, в основі якого лежить обмін культурною інформацією [311].

Другий напрям пов'язаний із сучасними культурологічними дослідженнями комунікативних аспектів взаємодії, що сконцентровані навколо проблем міжкультурної комунікації, де провідну роль відіграє контактування – „спілкування”, діалог або полілог культур. Так, науковці З. Гасанов [86], Л. Дробижева [114], Б. Єрасов [120], В. Конєцька [205] та ін. аналізують роль культурологічних аспектів міжнаціонального спілкування, вивчаючи процес формування і функціонування культури міжнаціонального спілкування в різних

сферах суспільного життя. В. Конєцька [205] розглядає проблеми функціональних особливостей спілкування представників різних соціальних груп, в тому числі на міжкультурному рівні їх взаємодії. Б. Слющинський зосереджує свою увагу на проблемі міжетнічної культурної комунікації, стверджуючи, що завдяки безпосередньому спілкуванню людей різних етнічних груп відбувається трансляція та обмін національними культурними цінностями [375].

Таким чином, за останні десятиліття завдяки розширенню взаємодії різних країн у культурології окреслився досить важливий напрям досліджень, пов'язаний із синтезом традицій, взаємовпливом культур в результаті інтеграції цінностей, мотивів, стереотипів, норм та правил поведінки.

На думку І. Сайтарлі, теоретичний та практичний інтерес культури міжособистісних взаємовідносин стосується проблем крос-культурних відносин, що потребує знань особливостей національних моральних культур, духовно-практичних цінностей етнічних груп, сукупності думок, уявлень і вірувань, які створюють картину світу і забезпечують єдність культурної традиції певної спільноти, що впливають на комунікативну поведінку їхніх представників. Тому при розгляді культури міжособистісних стосунків у міжнаціональному вимірі особливого значення набуває *етнопсихологія* – наука, яка вивчає особливості менталітету, факти і закономірності вияву ціннісних орієнтирів у поведінці, спілкуванні представників певного етносу, нації [352].

Щодо проблем соціальної комунікації, *соціологія* зосереджується на вивченні особливостей взаємодії суб'єктів на різних рівнях спілкування, аналізі впливів на комунікацію соціальних ролей та соціальних статусів суб'єктів спілкування певної референтної групи та інших факторів соціального характеру, ефективності результатів комунікації тощо. Вчених Е. Берна [35, с. 59], А. Кемпінського [157, с. 31], І. Кона [203 с. 57], Ч. Кулі [224], Р. Лінтона [243], М. Лукашевича [253], Д. Міда [271], В. Циби [413] цікавила культура людських взаємин з точки зору соціалізації, в процесі якої індивіди адаптуються до умов соціокультурного середовища, засвоюють суспільні цінності і норми поведінки, у них формується готовність до виконання певних соціальних ролей. Культура відносин тут подана

як об'єктивна якість, яка формується у результаті соціальної взаємодії з іншими людьми й навчання у процесі цієї взаємодії оцінювати себе з позиції інших, або ж як необхідний спосіб рольової поведінки.

Отже, у розрізі окресленої проблематики соціологи займаються пошуком факторів, що впливають на поведінку людей та відносини між ними, на суспільство та формування суспільної думки, на ставлення до соціальних реалій та цінностей, адже через соціалізацію відбувається успадкування і перетворення соціального досвіду взаємин у власні установки, орієнтації, навички, уміння.

Враховуючи, що поведінка людини обумовлюється не лише її становищем у суспільних відносинах та соціальною роллю, яку вона виконує, а залежить і від характерологічної специфіки суб'єктів взаємин, їх почуттів, симпатій тощо, *психологи*, розглядаючи культуру міжособистісних взаємовідносин, багато уваги приділяють визначенню індивідуальних поведінкових особливостей комунікантів, аналізу їхньої вербальної та невербальної форми спілкування, природі мови та мовлення, міжособистісним способам взаємодії, стосункам у малих групах та міжгруповим відносинам.

У зв'язку з цим В. Гуленко [100], В. Мегедь [267], Н. Медведєв [269], А. Молодцов [279], С. Небикова [293] та ін. звертають увагу на те, що індивідуальні особливості пов'язують різні психічні процеси, які надають поведінці необхідної послідовності виконання певних дій та сталості, отже, мають вагоме для взаємодії значення. У цьому контексті культура міжособистісної взаємодії тісно пов'язана з галуззю соціальної психології – *соціонікою*, що досліджує соціальні характери (комунікативні психотипи) та стилі комунікативної поведінки.

Так, В. Гуленко [100] розглядає поведінку психотипів у спілкуванні, що віднесені до різних груп комунікації з огляду на психосексуальну сумісність. В. Мегедь та А. Овчаров [267, с. 165–167] визначають особливості взаємодії різних соціонічних типів у випадках конфліктних ситуацій залежно від рівня їхньої самооцінки, ступеня саморегуляції. Спираючись на позитивні якості кожного типу, автори дають рекомендації щодо безконфліктного їхнього спілкування. На думку Н. Медведєва, соціонічні типи детермінують міжособистісну поведінку людини,

однак завдяки сформованості культури взаємодії, її поведінка у конфліктних ситуаціях не набуває викривлених форм [269, с. 27]. А. Молодцов та С. Небикова вважають, що визначення соціонічного типу важливе для уявлення про характер і поведінку конкретної людини, що допоможе у розумінні особливостей встановлення її взаємин з іншими людьми [279, с. 65; 293, с. 57].

На думку Р. Вердербера, Н. Джой, А. Піза, ставлення людини до інших проявляється через вербальне і невербальне мовлення, яке є індивідуально-особистісною характеристикою людини, культури її взаємин з іншими. Учені, розглядаючи процес взаємодії з точки зору мовної поведінки, визначають такі ознаки, що сприяють ефективним взаєминам: чітке, зрозуміле, багате мовлення, виключення з мови вульгаризмів, образливих слів, відсутність у мові грубих слів, малозрозумілих зворотів [67, с. 70; 110, с. 132; 320, с. 95].

Щодо невербального мовлення, то саме воно відображає реальне ставлення людини до подій та інших суб'єктів взаємин, тому потребує дотримання певних норм культури експресивної поведінки. У зв'язку з цим культура міжособистісних відносин тісно пов'язана з, кінесикою, такесикою, ольфакторикою, хронемікою.

В. Лабунська подає експресивну поведінку як поєднання індивідуальних і типових компонентів. Вона вважає, що індивідуальний компонент відображає ті експресивні звички людини, що характеризують її емоційно-динамічні властивості, а у типовому компоненті закріплені культурні норми поведінки у ситуації спілкування. На думку автора, співвіднесення визначених компонентів у експресивній поведінці створює певний образ людини відповідно до очікувань інших і є необхідним для формування певної якості взаємин [233, с. 36].

Зазначимо, що для успішної комунікативної практики недостатньо знання тільки соціальних та моральних основ функціонування суспільства, адже у процесі взаємодії часто виникають психічні і соціальні перешкоди, пов'язані з різницею у поглядах, упередженнях, установках, у виборі ефективної комунікативної поведінки. Отже, виникає нагальна потреба вирішувати завдання, що спрямовані на запобігання та/або подолання соціокомунікативних бар'єрів, розширення та вдосконалення функціональних можливостей комунікації, що є предметом

вивчення *конфліктології*. Дослідники О. Головаха [24], О. Іванова [137], А. Ішмуратов [144], Л. Орбан-Лембрик [310], Н. Паніна [94], Л. Сохань [227], В. Шейнов [420] наголошують на тому, що саме культура взаємин є нормативним регулятором конфліктів. Завдяки їй створюються сприятливі умови для нормальної життєдіяльності особистості у колективі. Л. Сохань підкреслює, що сформованість такої культури передбачає наявність у людини знань про закономірності побудови міжособистісних взаємин та її здатність „іти не від себе, а від іншого, його внутрішнього світу, обставин і станів” у конфліктних ситуаціях [227, с. 126].

На думку Ф. Бородкіна, Н. Заїченко, О. Іванової, В. Шейнова, конфліктною основою у взаєминах виступають як індивідуальні характеристики людини: цінності, комплекси, амбіції, незадоволені потреби, емоційні та психодинамічні властивості, так і соціально-психологічні фактори, що визначають вибір особистістю певної стратегії поведінки в конфлікті: характер міжособистісних взаємин в колективі; потреба людини у визнанні її як особистості, потреба мати певний статус в структурі колективу тощо [53; 125, с. 198; 137, с. 10; 420].

Отже, спорідненість культури міжособистісної взаємодії з конфліктологією обумовлена необхідністю запобігати виникненню конфліктних ситуацій та розв’язувати їх, здатністю перетворювати конфлікти у конструктивний процес, що потребує знань про закономірності побудови міжособистісних взаємин, розуміння станів і внутрішнього світу іншої людини, сформованості особистісних якостей та навичок саморегуляції й самоконтролю у ситуаціях взаємодії.

Зважаючи на те, що культурний зміст міжособистісних взаємин визначається сукупністю моральних цінностей, норм, установок, правил поведінки людей у процесі життєдіяльності, він тісно переплетений з *етикою*. У цьому контексті особливого значення набувають праці Т. Аболіної [122], Л. Волченко [75], М. Горлача [96], В. Єфименко [122], С. Кравченко [214], В. Малахова [261], М. Ночевника [301], Р. Йоханнесен [463], що аналізують відповідність дій людини моральним принципам. Так, М. Горлач вважає, що моральне добро відображає гармонію суспільства й особистості, єдність прагнень усіх людей і кожного зокрема, це задоволення бажань усякої людини, але оскільки вони можуть не

збігатися, то у взаєминах слід обирати правильні, хороші бажання, ті, які відповідають інтересам інших людей. На його думку, моральне добро, реалізоване у людських взаєминах, учинках конкретної людини, свідчить про рівень її культури [96, с. 517].

В. Малахов розглядає етику відносин як елемент культури спілкування і наголошує на тому, що вищий рівень моральної структури спілкування характеризують гуманістичні орієнтири визначених у суспільстві способів регуляції поведінки та емпатійний спосіб сприймання один одного [261, с. 77]. Тобто головний показник і основна сфера реалізації етичного аспекту культури спілкування вбачається в актуальних процесах міжсуб'єктної взаємодії та міжособистісних відносинах.

В. Саф'янов, досліджуючи етичні аспекти спілкування, вбачає у ньому особливий спосіб існування моралі й реалізації міжособистісних відносин і взаємозв'язків. У своїй праці „Етика спілкування” автор розкриває етико-поведінковий зміст культури спілкування [356]. Він вважає, що культура взаємодії визначається етичними цінностями, ідеалами, принципами і нормами, а також психологічними, соціальними, естетичними і навіть фізіологічними й медичними чинниками, але переважного значення надає етичним детермінантам.

Р. Йоханнесен зазначає, що за допомогою спілкування учасники намагаються маніпулювати один одним, тому етика набуває у цьому сенсі окремого важливого значення, адже примушує відповідально ставитися до використання вербальних та невербальних засобів [463].

На сьогодні проблема вивчення культури міжособистісної взаємодії знайшла своє відображення у численних наукових працях *педагогів*, серед яких особливої уваги заслуговують доробки С. Амеліної [7], Н. Волкової [73], К. Галацин [83], О. Даніленко [105], М. Євтуха [123], С. Кожушко [195], О. Маріної [263], Н. Мирончук [274], Л. Мохнар [282], Н. Руденко [343], Н. Смірної [376], В. Тернопільської [392], І. Тимченко [393], М. Чернишова [416], О. Яструб [446] та ін. Учені розглядають різні аспекти досліджуваного питання, зокрема в плані формування: культури професійного спілкування студентів; комунікативної

культури спеціалістів; культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи; міжособистісних відносин фахівців різних галузей; соціальної відповідальності; культури соціальної взаємодії; культури спілкування. Науковці доходять висновку, що культура міжособистісної взаємодії є важливою складовою загальної і професійної культури особистості та основною вимогою до професійної підготовки спеціалістів, зокрема педагогів.

Результати аналізу напрацювань вчених різних галузей наукового знання дозволили встановити кореляцію культури міжособистісної взаємодії з філософією, культурологією, конфліктологією, психологією, етикою та педагогікою, отже, довести полінауковість феномена, що вивчається. Інтеграція отриманих відомостей дає можливість з'ясувати роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу та провести структурно-критеріальний аналіз досліджуваного феномена.

1.2. Структурно-критеріальний аналіз феномена „культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу”

Розв’язання концептуального завдання дослідження – формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу неможливе без вивчення її структури та критеріальної характеристики рівнів сформованості. Для цього вважаємо за необхідне розглянути специфіку професійної діяльності педагога у культурно-комунікативному контексті. Отже, аналізуючи *третій напрям наукового пошуку*, зазначимо, що педагог як персональний носій загальної культури та культури міжособистісної взаємодії зокрема, є її суб’єктом, об’єктом, результатом, головною цінністю та основною мірою. Вчитель виступає каталізатором розвитку культури суспільства та культури комунікативної діяльності вихованців.

Відзначимо, що професійна діяльність в більшості наукових праць ототожнюється з поняттям професія (від лат. *profession* – „рід занять, спеціальність”) і являє собою рід праці, що потребує певної підготовки і є джерелом існування, засобом задоволення матеріальних і духовних потреб. У процесі професійної діяльності у людини виробляється певний спосіб життя, думок, стереотипів сприйняття світу, тип поведінки, в результаті чого професійні норми, цінності; установки макросоціального рівня привласнюються індивідом як членом певної соціально-професійної групи, трансформуються в його особистісні ціннісні орієнтації, створюючи суб’єктивну картину світу [195, с. 272–273].

На думку С. Кожушко, на підставі суб’єктивної позиції людини професія стає соціально замовленою предметною галуззю застосування духовних і фізичних сил особистості. Вона не лише гарантує матеріальне благополуччя людини, а й стає чинником, середовищем її розвитку, унікальним засобом особистісної самореалізації світу [195].

Синонімічні поняття „професійна діяльність педагога” та „педагогічна діяльність” є одними з основних категорій понятійно-термінологічної системи педагогіки (І. Ісаєв [142], Б. Лихачов [246], В. Сластьонін [367] та ін.). Учені по-різному розставляють акценти, характеризуючи даний феномен. Не вдаючись до

глибинного аналізу наявних думок, трактуємо педагогічну діяльність як *різновид соціальної діяльності, що здійснюється педагогами-фахівцями та спрямований на підготовку (навчання, виховання, розвиток) підростаючого покоління до виконання певних соціальних ролей у суспільстві шляхом передавання досвіду та створення відповідних умов для формування особистостей*. Основними параметрами такої діяльності є суб'єкт-суб'єктні відносини, базовані на духовній єдності педагога і учня, здатності зрозуміти особистість кожного учня, можливості позитивного перетворення учасників взаємодії.

Методологічною основою аналізу професійної діяльності учителя є філософські, психологічні та педагогічні теорії діяльності як основи формування особистості (Л. Виготський [78], М. Каган [146], Н. Кузьміна [223], О. Леонтьєв [238], С. Рубінштейн [341], В. Сластьонін [367], Г. Щедровицький [432], Е. Юдін [435] та ін.). На думку О. Леонтьєва, діяльність – спосіб існування суспільства та людини, специфічна людська форма активного ставлення до оточуючого середовища. Вона визначає зв'язок – комунікацію людини (у широкому сенсі) з оточуючим світом природи та суспільства, рушійною силою якої є суб'єкт – людина. У діяльності як гуманітарному, людському явищі, що має суспільний характер, створюється суспільно значуща сутність людини – народжується, формується особистість. Важливою характеристикою діяльності визнається її предметність [238]. Особливе значення мають специфічні види діяльності, що спрямовані на виконання соціального замовлення, серед яких провідне місце належить педагогічній діяльності. У цій діяльності формується та розвивається особистість професіонала – педагога, вчителя, викладача, вихователя.

Педагогічна діяльність є міждисциплінарним – синтезованим, узагальненим в єдине ціле знанням [456, с. 190], і всі дослідники (філософи, психологи, соціологи, мистецтвознавці, педагоги та ін.), розглядаючи її з точки зору своєї науки, виділяють особливу її рису – комунікативну спрямованість (Г. Андреева [11], Л. Беляєва [34], С. Гіппіус [89], І. Зимняя [133], М. Каган [146], І. Котова [213], С. Рапопорт [334], Є. Рогов [338], Є. Руденський [344], В. Рижов [348], С. Якушева [441] та ін.).

Науковцями запропоновано такі теоретичні погляди на структуру педагогічної діяльності: через компоненти (конструктивний, гностичний, комунікативний, інформаційний та ін.); функції (організаторська, конструктивна, гностична, комунікативна, прогностична та ін.); педагогічні здібності (дидактичні, комунікативні, творчі, організаторські, академічні та ін.) [223; 367; 385]. Зміст педагогічної діяльності розкривається такими вченими, як Е. Берн [35], А. Бодалев [46], Н. Волкова [72], В. Горянина [97], С. Дерябо [109], І. Дубровіна [116], В. Кан-Калік [150], А. Маркова [264], А. Мудрик [283], В. Петровський [318], Н. Радіонов [339], К. Роджерс [469], В. Слободчиков [369], А. Щербаков [433] та ін. через структурні (мета, зміст, засоби, об'єкти) і функціональні (рефлексія-дослідження, проектування, конструювання, організація, комунікація) компоненти; професіограму, функції загальнопрофесійного характеру; комплекс спеціальних знань, методичну та психолого-педагогічну підготовку, якості особистості; спеціальні функції педагога (інформаційна, мобілізаційна, розвивальна і орієнтаційна); функції, що визначають професійну спрямованість в підготовці вчителя (конструктивно-проектувальні, комунікативні, організаторські, інформаційні, орієнтаційні, розвивальні, мобілізаційні та гностичні); розв'язання завдань (за етапами діагностики, цілепокладання, планування, практичного вирішення, аналізу підсумків) та ін. І у кожному підході виділяється соціально-комунікативна складова педагогічної діяльності.

У дисертаційному дослідженні, розкриваючи культурно-комунікативну специфіку майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного коледжу, будемо спиратися на функціональний підхід, що дозволяє розглянути сутність будь-якого явища через функції. У педагогіці поняття „функції” трактується як спосіб досягнення мети, як результат дій. Для багатьох авторів цей термін ототожнюється з поняттям „роль”. Дотримуючись таких поглядів, з'ясуємо роль культури міжособистісної взаємодії у педагогічному процесі.

Вчені виділяють різні функції культури міжособистісної взаємодії: пізнавально-гносеологічну, екологічну, регулятивну, інваріантну, інтегративну (Є. Мичко [284]); смисложиттєву, диференційну, інтегративну (А. Арнольдов [15]);

конструктивну, організаторську, гностичну, комунікативну (Г. Максимова [260]); людинотворчу, інформаційну, пізнавальну, регулятивну, семіотичну (М. Рудь [346]); посередницьку, врівноважувальну, коригувальну, регулювальну, трансформуючу (Ю. Кан [148]); імперативну, гуманістичну, етичну, виховну, інтегративну, терапевтичну, методологічну, регулятивну, емоційну, рефлексивну (В. Сморгча [377]); розвивальну, інформаційну, комунікативну, спонукальну, координаційну, емотивну (О. Яструб [446]) та ін.

У контексті дослідження зробимо акцент на *імперативній, гуманістичній, ціннісній, виховній, пізнавальній, регулятивній, інтегративній, рефлексивній функціях* культури міжособистісної взаємодії, які є взаємозалежними й взаємодоповнюючими і, на нашу думку, забезпечують продуктивну включеність вчителя у професійну діяльність, його самовдосконалення та саморозвиток. З цього приводу зазначимо, що 10.08.2018 Міністерство освіти і науки України затвердило новий професійний стандарт для вчителя початкових класів, в якому наведено сучасний перелік функцій педагога. Виділимо серед них лише ті трудові дії та операції, що є предметом вивчення:

- планування і здійснення освітнього процесу (організація взаємодії з вихованцями під час навчальної, виховної, розвивальної, життєзабезпечувальної, соціалізуючої діяльності; організація взаємодії з профільними фахівцями щодо планування освітнього процесу);
- забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині (організація взаємодії з батьками у різних формах, координація взаємодії зацікавлених осіб для гармонійного розвитку учнів);
- створення освітнього середовища (організація співпраці з адміністрацією школи та з іншими зацікавленими особами);
- рефлексія та професійний саморозвиток (участь у роботі творчих груп, методичних об'єднань);
- проведення педагогічних досліджень (апробація розроблених систем навчальних, виховних, розвивальних завдань);
- надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку,

виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти (наставництво та керівництво стажуванням студентів; керування роботою творчих груп, методичних об'єднань; проведення майстер-класів, тренінгів);

– узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті (поширення власного досвіду шляхом участі у різних заходах);

– оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти (участь у роботі експертних груп, атестаційної комісії) [289].

Отже, нова українська школа потребує спеціалістів, які здатні не тільки швидко опанувати сучасні методики викладання та виховання школярів, а й адаптувати їх до потреб освітнього середовища, створювати та впроваджувати власні розробки, організовувати шкільні осередки на засадах компетентнісного, діяльнісного, культурологічного підходів та принципів „педагогіки партнерства”.

Як бачимо з вищенаведеного переліку, майбутня професійна діяльність студентів педагогічного коледжу базується на взаємодії педагога з вихованцями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією, іншими зацікавленими особами. Оскільки будь-яка діяльність будується на основі реалізації суб'єктом певної потреби, в основі педагогічної діяльності лежить потреба у міжособистісній взаємодії – у встановленні контактів з іншими людьми, в обміні досвідом, знаннями, почуттями, переживаннями, емоціями. У низці праць ця потреба має назву потреби в спілкуванні [412 с. 287], потреби емоційного або соціального контакту [303, с. 129]. Включення у міжособистісну взаємодію сприяє збагаченню свідомості кожного її суб'єкта, розширенню меж комунікації, досягненню єдиної мети діяльності. У педагогічній діяльності культура міжособистісної взаємодії перетворюється в кардинальний, професійно значущий фактор, виступає як функціональна категорія, стає інструментом взаємодії; і всі її функції і завдання ускладнюються, оскільки з аспектів загальнолюдських переростають в компоненти професійно-творчі [150]. У педагогічній діяльності йде інтенсивний процес професіоналізації комунікації. Педагог постійно здійснює багатогранну

комунікативну діяльність, отже, комунікативна складова має основоположне значення в професійній підготовці вчителя. Таким чином, культура міжособистісної взаємодії відіграє *імперативну роль* у професійній діяльності вчителя. Подібні думки зустрічаємо у працях Б. Вульфова [77], А. Мудрика [283], Л. Новікової [298], Д. Пивоварова [319], В. Семенова [359] та ін.

На думку В. Семенова, педагогічна взаємодія, що становить основу педагогічної діяльності та ґрунтується на принципі суб'єкт-суб'єктних відносин, проявляється у спільній праці: предметно-фізичній (суспільно-корисній, навчальній, продуктивній), праці пізнання (взаєморозуміння, спільна радість відкриття), праці спілкування (самовіддача, милосердя), праці душі (емпатія, співчуття, солідарність). Моральний зміст цієї праці визначається спеціальним інструментом (духовним і організаційним) – культурою міжособистісної взаємодії [359]. Звідси походить *гуманістична функція*, яка реалізується в установках на співуправління, співтворчість, толерантність, свободу вибору, адаптивність, на визнання активної позиції іншого. У професійній взаємодії ця функція виявляється в унікальній здатності вчителя продукувати елементи гуманності, людяності в інших, перетворювати гуманність в змістову дійсність, а також силу позитивності внутрішнього і зовнішнього світу людини. Гуманістична функція передбачає дотримання вчителем загальнолюдських принципів та ідеалів, а також його здатність чинити з позицій людяності в ситуаціях морального вибору.

Зазначимо, що вищенаведена функція культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вчителя не може бути реалізована без засвоєння цінностей та дотримання етичних норм, адже на педагога покладається практичне виконання цих вимог, їх трансляція в суспільство, його місія має бути зразком вищої моральності. Отже, ціннісний аспект культури міжособистісної взаємодії дозволяє оцінювати педагогічну діяльність в категоріях добра, справедливості, відповідальності, свободи, обов'язку, що являють собою етичні норми. У роботі вчителя вони є внутрішньою установкою, яка ґрунтується на усвідомленні і почуттях професійної відповідальності, справедливості, милосердя [299]. Отже, *ціннісна функція* сприяє дотриманню моральних вимог, принципів, здійснення

оптимальних алгоритмів, моделей і технологій міжособистісної діяльності. Майбутньому фахівцю необхідно не тільки вміти розбиратися у природі моральних законів, розуміти, що істинне, як знайти шлях до досягнення ідеалу, а й навчити своїх вихованців аналізувати власні комунікативні дії, будувати ефективну міжособистісну взаємодію, оцінювати наслідки вчинків. Інакше кажучи, культура міжособистісної взаємодії є індикатором присвоєння та актуалізації педагогом моральних цінностей, моральної мірою його взаємодії з іншими людьми і навколишнім світом в цілому.

Одним з найважливіших видів педагогічної діяльності є виховна діяльність, завдяки якій відбувається формування в учнів комунікативних, моральних якостей, що забезпечують нормативну поведінку особистості школяра, для успішної адаптації до соціокультурного середовища (ціннісне ставлення, переконання, повага, культура комунікації). Отже, реалізація *виховної функції* культури міжособистісної взаємодії полягає в здатності вчителя у процесі комунікації впливати на поведінку, діяльність, думки, почуття вихованця, формувати певні якості особистості відповідно до педагогічних завдань. Виховний вплив здійснюється через систему довірливих особистісних відносин. Висловлюючи своє суб'єктивне ставлення до явищ, подій та інтерпретуючи їх під впливом своєї індивідуальної системи цінностей, педагог „транслює” їх в індивідуальну свідомість вихованця, тим самим закладає ціннісні орієнтири дитини. На цей аспект виховання звертає увагу А. Мудрик, наголошуючи на необхідності обміну між вчителем і вихованцем: „цінностями, виробленими в культурі світу і конкретного суспільства; цінностями, властивими суб'єктам виховання як представникам різних поколінь та субкультур; індивідуальними цінностями конкретних членів виховної організації“ [283, с. 204].

Необхідно акцентувати увагу на тому, що провідним напрямом діяльності вчителя у контексті комунікації є навчання вихованців встановлення ефективної міжособистісної взаємодії, результатом якої є успішна інтеграція дитини у соціальну систему (соціалізація) [27], у ході чого відбувається її пристосування до культурних, психологічних та соціальних факторів та подолання негативних

впливів середовища, що заважають саморозвитку та самоутвердженню. Соціалізація вихованців в умовах навчального закладу є керованим процесом з боку вчителя, має індивідуально-суб'єктивний характер та детермінована системою потреб, інтересів тощо. У зв'язку з цим перед педагогом постають завдання сформувати комплекс якостей, необхідних дитині для: встановлення взаємодії з навколишнім соціальним середовищем (соціальну адаптивність, соціальну автономність і соціальну активність); захисту від агресивних проявів середовища; включення в різні види загальної діяльності; активізації індивідуальних можливостей дитини як члена конкретного соціуму; сприяння в подоланні труднощів соціалізації, проблем відносин з навколишнім соціальним середовищем; пристосування до соціуму з урахуванням індивідуальності вихованця; стимулювання позитивного самовираження, запобігання негативним соціальним діям. Отже, *пізнавальна функція* культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності полягає: у розвитку в дітей, підлітків, юнаків бази для спілкування, вміння вільного володіння мовою; формуванні у них соціально ціннісних установок на діалогічне спілкування, емпатії, інтересу до самого процесу взаємодії; розвитку комунікативних умінь, які передбачають орієнтацію на партнера в ситуації взаємодії [283, с. 147–148]. Крім того, на думку Н. Волкової, важливе значення мають: підготовка до встановлення взаємних відносин із суб'єктом комунікації, колективом, учнями, реальним середовищем через оволодіння правилами вербальної та невербальної поведінки школярів у стандартизованих комунікативних ситуаціях; подолання бар'єрів спілкування та комунікації; відкритість та довіра до друзів та учнів; вибір оптимального стилю спілкування між учнями; запобігання перешкодам у взаєморозумінні і подолання їх [71, с. 71–75].

Розглянуті вище функції культури міжособистісної взаємодії у структурі педагогічної діяльності стосувалися питань формування особистості вихованців. Але перетворюючи навколишнє середовище у процесі професійної діяльності, вчитель за допомогою зазначеного феномена створює нові детермінанти своєї поведінки і змінює самого себе. До недавнього часу педагогічній діяльності був

притаманний вертикальний вид комунікації, що відповідав монологічному типу культури міжособистісної взаємодії. Такий тип передбачав домінування єдиного сенсу, єдиної волі одного із суб'єктів комунікативного процесу; відносини між суб'єктами освітнього процесу будувалися на авторитарній основі. На даний час, з розвитком демократичних процесів і свобод, система взаємодії соціальних інститутів в освітньому просторі перебудовується на горизонтальні відносини. Діалогічна модель міжособистісної взаємодії передбачає спільне відкриття смислів, поєднання думок суб'єктів; у ній діалог розглядається як механізм розуміння і взаєморозуміння. За таких умов виникає ефект зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати та інтенсифікувати управлінські дії. Отже, *регулятивна функція* культури міжособистісної взаємодії передбачає певний рівень взаємодії на основі організації отримання, переробки та використання інформації. Крім того, вона відіграє роль внутрішньої детермінанти особистості в процесі професійної комунікації та обумовлює системний і цілеспрямований характер формування і розвитку її творчого потенціалу, є показником рівня організації педагогом своєї професійної діяльності.

Для професійного становлення особистості педагога є важливим визначення *інтеграційної функції*, яка виявляється у консолідації культури особистості і культури професійної діяльності. У такому розумінні культура міжособистісної взаємодії стає персоніфікованою ознакою особистості педагога, рисою індивідуальності, що набувається переважно за допомогою професійної освіти і особистого інтелектуального і морального розвитку. Для вчителя інтегративність культури міжособистісної взаємодії детермінує цілісність процесу розвитку його особистості та професійної діяльності відповідно до стратегії життя.

Одне з призначень культури міжособистісної взаємодії – розкрити і розвинути сутнісні сили вчителя, і оскільки він сам створює свій „професійний образ”, то вона в цьому процесі виступає формою його саморозвитку і самореалізації [377, с. 140]. У цьому сенсі *рефлексивна функція* пов'язана з самопізнанням педагогом свого „Я”, мотивів власних вчинків і дій, усвідомленням необхідності самовдосконалення. Цей підхід передбачає обов'язково рефлексію з

приводу комунікативних стратегій, комунікативної діяльності, а також досягнутих результатів у процесі взаємодії.

Отже, культурно-комунікативна специфіка педагогічної діяльності визначається її цілями, завданнями, змістом та функціями. „Інструментом” цієї діяльності є культура міжособистісної взаємодії фахівця як система професійно-особистісних досягнень у комунікативній взаємодії із суб'єктами цієї діяльності. Вона являє собою систему ціннісних орієнтацій у змісті професійної діяльності педагога, а також передумову, мету, спосіб, умову, інструмент професійної діяльності, визначає рівень самореалізації в діяльності, її результат і критерій оцінки, відображає потреби, спрямованість, здібності та духовно-моральний потенціал особистості, уточнює систему знань, умінь і можливостей для успішного здійснення професійної діяльності.

Здійснений аналіз дозволив розкрити авторське бачення феномену *«культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу»*, яку розуміємо як сформоване особистісне утворення, що є компонентом загальної і професійної культури особистості, відображає ступінь оволодіння системою поглядів, які базуються на знаннях сутності, норм, цінностей міжособистісної взаємодії, прийнятих в освітянському середовищі зразків професійної взаємодії, виявляється насамперед в способах виконання дій (інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних), що забезпечують особистісний розвиток майбутніх вчителів як суб'єктів міжособистісної взаємодії та сприяють їх самореалізації у спільній діяльності.

Спираючись на проведений аналіз функціонального призначення культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, перейдемо до розгляду її структури та критеріальних характеристик рівнів сформованості досліджуваного феномена, що визначає ***четвертий напрям нашого наукового пошуку***. Зазначимо, що у педагогіці поняття „формування” визначається як процес становлення особистості під впливом сукупності факторів [316]. Така інтерпретація дозволяє нам розглядати формування культури міжособистісної взаємодії у студентів педагогічного коледжу як цілеспрямований процес розвитку

усіх компонентів структури культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у ході їх фахової підготовки.

Підтримуючи позицію М. Кагана, для вирішення цього питання застосуємо системний підхід, адже за його умов „... культура постає не як сума різноманітних форм, продуктів та способів діяльності та інститутів, а як системно-цілісна єдність” [146, с. 40]. Специфіка реалізації системного підходу в дослідженні структури культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, на наш погляд, дозволяє вивчити особливості її системних якостей як складно організованого утворення з орієнтацією на важливі його принципи (поліструктурності, багатовимірності, поліфункціональності, ієрархічності), використовуючи уявлення не про елементи, а про підсистеми (І. Блауберг [44], В. Кузьмін [222], Е. Юдін [445] та ін.).

У результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень щодо окресленої проблеми з’ясовано, що на сьогодні не існує однозначних підходів до її вирішення. Вивчення наукових доробків Г. Арстангалеевої [16], Л. Аухадеєвої [18], О. Гаврилюк [79], Л. Коваль [171], Н. Мирончук [274], Л. Мохнар [282], В. Тернопільської [392], І. Тимченко [393], О. Яструб [446] та ін.) дозволило репрезентувати власний погляд на структуру культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, що включає такі компоненти-підсистеми: *аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний та рефлексивно-регулятивний.*

Зазначимо, що пріоритети у роботі майбутніх педагогів мають гармонізуватися з пріоритетами совісті, моралі, свідомості, а вся професійно орієнтована діяльність – підкорятися існуючим суспільним нормам. Тому першим виділено *аксіологічно-мотиваційний компонент*, який представлений системою ціннісних орієнтацій та професійно-особистісною мотивацією, що виражає усвідомлене спонукання до міжособистісної взаємодії. У визначенні наступної підсистеми – *змістово-теоретичної* – виходили з того, що ефективна міжособистісна взаємодія у професійно-практичній діяльності педагога потребує наявності у фахівців системи знань про навколишню дійсність, систему соціальних

взаємовідносин конкретної спільноти, культуру взаємин, міжособистісної взаємодії, ефективні способи етичної поведінки у взаєминах, тощо. Щодо *операційно-практичного компонента*, він відповідає за практичні аспекти культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу та відображає ступінь володіння сукупністю необхідних дій для здійснення їхньої комунікативної професійно-педагогічної діяльності. На нашу думку, ефективна міжособистісна взаємодія не можлива без наявності у майбутніх педагогів особливої чутливості до змін, що відбуваються в процесі оволодіння комунікативними вміннями, критичного ставлення до інших, до себе та власної діяльності з позицій культури міжособистісної взаємодії. Отже, нами визначено *рефлексивно-регулятивний компонент* культури міжособистісної взаємодії. Вважаємо, що лише у взаємозалежності зазначені компоненти можуть забезпечити високий рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

З метою оцінки рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за кожним із компонентів розроблено відповідні критерії: аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний. Наукові диспути з приводу ототожнення або розрізнення понять „критерій” та „показник” спричинили необхідність формулювання власної авторської позиції. У дослідженні дотримувалися поглядів Л. Барановської [26], В. Ігнатова [140], І. Ісаєва [144] про те, що показник є частиною критерію, що піддається фіксуванню та входить до його структури. Критерієм називають атрибут, на підставі якого проводиться вимірювання, оцінка, судження, визначення, класифікація явищ або предметів. Він розкривається через сукупність показників, які відображають різні аспекти сутності того чи іншого педагогічного явища. Визначені критерії є об'єктивними, відображають основні сутнісні ознаки досліджуваного явища та динаміку вимірюваної якості у просторі й часі і розкриваються через низку показників, за силою прояву яких можна кваліфікувати рівень сформованості конкретного критерію. Зупинимося докладніше на структурному аналізі феномена „культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу” (табл. 1.1).

У контексті культури міжособистісної взаємодії **аксіологічно-мотиваційний критерій** характеризує ціннісне, усвідомлено-позитивне ставлення до процесу міжособистісної взаємодії; стійку потребу до постійного підвищення рівня культури професійно-педагогічного спілкування; прагнення до безконфліктної поведінки; уміння критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати професійної діяльності з точки зору культури міжособистісної взаємодії. З огляду на вищезазначене виокремлено такі складові аксіологічно-мотиваційного критерію: *ціннісна, мотиваційна*.

Таблиця 1.1

Структурні характеристики культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Компонент	Критерій	Показники, що характеризують рівень культури міжособистісної взаємодії
Аксіологічно-мотиваційний	Аксіологічно-мотиваційний (значущість і потреба у набутті знань та умінь, що сприяють ефективному здійсненню міжособистісної взаємодії)	Індивідуальної системи цінностей
		Професійно-педагогічна мотивація
		Потреба у міжособистісній взаємодії
		Усвідомлення значущості культурно-комунікативної підготовки для здійснення майбутньої професійної діяльності
Змістово-теоретичний	Когнітивний (сформованість знань щодо культури міжособистісної взаємодії)	Повнота, міцність і характер засвоєння знань щодо питань культури міжособистісної взаємодії
Операційно-практичний	Діяльнісний (володіння вміннями та навичками встановлення ефективної міжособистісної взаємодії)	Рівень оволодіння інформаційно-прогностичними, культурно-когнітивними, інтерактивними вміннями
Рефлексивно-регулятивний	Особистісний (сформованість професійно-особистісних якостей встановлення ефективної міжособистісної взаємодії)	Рівень емоційного інтелекту
		Тип спрямованості у спілкуванні
		Рівень індивідуальної рефлексії

Ціннісна складова визначає певний набір непорушних ідеальних утворень – соціальних нормативів, професійних традицій, цінностей, прийнятих у даному

освітньому просторі. Зазначимо, що міжособистісна взаємодія, яка містить безліч мотивів, формує та розвиває ціннісний ряд, що надає особистості аксіологічної характеристики. Поняття „цінності” фіксує найважливіший аспект існування людини – її здатність до активного і свідомого перетворення світу і самої себе відповідно до значущих для неї уявлень.

У комунікативній педагогічній діяльності особливе значення мають ті цінності, які дозволяють вчителю задовольняти його духовні потреби і є орієнтиром його професійної і соціальної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей та ідеалів. Ціннісний ряд досить широкий і відображає ставлення до життєво важливих потреб (їжа, одяг, житло), ставлення до людей, суспільства, соціальних явищ, професії, праці, способу життя. Особливе значення мають цінності, які виражають ставлення до досягнень матеріальної і духовної культури.

До цінностей комунікативної педагогічної діяльності належать: ті, що пов'язані із самоствердженням особистості в суспільстві, найближчому соціальному середовищі, а також задоволенням потреби в спілкуванні, самовдосконаленням; самовираженням; утилітарно-прагматичні; суспільно-педагогічні, професійно-групові, індивідуально-особистісні цінності; цінності-цілі (розкривають значення і сенс цілей комунікативної професійно-педагогічної діяльності); цінності-засоби (розкривають значення способів і засобів здійснення комунікативної професійно-педагогічної діяльності), цінності-відносини (розкривають значення і сенс відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності); цінності-знання (розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення комунікативної педагогічної діяльності); цінності-якості (розкривають значення і сенс якостей особистості вчителя) [144, с. 145].

Етико-комунікативні цінності, по суті, детермінують усі параметри міжособистісної взаємодії і, в першу чергу, її моральну спрямованість. У культурі міжособистісної взаємодії педагога етико-комунікативні цінності відображають спрямованість діяльності педагога, допомагають об'єднувати людей [437].

Такі цінності представлені універсаліями соціальної справедливості, милосердя, професійного обов'язку, соціальної та педагогічної відповідальності, особистісної свободи тощо. Очевидно, що жодна з цінностей окремо не є специфічною лише для даної професії, але їх унікальне поєднання дозволяє створити ідеальне уявлення про педагога.

Особливого значення надавалося *мотиваційній складовій* аксіологічно-мотиваційного критерію, що визначає наявність стійкої потреби у пошуку інформації про міжособистісну взаємодію, формування усвідомленого інтересу до культурно-комунікативної підготовки, основою якого є потреба у володінні знаннями, вміннями й навичками у сфері міжособистісної взаємодії. А також орієнтованість на пізнання правил, принципів та способів спілкування та співробітництва в умовах виконання колективних професійно орієнтованих завдань тощо.

У цьому контексті звертаємо увагу на формування мотивів професійної міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, які орієнтують особистість на творчу комунікативну фахову діяльність, прагнення до прояву індивідуальності, бажання досягти успіху в професійній діяльності, зокрема у частині встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу, визначення професійної позиції у площині педагогічного спілкування.

Важливу роль у визначеному критерії відіграє особистісна складова, до якої належать мотиви особистісної зацікавленості (професійні, функціональні, розвивальні, показові, епізодичні, соціальні та ін.), які визначають спрямованість фахівця у спілкуванні, потребу у використанні психолого-педагогічних знань з метою встановлення ефективної міжособистісної взаємодії, запобігання конфліктам у власному та професійному житті, пізнанні та розвитку своїх особистісних якостей, що сприяють успішності у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Зауважимо, що формування аксіологічно-мотиваційного компонента культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу є одним із

найскладніших етапів, адже ціннісні орієнтації мають об'єктивно-суб'єктивний характер, залежать від особистісних пріоритетів кожної людини та служать внутрішнім поштовхом до формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

З огляду на вищевказане *показниками аксіологічно-мотиваційного критерію* обрано індивідуальну систему цінностей особистості, професійно-педагогічну мотивацію, потребу студентів у міжособистісній взаємодії, спрямованість на комунікативний аспект професійної підготовки та розуміння його значущості. На підставі виокремлених показників у дослідженні визначено три *рівні* сформованості аксіологічно-мотиваційного критерію культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Високий рівень. Студенти мають соціально орієнтовану систему цінностей, що спонукають їх до встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу, сформований комплекс професійно-педагогічної мотивації, яскраво виражену потребу у міжособистісній взаємодії, виявляють позитивний стійкий інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки, усвідомлюють значущість комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності, виявляють активність, цілеспрямованість та самостійність у процесі сприйняття, засвоєння і використання комунікативних знань та умінь у практичній діяльності, наполегливі у досягненні своїх цілей.

Середній рівень. У майбутніх фахівців є певна сформована система життєвих цінностей та мотивів, потреба у міжособистісній взаємодії. Студенти епізодично виявляють інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки, розуміють важливість комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності лише для окремих видів роботи педагога, потребують спонукання для прояву активності у навчальній діяльності, пов'язаної з оволодінням культурно-комунікативними знаннями й уміннями.

Низький рівень. Студенти не мають сформованої соціально орієнтованої системи життєвих цінностей та професійно-педагогічної мотивації, що спонукають до встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього

процесу. Вони виявляють епізодичні потреби у міжособистісній взаємодії, бажання виникають під впливом обставин, щоб отримати схвалення, заслужити повагу оточуючих, а також вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей й самовдосконалення, не усвідомлюють значущість комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності, байдуже чи негативно ставляться до навчальної діяльності, пов'язаної з цим процесом, а також не прагнуть до оволодіння культурно-комунікативними знаннями й уміннями;

У визначенні **когнітивного критерію** провідною для нас була думка Н. Волкової, яка наголошує, що педагогічна діяльність не може бути успішною без наявності у професіонала високого рівня знань як загальнопрофесійної, так і спеціальної підготовки, що сприяють формуванню системи соціально-психологічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та спрямовані на створення умов для обопільної діяльності [71, с. 26].

На думку Г. Максимової, „знання – перевірений суспільно історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини в образі уявлень, понять, суджень, теорій” [260, с. 192]. У зв'язку з цим завдання формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу полягає в теоретичному пізнанні механізмів здійснення операцій об'єктивації смислів і засвоєнні навичок їх застосування в професійно-комунікативній практиці.

Якщо розглядати практичне значення знань у більш широкому аспекті, як їх реалізацію у всьому діапазоні суспільно-історичної практики повсякденного життя, то мова буде йти про їх онтологічний зміст взагалі у системі людської діяльності. У цьому випадку розглядаємо знання з точки зору їх застосування студентами для утвердження свого буття у світі, в тому числі у культурі міжособистісної взаємодії.

Отже, здійснення комунікативної професійно-педагогічної діяльності потребує засвоєння студентами певного кола узагальнених знань. Передусім це стосується теоретичних та методологічних основ міжособистісної та ділової комунікації з точки зору культурологічного аспекту, принципів побудови

міжособистісних та ділових взаємовідносин, уявлення про зміст, особливості, принципи, цілі, способи організації, засоби (вербальні, невербальні, комп'ютерні) професійно-педагогічної комунікації.

Вважаємо, що передумовою успішної комунікативної діяльності є знання фахівцем основ етикету та культури спілкування, у тому числі етикету мовного спілкування [436], спілкування у стандартних етикетних ситуаціях, культури поведінки у різних ситуаціях спілкування, етикету службових відносин. На нашу думку, важливу роль у встановленні ефективної міжособистісної взаємодії відіграють знання основ педагогічного спілкування, зокрема ролі, структури, стилів, моделей, бар'єрів та ускладнень, що виникають у процесі комунікації; професійно-мовленнєвої культури педагога, у межах якої розглядаються комунікативні якості мовлення, емоційна виразність, монолог у педагогічній взаємодії, особливості публічного виступу, комунікативний та посткомунікативний етапи виступу, культура писемного мовлення, тощо.

Крім того, для ефективного здійснення міжособистісної взаємодії майбутні педагоги мають знати: джерела, причини, динаміку педагогічних конфліктів, інформаційні моделі конфліктної ситуації; комунікативні стратегії і тактики конфліктного протистояння; норми, цінності, навички, мотиви, зразки поведінки, прийняті у професійному співтоваристві; роль конфліктогенів спілкування; психологічні характеристики партнерів по спілкуванню, зокрема конфліктних особистостей; знання про способи та засоби пізнання іншої людини, про механізми соціальної перцепції; соціально-психологічні методи, орієнтовані на врегулювання конфліктів та запобігання їм (методи згоди, доброзичливості, збереження репутації партнера й поваги до його гідності, взаємного доповнення, недопущення дискримінації, психологічного погладжування); ролі емоційних станів у процесі міжособистісної взаємодії.

Таким чином, когнітивний критерій виявляється на рівні теоретико-методологічної професійної підготовки студентів педагогічного коледжу та характеризується обсягом професійно орієнтованих знань у галузі культури міжособистісної взаємодії (широтою, глибиною, системністю), стилем мислення

студента й у цілому є орієнтовною основою здійснення ефективної професійної міжособистісної взаємодії майбутніх педагогів.

Цей критерій визначається: показниками повноти (передавання всіх суттєвих ознак процесу та явищ, що розглядається), міцності (характеризується збереженням знань у часі та їх відтворенням за необхідності); характером засвоєння знань; ступенем оволодіння понятійним апаратом щодо питань культури міжособистісної взаємодії; знаннями нормативної бази, формальних та неформальних правил, норм, цінностей, звичаїв, традицій, комунікативних стратегій й технологій у професійній діяльності педагога. На підставі виокремлених показників виділено рівні сформованості когнітивного критерію.

Високий рівень. У студентів сформовано системні знання про сутність та особливості культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога. Вони володіють інформацією про структуру, стилі, моделі та культуру педагогічного спілкування, бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації. Майбутні фахівці мають міцні, глибокі та дієві знання щодо культури мовлення, невербальної комунікації вчителя. Вони компетентні у питаннях педагогічної взаємодії та знають методи, стратегії й технології запобігання конфліктам у професійній діяльності та використовують здобуті знання у нових ситуаціях.

Середній рівень. Студенти мають достатньо сформовані погляди про сутність та особливості культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога. Вони володіють у неповному обсязі інформацією про структуру, стилі, моделі та культуру педагогічного спілкування, бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації. Майбутні фахівці мають розрізнені несистемні знання щодо культури мовлення, невербальної комунікації вчителя. Вони недостатньо орієнтуються у питаннях педагогічної взаємодії та не завжди можуть обирати правильні методи, стратегії й технології запобігання конфліктам у професійній діяльності та використовують знання у схожих умовах за зразком.

Низький рівень. Студенти мають задовільні знання щодо сутності та особливостей культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога. Вони мають епізодичне, безсистемне уявлення щодо структури, стилів, моделей та

культури педагогічного спілкування, не усвідомлюють бар'єрів й ускладнень, що виникають у процесі комунікації, а також упевнені, що не потребують спеціальних знань щодо методів, стратегій й технологій запобігання конфліктам у майбутній професійній діяльності.

Щодо **діяльнісного критерію**, на нашу думку, його основу становить сукупність умінь фахівця, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Тривалий час поняття „уміння” було предметом дискусії науковців різних галузей знань. На сьогодні у трактуванні поняття „уміння” вчені дотримуються:

– діяльнісного підходу, за умов якого визначають уміння як діяльнісну категорію, що перебуває у нерозривному зв'язку із зовнішніми процесами та психічною діяльністю людини (Ю. Бабанський [22], А. Запорожець [128], Т. Ільїна [141], І. Ісаєв [142], І. Лернер [239], Б. Ломов [250], С. Наход [290], М. Скаткін [336], В. Сластьонін [368] та ін.);

– особистісного підходу та розглядають уміння як певну якість, здібність особистості, здатність людини досягти свідомо поставленої мети (С. Кісельгоф [161], В. Лозниця [248], І. Якіманська [439] та ін.);

– особистісно-діяльнісного підходу, стверджуючи, що уміння формуються у певній діяльності та проявляються як особистісна властивість до неї (С. Гончаренко [95], Л. Карпенко [216], Є. Мілерян [273], В. Полонський [324], В. Слободчиков [370], А. Хуторський [411] та ін.).

Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу визначаємо уміння як особистісну характеристику суб'єкта, що формуються на основі свідомого засвоєння знань і навичок, виражають активне оперування ними та оцінюються у процесі виконання практичної діяльності, що відбувається у мінливих умовах.

Зазначимо, що культура міжособистісної взаємодії, „пронизуючи” усі види професійної діяльності вчителя, висуває певні вимоги до сформованості його комунікативно-професійних якостей та умінь. Про це свідчать дослідження Д. Александрова [6], Н. Волкової [73], В. Грехнева [99], І. Зарецької [129], І. Зязюн [54], В. Кан-Калик [150], Г. Китайгородської [162], Г. Ковтун [172], С. Кожушко

[195], Г. Максимової [260], А. Мудрик [283], М. Рудь [346], В. Соколова [378], Т. Чернявської [417] та ін.

Вчені наголошують на значущості умінь міжособистісної взаємодії для формування особистості професіонала, адже вони забезпечують становлення творчої активності, виробляють спосіб спільної взаємодії, а також спосіб вибору та досягнення поставленої мети, сприяють розвитку умінь самооцінки і самоконтролю.

Розгляд наукової літератури показав, що, незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених вивченню проблеми умінь міжособистісної взаємодії фахівців різного профілю, досі не визначено коло та обсяг цих умінь у студентів педагогічного коледжу.

Так, С. Єлканов [119] визначає такі компоненти зазначених умінь: сприйняття і розуміння іншої людини; уміння „подавати себе”, самовиражатися; зближувати точки зору – свою і співрозмовника; керувати спілкуванням, вносити в нього необхідні корективи. А. Мудрик [283] виділяє такі групи: уміння орієнтуватися у партнерах, у відносинах з можливими партнерами, у ситуації спілкування; уміння керувати самою ситуацією спілкування. Л. Савенкова [350] вважає за доцільне об'єднати комунікативні уміння в блоки, які відповідають етапам міжособистісної діяльності педагога, а саме проектуванню педагогічного спілкування, організації педагогічного спілкування, регулюванню педагогічного спілкування. О. Коропецька стверджує, що для міжособистісного спілкування з дітьми вчителю необхідні прогностичні, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння [270, с. 34–36]. Т. Шепеленко об'єднує комунікативні вміння у три підструктури: гностичну, експресивну, інтерактивну [421, с. 60].

На основі аналізу праць Н. Ахмерової [20], Т. Василькової [63] Ю. Василькової [63], А. Корнілової [209], Р. Куліченко [225] та ін. встановлено, що педагогу для здійснення успішної міжособистісної взаємодії необхідні професійно важливі якості за такими групами: комунікативні (гнучкість у відносинах, делікатність, доброзичливість, емпатія, контроль над емоціями, екстравертність); організаційно-вольові (відповідальність, витримка, самостійність,

цілеспрямованість). Зважаючи на публічність професії вчителя, науковці наголошують на затребуваності таких умінь: презентувати себе і свої ідеї; вибудовувати відносини з різними суб'єктами освіти; кооперувати свої дії з іншими учасниками освітнього процесу; вирішувати творчі відкриті завдання; проявляти лідерські якості та ін. Це особливо актуально в даний час, коли під впливом кіберкультури мимоволі відбувається певна деформація духовно-моральної складової педагогічної професії. Отже, оволодіння комунікативними якостями та вміннями міжособистісної взаємодії дозволяє вчителю ефективно спілкуватися з іншими особистостями, забезпечує психологічну сумісність у спільній діяльності, дає можливість моделювати процес комунікації з різними об'єктами соціально-педагогічної діяльності.

Особливу увагу вчені приділяють проблемі формування індивідуального стилю комунікативної діяльності вчителя. Автори таких досліджень (Н. Анікеєва [12], Б. Вульф [77], В. Галузінський [84], О. Гребенюк [98], М. Рожков [340], А. Мудрик [283], А. Самохвалова [354] та ін.) погоджуються з думкою про те, що багато педагогів не можуть на практиці застосовувати вміння міжособистісної взаємодії, що створює труднощі в адаптації до педагогічної діяльності і гальмує реалізацію індивідуальних можливостей творчого досвіду. Учені відстоюють позицію формування активного досвіду комунікацій, що й обумовлює індивідуальний стиль поведінки у професійній діяльності майбутнього вчителя. На наш погляд, досвід педагогічної діяльності студентів починає формуватися вже на першому шаблі ступеневої освіти, і студенти коледжу у процесі навчання починають засвоювати не тільки особистий комунікативний, а й професійний досвід.

Зазначимо, що у зарубіжній освітній практиці комунікативні якості та вміння міжособистісної взаємодії професіонала розглядаються у структурі так званих „soft skills” – „м'яких” навичок, які доповнюють „hard skills” – „тверді” (професійні) навички [326].

Переймаючи цей досвід, вітчизняні дослідники спрямовують свої пошуки на з'ясування значущості „soft skills” та їх компонентів для професійного становлення

майбутніх фахівців. Так, Є. Єгоров [118] вивчає розвиток „м'яких” навичок у підготовці професіоналів туристичної галузі; К. Коваль [169] розглядає розвиток „soft skills” у студентів як один із важливих чинників для працевлаштування; С. Бацунов, І. Кунгурова, І. Дереча та О. Слизькова [30] аналізують сучасні детермінанти розвитку „soft skills”; А. Івоніна, О. Чуланова та Ю. Давлетшина [139] вивчають роль „soft skills” та „hard skills” у професійному та кар'єрному розвитку співробітників; А. Далібожко, М. Герман та І. Краковецька [104] аналізують можливості міжнародної програми Enactus у формуванні „твердих” та „м'яких” навичок з метою підвищення конкурентоспроможності випускників університету на ринку праці; С. Шилова [425] розглядає формування „гнучких” навичок засобами мікрогрупових форм роботи; Н. Шитова [427] вивчає ресурсність навичок „soft skills” для підвищення професійної успішності працівників.

Певні висновки С. Наход [290], Т. Яркова та І. Черкасова [443] стосуються проблеми „гнучких навичок” майбутніх педагогів. На думку вчених, в умовах сучасних тенденцій активного пошуку інноваційних моделей школи, що орієнтована на учня, формується оновлений образ педагога: консультанта, співробітника, радника, дослідника, новатора, такого, який володіє певним комплексом так званих „hard skills” та „soft skills”, необхідним для ефективного здійснення своїх професійних обов'язків.

Аналізуючи поняття „soft skills”, схилиємось до більш широкого його трактування з позицій компетентнісного підходу. Розмежовуючи терміни „компетенція” та „компетентність”, під компетенцією розуміємо певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань, щодо яких особистість добре обізнана, тобто володіє певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення [93].

Компетентність – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень досліджуваної проблеми. Отже, враховуючи вищезазначене, визначаємо „soft skills” як комплекс „гнучких компетентностей”, що впливає на професійне

становлення студентів педагогічних коледжів.

Зазначимо, що до складу „soft skills” вчені відносять:

– індивідуальні якості (уміння приймати рішення та вирішувати проблеми, чітко ставити завдання та формулювати цілі, позитивне мислення та оптимізм, орієнтація на клієнта та кінцевий результат), комунікаційні якості (уміння зрозуміло формулювати думки, уміння взаємодіяти з різними типами людей, структурувати й модерувати наради, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо, готувати та робити якісні презентації, враховувати культурні та міжнаціональні особливості), управлінські якості („грати” у команді, об’єднувати та мотивувати команду, навчати та розвивати членів команди, передбачати та попереджувати ризики, чітко планувати час та керувати ним) [169].

– керування особистим розвитком, уміння надавати допомогу, уміння грамотно керувати своїм часом, навички ведення переговорів, уміння переконувати, лідерство, емоційний інтелект (набір якостей, пов’язаних із взаємодією з іншими) [389];

– базову комунікацію (поняття цілей комунікації, уважне ставлення до співрозмовника, структурування наданої інформації від проблеми до її вирішення, утримання зорового контакту із співрозмовником, бесіда за діалогічним принципом); навички переконання та аргументації (осмислення та адекватне реагування на точку зору співрозмовника, використання „невидимої” стратегії спору, компромісне спілкування), навички планування та управління персоналом (визначення пріоритетів завдань відповідно до їх значущості і терміновості, регулярне та системне виконання запланованого графіка, ефективне використання засобів для планування та розподіл часу), лідерство та командну роботу (ініціативність, структурування роботи групи, відповідальність за організацію командної взаємодії, уміння виходити із зони комфорту) [426].

– навички міжособистісної взаємодії, навички впровадження своїх ідей, лідерство, комунікабельність [81],

– комунікативні та управлінські таланти, майстерність працювати у команді, налагоджувати взаємодію із співробітниками [149];

– уміння переконувати, керувати, лідирувати, робити презентації, знаходити необхідний підхід до людей, здатність вирішувати конфліктні ситуації, ораторське мистецтво [381];

– сукупність знань, умінь, навичок, мотиваційних характеристик працівника у сфері взаємовідносин з людьми [139].

– емоційний інтелект, соціальну фасилітативність; уміння визначати можливі варіанти розвитку подій чи явищ та інтерпретувати наведені факти; розробляти та впроваджувати прогностичні рекомендації; відтворювати події минулого за інформацією, яка є натеper; попередньо оцінювати ситуацію, приймати випереджальні оперативні рішення; орієнтуватися у складній ситуації тощо; уміння поєднувати у професійній діяльності когнітивні і креативні процеси під час постановки і вирішення проблемних завдань; конструювати креативне поле мислєдіяльного опрацювання розв'язків професійних ситуацій та вибору оптимального з них; нестандартно діяти, налаштовуючись на відкриття нових способів вирішення проблем під час виконання завдань фахової діяльності; критично оцінювати результати виконаної діяльності; ініціативність, самостійне цілепокладання, інтенсивну включеність у діяльність, ергічність, психологічну пластичність, прагнення та володіння прийомами саморегуляції, орієнтацію на саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до самореалізації [290].

Як бачимо, усі дослідники надають умінням міжособистісної взаємодії особливого значення у структурі „soft skills” спеціалістів. Згідно з прогнозами аналітиків, зокрема Т. Ананьєвої, World Economic Forum, серед десяти ключових компетенцій фахівців, що будуть затребувані у 2020 р., саме навички міжособистісної взаємодії займають п'яте місце [10].

Відповіддю на таке соціальне замовлення став сформований у новому стандарті профіль вчителя початкових класів, що відповідає Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти „Нова українська школа” на період до 2029 р. Серед базових компетентностей (професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загальнокультурної, психологічно-фасилітативної, інформаційно-цифрової) у стандарті визначне місце

займають: мовно-комунікативна компетентність, що передбачає володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації; розвиненість культури професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних та невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій). Фахівець, що має сформовані на високому рівні такі вміння та навички: є харизматичним; вміє чітко, доступно та аргументовано формулювати свої думки і очікування; вміє працювати у команді; має комунікативні здібності; володіє культурою спілкування; вміє мотивувати, залучати до співпраці; бачити, „зчитувати” та використовувати „мову тіла”; поводитися адекватно ситуації і відповідно до статусу та соціальної ролі співрозмовника; вміє знаходити спільне, домовлятися, вести переговори тощо.

Що стосується випускників педагогічних коледжів, їхня професійна діяльність ґрунтується на вміннях оцінювати та визначати соціальну ситуацію у певному соціокультурному контексті, ефективно вибудовувати свою поведінку відповідно до умов, що склалися, швидко, гнучко й адекватно реагувати та адаптуватися, приймаючи певні рішення, діяти за принципом „тут, зараз і найкращим чином”.

Проведений аналіз дає можливість зробити висновок, що майже всі дослідники, які займаються розглядом структурних питань щодо умінь міжособистісної взаємодії, не враховують їхній культурологічний аспект. Це дає можливість обґрунтувати власні міркування з приводу визначення сукупності умінь студентів педагогічного коледжу, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії. Отже, виокремлено такі групи умінь:

Інформаційно-прогностична група, яка охоплює сукупність антиципаційних умінь, спрямованих на розкриття сутності явищ, уявлення можливого результату міжособистісної взаємодії ще до її здійснення. Інформаційний компонент цієї групи представлений вміннями приймати, осмислювати, усвідомлювати,

систематизувати інформацію, враховуючи різні фактори, що детермінують міжособистісну взаємодію, знаходити і точно формулювати проблему, здійснювати аналіз, обробку отриманих знань, приймати рішення або отримати нове знання, самостійно формувати альтернативні погляди на проблему, гарантовано продукувати нові ідеї і пропонувати оригінальні варіанти рішень проблем. До прогностичного компонента належать такі уміння: прогнозувати явища, моделювати у свідомості майбутні події; розробляти програму власних дій у процесі здійснення соціальної взаємодії; визначати критерії успішності взаємодії; передбачати результати дій; прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації, в рамках якої розгортається спілкування; прогнозувати реакції партнерів на власні акти комунікативних дій тощо.

Культурно-когнітивна група визначається тим, наскільки у студентів розвинені уміння вербального і невербального спілкування. Отже, ця група містить перелік умінь, оволодіння якими дозволяє реалізовувати педагогічне мовлення. Розглядаючи *культуру вербального (мовленнєвого) спілкування*, виділяємо дві складові: говоріння та слухання. На думку К. Каспера, культура говоріння містить такі уміння: використання лексики і володіння граматикою рідної мови; виразне говоріння (обрання правильної синтагматичності мови, розставлення логічних наголосів); формулювання своєї думки; логічного, чіткого, змістового, цілісного висловлювання; „транслявання” інформації з висловленням до неї свого ставлення; здійснення основних мовних функцій (підтвердити, заперечити, схвалити, погодитися, запропонувати, дізнатися, запросити тощо); обрання комунікативної стратегії („вербальний план”, що є засобом подолання труднощів на шляху до досягнення комунікативної мети [465]), розробка самостійної програми мовлення, говоріння без опори на письмовий текст, спираючись на власний аналіз проблеми; висловлювання без попередньої підготовки; вираження власної оцінки прочитаного або почутого; використання в спілкуванні норми мовленнєвого етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації; використання ситуативних норм поведінки і привертання уваги; організація знайомства з партнерами по взаємодії; використання ситуативних норм вітання;

адекватно ситуації висловлення прохання; надання порад, пропозицій, побажань тощо.

Насамперед культура слухання передбачає вміння доречно використовувати рефлексивне (надання регулярного зворотного зв'язку) або нерефлексивне (уважне слухання з мінімальним втручанням) слухання, а також прийоми перефразування, з'ясування, відбиття почуттів та резюмування.

Щодо *культури невербального мовлення*, вона містить сукупність умінь правильно застосовувати такі засоби спілкування: паралінгвістичні (інтонація, паузація, дихання, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика), призначення яких викликати у партнера ті чи інші відчуття, переживання, що необхідні для досягнення певних цілей та намірів; екстралінгвістичні (сміх, шум, оплески), що виражають емоційну забарвленість повідомлення, характеризують власне ставлення або є реакцією на дії партнера по спілкуванню; кінетичні (жест, міміка). Вираз обличчя комунікатора має відповідати характеру мовлення чи відносин з реципієнтом, може відображати впевненість, схвалення, невдоволення, радість, зацікавлення, обурення тощо.

Правильне використання ритмічних (що дублюють інтонацію, виокремлюють певні частини висловлювання, підкреслюють логічний наголос, сповільнення чи прискорення темпу мовлення), емоційних (що передають найрізноманітніші відтінки почуттів: подив, радість, захоплення, ненависть, роздратування, розчарування), вказівних (що виконують функцію виділення якогось предмета серед однорідних), зображувальних (що служать у випадках, коли не вистачає слів чи необхідно підсилити враження і вплинути на слухача наочно), жестів-символів (що інформують про певні дії, властивості, наміри, підсилюють важливість та підвищують емоційну значущість інформації); проксемічні (пози, рух, дистанція), що репрезентують не тільки душевний стан людини, але й її наміри, налаштованість на розмову.

Інтерактивна група характеризує вміння безпосереднього встановлення та підтримки контакту з партнером по взаємодії та містить: *спонукальні* уміння (активаційні, ініціювальні), які спрямовані на забезпечення ефективного

спонукання партнера до соціальної взаємодії, тобто уміння привернути увагу потенційного партнера по взаємодії, викликати інтерес до процесу взаємодії та до себе у потенційного партнера по взаємодії, психологічно стимулювати активність партнерів, демонструвати зацікавленість, готовність і відкритість до взаємодії [280]; *комунікативні* уміння психологічно правильно і відповідно до ситуації вступити у спілкування, підтримувати його, вчасно визначити „точку” завершення взаємодії; максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації для реалізації своєї стратегічної лінії; психологічно налаштуватися на емоційний тон партнерів по спілкуванню; взяти на себе ініціативу у встановленні контакту; справити сприятливе враження на партнера; заручитися підтримкою партнера по соціальній взаємодії; уміння *самопрезентації*; *репрезентативні* уміння; *конативні (поведінкові)* вміння, що відносять до поведінкових реакцій особистості до партнера по взаємодії, покликані забезпечити ефективне підтримання контакту з ним – впливати на партнера, змінюючи його внутрішній стан і поведінку; створити сприятливу підтримуючу атмосферу; залучити партнера до процесу взаємодії; обирати ефективні стратегії взаємодії (співробітництво, суперництво, пристосування, уникнення і компроміс) відповідно до ситуації та гнучко їх використовувати [280, с. 68].

Таким чином, враховуючи погляди науковців та власні розробки, розглядаємо *уміння міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу як інтегративну властивість особистості, яка набута у результаті засвоєння знань, навичок, способів виконання дій (інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних), враховує культурологічний аспект та виявляється у можливості здійснення ефективної міжособистісної взаємодії у мінливих умовах середовища (табл. 1.2).*

Показниками сформованості кожної групи умінь міжособистісної взаємодії є: рівень володіння уміннями (інформаційно-прогностичні, культурно-когнітивні, інтерактивні) та рівень їх застосування у різновидах навчальної, професійно спрямованої діяльності студентів педагогічного коледжу.

Сукупність умінь студентів педагогічного коледжу, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії

Група умінь	Зміст
<i>Інформаційно-прогностична</i>	<p>Виділяти прогностичні завдання у контексті міжособистісної взаємодії</p> <p>Уявляти різну часову перспективу, вірогідний та варіативний процес розвитку процесу міжособистісної взаємодії</p> <p>Визначати склад потенційних учасників (суб'єктів) міжособистісної взаємодії та визначати характер взаємозв'язку</p> <p>Збирати та систематизувати необхідну діагностичну інформацію (мотиви, цілі, ресурси, тактику, стиль поведінки, готовність суб'єктів до взаємодії)</p> <p>Визначати фактори, що детермінують виникнення конфліктної ситуації у взаємодії та впливатимуть на її тривалість</p> <p>Встановлювати та обґрунтовувати наслідки складених прогнозів розвитку міжособистісної взаємодії, уявляти їх дію у нових умовах</p> <p>Передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки суб'єктів міжособистісної взаємодії та умови їх досягнення</p> <p>Визначати найбільш ефективні стратегії здійснення психолого-педагогічних заходів у конкретних умовах</p> <p>Проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів міжособистісної взаємодії</p> <p>Складати програми майбутніх дій</p>
<i>Культурно-когнітивна</i>	<p>Володіти вербальними та невербальними засобами спілкування</p> <p>Уміння вибору та композиційної будови комунікації</p> <p>Уміння самопрезентаці</p> <p>Використання у взаємодії норм мовленнєвого етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації</p> <p>Впіввідносити норму з етикетним правилом</p> <p>Визначати стратегію поведінки в „етикетній” ситуації</p> <p>Використовувати прийоми етичного захисту</p> <p>Орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, діяти у межах допустимих етикетом відхилень</p> <p>Володіння емоційним та пізнавальним контактами</p> <p>Виявляти емоційний стан партнерів по спілкуванню та відповідно до цього будувати свої комунікативні дії</p>

<i>Інтерактивна</i>	Створювати активно-позитивне ставлення до міжособистісної взаємодії Активно слухати та проявляти інтерес до інформації партнера по взаємодії Створювати атмосферу співробітництва, співтворчості Варіювати свою поведінку залежно від ситуації, що склалася Застосовувати конструктивні стратегії у випадках конфліктної взаємодії Добирати методи впливу на суб'єктів конфлікту Використовувати прийоми розрядження негативних емоцій, захищатися від некоректних співрозмовників, володіти технікою заперечення доводів, використовувати безконфліктне спілкування зі співрозмовником Долати психологічні бар'єри у взаємодії Координувати дії та висловлювання учасників спілкування Брати ініціативу у взаємодії
---------------------	---

На підставі виокремлення вищезазначених показників було визначено три рівні сформованості умінь міжособистісної взаємодії.

Високий рівень. Студенти досконало володіють уміннями міжособистісної взаємодії, упевнено їх застосовують у різновидах навчальної, професійно спрямованої діяльності, творчо ставляться до моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, послуговуються стратегіями й тактиками встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.

Середній рівень. Студенти володіють уміннями міжособистісної взаємодії, проте мають певні труднощі, копіюючи стереотипний спосіб організації комунікативної взаємодії, відчувають труднощі під час моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, застосування стратегій і тактик встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.

Низький рівень. Уміння міжособистісної взаємодії розвинені недостатньо. Студенти діють, спираючись на наявний життєвий досвід, використовуючи метод спроб і помилок, відчувають значні труднощі під час моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, застосування стратегій і тактик встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.

Особистісний критерій культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу являє собою сформованість особистісних характеристик майбутнього педагога, важливих для керування процесом міжособистісної взаємодії, володіння собою і своєю поведінкою в рамках комунікативної ситуації, оцінювання ефективності взаємодії і коригування спілкування.

Підкреслимо, що культура міжособистісної взаємодії передбачає такий глобальний аспект, як певні відносини суб'єкта в комунікативній взаємодії з іншим суб'єктом, що мають деяку цінність, котра наповнює будь-яку комунікативну зустріч. С. Рубінштейн підкреслював, що „... ставлення до інших людей являє собою основну тканину людського життя, її серцевину”. Науковець акцентує увагу на тому, що онтології людини властива етична, моральна природа відносин, в якій реалізуються цінності та смисли життя [341, с. 100].

В. М'ясищев переконаний, що система відносин визначає характер поведінкових реакцій, види спілкування, має динамічний характер і формується протягом життєвого шляху людини [285, с. 222].

Б. Паригін говорить про два рівні розвитку комунікативних відносин: соціально-педагогічний та соціально-культурний. На соціально-педагогічному рівні комунікативних відносин компоненти культури міжособистісної взаємодії становлять гармонійну семіотичну модель, базовану на константних параметрах [314, с. 21], джерелі інформації, комунікаторі, повідомленні, комунікаційному каналі, класово-індивідуальних фільтрах семантичних полів для можливості зворотного зв'язку. На соціально-культурному рівні культура міжособистісної взаємодії „пом'якшує” протиріччя, що супроводжують міжкультурну комунікацію, дозволяючи трансформувати комунікативні зіткнення в конструктивні форми ефективного спілкування. При цьому підкреслюється високий виховний потенціал комунікативних відносин на обох рівнях [314, с. 107].

Вищезазначені теоретичні положення допомагають усвідомити сутність та специфіку міжособистісних відносин, які, характеризуючись певною модальністю, проявляються у таких морально-особистісних якостях педагога, як емпатія, чуйність, доброзичливість, прагнення зрозуміти іншого, співчуття, щирість,

великодушність, шляхетність, толерантність тощо. Зважаючи на це, найважливішою характеристикою у даному аспекті постає *емоційний інтелект*.

У психолого-педагогічній літературі поняття „емоційний інтелект” подано в таких інтерпретаціях: особлива здатність правильно судити про людей, прогнозувати їхню поведінку і забезпечувати адекватне пристосування в міжособистісних взаємодіях (Г. Олпорт [309]); когнітивна компетентність, що дозволяє сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок і максимальною особистою користю (Н. Кентор [453]); здатність до раціональних, розумових операцій, об’єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії (Н. Кудрявцева [221]); індивідуальні задатки, здібності, властивості, що полегшують вироблення в особистому досвіді умінь і навичок соціальних дій і контактів (В. Куніцина [229]); здатність до розуміння поведінки інших людей (Н. Амінов [8], М. Молоканов [8]). Спільною рисою існуючих підходів до визначення емоційного інтелекту є розуміння даного конструкту як здатності до ідентифікації, розуміння емоцій і керування ними. Такі трактування дозволяють зробити висновок про те, що емоційний інтелект, виступаючи засобом пізнання соціальної дійсності, має яскраво виражений комунікативний аспект. В. Куніцина називає цей аспект „ядром” емоційного інтелекту і визначає його як комунікативно-особистісний потенціал, що являє собою комплекс властивостей, які полегшують або ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність [229].

Отже, у структурі особистісного критерію культури міжособистісної взаємодії емоційний інтелект передбачає володіння такими уміннями: соціальної атракції, соціальної перцепції, соціального мислення, соціальної уяви, соціального уявлення, що сприяють розумінню смислів соціальної реальності та її суб’єктів; сприймати особистість в її цілісності та різноманітні властивостей і якостей; інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку інших; аналізувати, а не оцінювати поведінку інших; коректно інтерпретувати „зворотний зв’язок”; приймати обґрунтовану точку зору іншого; співчувати, співпереживати;

розпізнавати та керувати власним емоційним станом під час взаємодії; розуміти конфліктогени спілкування та усвідомлювати власні конфліктогени; здійснювати самоконтроль, саморегуляцію за будь-якої взаємодії.

З огляду на те, що майбутня діяльність студентів педагогічного коледжу має комунікативний характер, особливої значущості набуває *спрямованість особистості у спілкуванні*, що розглядається нами як сукупність усвідомлених особистісних змістових настанов і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісної взаємодії, індивідуальна „комунікативна” парадигма, що містить уявлення про сенс спілкування, його засоби, бажані і припустимі способи поведінки [57; 117].

Отже, комунікативна спрямованість визначає ставлення людини не тільки до себе, але й до партнера по взаємодії, залучення себе до взаємодії з іншими. З одного боку, така спрямованість передбачає готовність до сприйняття впливів партнера, а з іншого – налаштованість комунікативної поведінки стосовно нього. У роботі дотримуємося позиції С. Братченка [57], який виділив такі шість видів спрямованості особистості у спілкуванні: діалогічна, авторитарна, маніпулятивна, альтероцентристська, конформна, індіферентна (дод. Б).

Розглядаючи особистісний критерій культури міжособистісної взаємодії, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що для ефективного її здійснення майбутній педагог має володіти *рефлексивністю*, адже його діяльність за своєю природою є рефлексивною і включає: рефлексію виконавчої діяльності (реальні вказівки, пропозиції, поради, спонування до дії); визначення стратегії дії (вибір програми заходів з урахуванням ситуації, що склалася, і стану готовності до її вирішення); аналіз і власну оцінку обраної стратегії і реалізованої на її основі програми, співвіднесення її з поставленими цілями і завданнями. На думку Д. Джонсон, рефлексивне управління є основою самовдосконалення професійної діяльності, професійних умінь студентів педагогічного коледжу, у тому числі умінь міжособистісної взаємодії [464].

У цьому контексті вважаємо суттєвим зазначити кілька аспектів, що відображають роль рефлексії у комунікативній діяльності майбутніх педагогів: рефлексія є однією з важливих умов засвоєння змісту культури міжособистісної

взаємодії; на її підставі здійснюється контроль і управління процесом засвоєння знань, формування умінь міжособистісної взаємодії; рефлексія, необхідна при зміні умов професійної діяльності, що є одним з основних механізмів розвитку культури міжособистісної діяльності. Отже, рефлексуючий педагог – це особистість, якій властиві глибина, проблемність і критичність мислення, відкритість, готовність до діалогу, гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем, варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особистісна включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення, а також уміння аналізувати та досліджувати свій досвід.

Беручи до уваги викладене вище, особистісний критерій культури міжособистісної взаємодії представлено такими показниками: рівень емоційного інтелекту; тип спрямованості у спілкуванні; індивідуальну рефлексивність. У дослідженні виділено три рівні сформованості особистісного критерію.

Високий рівень. Характеризує студентів, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, діалоговим типом спрямованості на спілкування та сформованістю індивідуальної рефлексивності.

Середній рівень. Студенти мають певні труднощі самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності; в окремих випадках демонструють наявність емоційного інтелекту, рефлексивності, іноді обирають діалогічний тип спрямованості у спілкуванні.

Низький рівень. У студентів виникають значні труднощі із самоаналізом, самооцінкою своєї професійної, комунікативної діяльності. Вони мають низький рівень сформованості емоційного інтелекту та рефлексивності, переважно обирають недіалогічний тип спрямованості у спілкуванні.

Взаємозв'язок критеріїв та рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу наведено у табл.1.3.

На підставі визначених критеріїв та показників нами було виділено три узагальнені рівні сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу: високий, достатній, низький.

Взаємозв'язок критеріїв та рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Кри- терій	Рівень		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
<i>Аксологічно-мотиваційний</i>	Соціально-орієнтована система цінностей, сформована професійно-педагогічна мотивація; яскраво виражена потреба у міжособистісній взаємодії; позитивний стійкий інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки; усвідомлення значущості комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності; активність, цілеспрямованість та самостійність у процесі сприйняття, засвоєння і використання комунікативних знань та умінь у практичній діяльності	Недосконало сформована система життєвих цінностей та професійно-педагогічна мотивація, певна потреба у міжособистісній взаємодії; епізодичний інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки; розуміння важливості комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності лише для окремих видів роботи; потребують спонукання для прояву активності у навчальній діяльності, пов'язаної з оволодінням культурно-комунікативними знаннями й умінями	Не мають соціально орієнтованої системи цінностей та сформованої професійно-педагогічної мотивації, не виявляють потреби у міжособистісній взаємодії; постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей й самовдосконалення; не усвідомлюють значущість комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності; байдуже чи негативно ставляться до навчальної діяльності, пов'язаної з цим процесом; не прагнуть до оволодіння культурно-комунікативними знаннями й умінями
<i>Когнітивний</i>	Знання повні, міцні, дієві, мають продуктивний характер засвоєння; студенти виявляють активне послугування ними у здійсненні міжособистісної взаємодії	Знання неповні, не достатньо міцні та дієві, мають репродуктивний характер засвоєння, студенти виявляють труднощі послугування ними у здійсненні міжособистісної взаємодії	Знання епізодичні, неміцні, не дієві; студенти не використовують їх під час здійснення міжособистісної взаємодії
<i>Діяльнісний</i>	Активне використання умінь міжособистісної взаємодії при вирішенні практичних завдань професійного спрямування	Усвідомлене використання умінь міжособистісної взаємодії для вирішення алгоритмізованих професійних завдань	Неусвідомлений характер використання умінь міжособистісної взаємодії
<i>Особистісний</i>	Високий рівень емоційного інтелекту; переважає діалогічний тип спрямованості у спілкуванні; сформованість рефлексивних умінь на високому рівні	Епізодично виявляється наявність емоційного інтелекту; іноді використовується діалогічний тип спрямованості у спілкуванні; недостатня сформованість рефлексивності	Низький рівень сформованості емоційного інтелекту; переважає недіалогічний тип спрямованості у спілкуванні; несформовані рефлексивні уміня

Високий рівень культури міжособистісної взаємодії характеризується високою сформованістю всіх компонентів у їх єдності та взаємозв'язку. Студент має яскраво виражену потребу у міжособистісній взаємодії, він наполегливий у досягненні своїх цілей; виявляє позитивний стійкий інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки; володіє повними, міцними знаннями про сутність та особливості культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога, інформацією про структуру, стилі, моделі та культуру педагогічного спілкування, бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації; знає методи, стратегії й технології запобігання конфліктам у професійній діяльності; досконало володіє інформаційно-прогностичними, культурно-когнітивними, інтерактивними вміннями, вміє їх творчо використовувати; має високий рівень емоційного інтелекту, переважаючий діалогічний тип спрямованості у спілкуванні та сформовані рефлексивні вміння.

Середній рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії характеризується наявністю у студента певної потреби у міжособистісній взаємодії, спонуканні до культурно-комунікативної фахової підготовки, постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку. Він володіє епізодичними, безсистемними знаннями про сутність та особливості культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога, про структуру, стилі, моделі та культуру педагогічного спілкування, бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації; недостатньо орієнтується у питаннях педагогічної взаємодії та не завжди може обирати правильні методи, стратегії й технології запобігання конфліктам у професійній діяльності. Інформаційно-прогностичні, культурно-когнітивні, інтерактивні вміння розвинені, проте студент має певні труднощі під час моделювання різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії. Він володіє рефлексивними вміннями, однак у нього недостатньо сформовані вміння самоаналізу, самооцінки ефективності встановлення міжособистісної взаємодії; епізодично демонструє наявність емоційного інтелекту; іноді використовує діалогічний тип спрямованості у спілкуванні.

Низький рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії

характеризується епізодичними потребами студента у міжособистісній взаємодії, постійним спонуканням його до оволодіння культурно-комунікативними знаннями й уміннями, постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку; наявністю задовільних знань щодо сутності та особливостей культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога. Такий студент має безсистемне уявлення щодо структури, стилів, моделей та культури педагогічного спілкування, не усвідомлює бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації. Він упевнений, що не потребує спеціальних знань щодо методів, стратегій й технологій встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності. Інформаційно-прогностичні, культурно-комунікативні та інтерактивні уміння розвинені недостатньо, студент відчуває значні труднощі під час моделювання різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії, спираючись на наявний життєвий досвід; виявляє низький рівень сформованості емоційного інтелекту; має недостатньо розвинені рефлексивні уміння, значні труднощі у здійсненні самоаналізу, самооцінки встановлення ефективної міжособистісної взаємодії, переважає недіалогічний тип спрямованості у спілкуванні.

Таким чином, структурно-критеріальний аналіз сформованості культури міжособистісної взаємодії у студентів педагогічного коледжу дозволив виявити сутність досліджуваного явища і конкретизувати його зміст. Значущість цього об'єктивного універсального явища соціальної дійсності детермінує трансформацію професійної підготовки педагогічних кадрів у бік вдосконалення гуманітарного мислення, що передбачає посилення уваги до культурно-комунікативної складової фахової підготовки. Це потребує з'ясування потенціалу системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу у формуванні культури міжособистісної взаємодії. Такі висновки визначили *п'ятий напрям дослідження*.

1.3. Особливості формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у системі фахової підготовки

Заявляючи про необхідність „... докорінної реформи, що зупинить негативні тенденції, перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкуренто-спроможності України” [297, с. 9], держава розглядає систему фахової підготовки педагога як основний механізм реалізації обраної політики, покладаючи на такого спеціаліста високу місію реального здійснення окреслених перетворень. Значення педагогічної освіти в сучасну епоху дедалі більше зростає і набуває нового, ціннісного змісту, який відображається сучасною культурою і стає її внутрішнім змістом.

Корелюючи із соціокультурною ситуацією в суспільстві, із суперечливими умовами життєдіяльності людини система фахової підготовки студентів педагогічного коледжу бере на себе вирішення складних проблем, пов'язаних не тільки з актуальним, але і перспективним розвитком суспільства. В умовах нової освітньої політики педагогічна місія вчителя початкових класів (вихователя) визначається тим, що він є «творцем» людини, носієм культури, яку транслює своїм вихованцям. Таке трактування змісту професії спрямовує систему фахової підготовки на фахівця, який має стійкий інтерес до педагогічної діяльності, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень професійної компетентності та культури міжособистісної взаємодії. Це потребує оновлення цілей, змісту, форм, методик, переоцінки функцій і цінностей системи фахової культурно-комунікативної підготовки з урахуванням вікових особливостей студентів педагогічного коледжу.

Розглядаючи особистість студента педагогічного коледжу, необхідно визначити ті якості, що будуть впливати на ефективність та результативність майбутньої професійної діяльності у школі/дитячому садку та повинні формуватися у процесі фахової підготовки. Зазначимо, що у педагогічному коледжі, як правило, навчаються студенти двох вікових груп: учні, що вступили до навчального закладу на базі неповної середньої освіти, після 9 класів загальноосвітньої школи, і учні, що вступили на базі середньої освіти після

закінчення 11 класів загальноосвітньої школи. Отже, для ефективного формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу слід враховувати особливості кожної з вікових груп, а також вплив цих особливостей на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців. Щодо 15-16-річних підлітків, то для них характерним залишається збереження матеріальної функції сім'ї, посилення її ролі у самовизначенні на майбутнє; стабілізація вирішального значення навчального закладу в задоволенні пізнавальних, соціально-психологічних, культурно-комунікативних потреб. Відбувається становлення самосвідомості і стійкого образу «Я», відкриття власного внутрішнього світу, формування цілісного уявлення про самого себе, з'являється потреба в знаннях на основі розуміння їх необхідності, а також вибіркоче ставлення до навчальних дисциплін. За твердженням психологів, міжособистісні взаємини підлітків набувають найбільшої інтенсивності під час занять у навчальному закладі (педагогічному коледжі), адже саме тут вони проводять велику частину часу; взаємини старшого підлітка з ровесниками перебувають у центрі його особистого життя, визначаючи поведінку та діяльність.

На думку багатьох фахівців, зазначений вік є сенситивним для формування і розвитку ціннісної сфери психіки та свідомості. Соціальні норми і правила, що є підґрунтям формування культури міжособистісної взаємодії, виконують стабілізуючу та регулюючу функції для кожної особистості і суспільства в цілому, в тій чи іншій їх інтерпретації стають внутрішніми мотивами особистості молодої людини, стимулом для усвідомлення потреб, їх задоволення у процесі життєдіяльності. У новому соціальному середовищі студенти відпрацьовують способи взаємодії, засвоюють норми моралі, соціальної поведінки, створюють взаємини рівності й поваги один до одного. Разом із тим, перебуваючи в ролі суб'єкта й об'єкта взаємин одночасно, підліток не лише зазнає на собі їх вплив, але і сам впливає на взаємини у колективі [44, с. 205; 128; 160; 189; 193; 194; 220, с. 86; 222, с. 214]. Р. Немов вважає, що основними чинниками, які забезпечують привабливість міжособистісного спілкування у підлітковому колективі, є: подібність інтересів і проблем, які хвилюють студента; можливість відверто їх

обговорювати без побоювання бути висміяним; спроможність почуватися рівним у взаєминах з однолітками, по-дорослому вирішувати якісь проблеми [188, с. 258]. Суб'єктивний характер взаємин підлітків зумовлюється формуванням у них морально-етичних критеріїв оцінки ровесників і пов'язаних із цим певних вимог щодо їхньої поведінки, які фіксуються не загальноприйнятими правилами, вимогами, а підтримуються модою, звичаями, схильностями окремих дітей [114, с. 103; 123; 149; 220, с. 331; 227]. Для підлітків характерне утворення субкультури, яка пов'язана з власно створеними нормами, звичками, стилем спілкування, манерами поведінки, які нерідко суперечать пануючим у суспільстві правилам.

На думку Ю. Гільбух, О. Киричук, „діти тяжіють до спілкування одне з одним відповідно до спільних інтересів, схожості менталітету, відсутності несумісних рис темпераменту й характеру” [52, с. 28]. Отже закономірним явищем у підлітковому колективі є невеликі автономні угруповання, що можуть призводити до розшарування дитячої спільноти. Мікрогрупи мають власні правила взаємин, які визначаються цілями і характером взаємодії даної групи, особистісними якостями її членів. Таким чином, внутрішня ієрархія у підлітковому колективі породжує ряд проблем у взаєминах студентів, розв'язання яких потребує формування умінь і навичок культури міжособистісної взаємодії.

Відносини старших підлітків із дорослими вибудовуються під впливом переживання нових почуттів: глибше і гостріше стає почуття дорослості, яке трансформується в своєрідне почуття самоствердження, самовираження, яке проявляється в прагненні виявити свою індивідуальність. Як вважають Л. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, студенти 15-16 років потребують визнання себе рівноправними партнерами у спілкуванні, активно відстоюють права на самостійність, пропонують власні розв'язки життєвих питань, виявляють опір проти підвищення нормативного контролю з боку дорослих, гостро реагують на утиски своїх прав, нетактовність дорослих, незначні зауваження; не приймають ідеалізованих, надуманих зразків поведінки, які пропонують дорослі, перестають виконувати їхні вимоги щодо змін у власній поведінці [44, с. 196–197].

Зазначимо, що на формування у старшого підлітка позитивного ставлення до інших істотний вплив мають взаємини між батьками, рівень їхньої педагогічної культури, характер взаємодії з дітьми. Аналіз низки праць [32; 41; 128; 218; 275] показав, що у дитячо-батьківських взаєминах переважають конфліктність, дисгармонійність, нестабільність, відсутність діалогічності й рівноправності у міжособистісному спілкуванні. Отже, недостатній рівень культури спілкування батьків із підлітками, неадекватність вимог і заборон, неврахування вікових потреб розвиває у дітей неврівноваженість, невпевненість, породжує агресивність щодо інших, формує низький рівень культури міжособистісної взаємодії.

Щодо взаємин у системі „підліток-учитель”, аналіз наукової літератури [4, с. 91–92; 90, с. 205; 200; 217; 235, с. 33–35; 240] свідчить про залежність суб’єктивного ставлення і характеру такого спілкування від професійних й особистісних якостей педагога. Тому необхідною складовою міжособистісних взаємин педагога з дітьми 15-16 років, на думку І. Беха, має бути авторитет учителя, який виникає лише за умови взаємоповаги і взаємодовіри обох суб’єктів взаємин, визнання педагогом самотності особистості підлітка, прояву інтересу, високого рівня розвитку „емоційного самовладання” [13, с. 183–196].

Наголосимо на позитивних аспектах, що актуалізують розробку питання формування культури міжособистісної взаємодії саме у студентів педагогічного коледжу 15-16 річного віку. Вчені І. Булах, О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, І. Малкіна-Пих та ін. [29, с. 82–84; 44; 160, с. 97; 220, с. 331; 254, с. 90–91] вказують на характерну для цієї категорії дітей здатність критично ставитися до себе, помічати недоліки своєї поведінки; вміння осмислювати свої реакції на певні ситуації, відстоювати право на самостійний вибір можливої поведінки, прагнення оволодіти власними емоційними реакціями і поведінкою в цілому. Цей період є завершальним етапом дозрівання і формування особистості, коли найбільш повно виявляється ціннісно-орієнтаційна діяльність підлітка: дитина сприйнятлива до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки і взаємин із дорослими, прагне пізнати й наслідувати окремі сторони життя і діяльності дорослих, брати на себе відповідальність за свої дії й учинки, здатна організувати

свою поведінку, дії, контролювати мовлення, спонукати себе до розвитку згідно з певними зразками і конкретно значущими завданнями. У цьому віці на основі прагнення дитини до автономії у неї формується цілісна структура самосвідомості, розвивається особистісна рефлексія, усвідомлюються життєві плани, перспективи [181, с. 152–158]. Крім того, підлітковий вік є сенситивним для розвитку культурно-комунікативних навичок й умінь, що забезпечують міжособистісну взаємодію, визначають процес та рівень розуміння іншої людини, саморозкриття й отримання задоволення від спілкування.

Перехід від підліткового до раннього юнацького віку можна охарактеризувати як період, в якому відбувається зміна „об’єктивістського” погляду на себе „ззовні” на суб’єктивну динамічну позицію „зсередини”. Цей вік (17-18 років) характеризується „сталю концептуальною соціалізацією, коли виробляються стійкі властивості особистості”, стабілізуються всі психічні процеси. У період юнацтва особистість усвідомлює себе, осмислює й оцінює з погляду перспектив на подальше самостійне життя, яке виявляється в спілкуванні і взаєминах з педагогами, батьками й однолітками, у ставленні до навчання.

На думку О. Леонтєва, специфіка соціальної ситуації розвитку особистості в юнацькому віці безпосередньо проектується на спілкування й відносини з оточуючими людьми та визначає таку істотну особливість, як провідний вид діяльності, що характеризується особливими функціями в процесі психологічного розвитку і формування особистості людини [138]. Провідною діяльністю для юнацтва є навчальна, яка здійснюється на якісно новому рівні – навчально-професійному з орієнтацією на майбутню професію. Саме ця діяльність, як будь-яка провідна, на думку І. Кона, стає вирішальним (однак не єдиним) фактором формування центральних психологічних новоутворень юнацтва [117].

Досліджуючи особистість студентів 17-18 річного віку, вчені (Л. Божович [39], Е. Еріксон [249], І. Кон [117], О. Леонтєв [138], А. Петровський [186], С. Рубінштейн [198]) єдині у поглядах на те, що найважливішим новоутворенням свідомості в цей період є готовність до оптимального особистісного і професійного самовизначення, яке є інтегративним утворенням та передбачає розвиток

самосвідомості і формування світогляду та світоглядної культури як системи переконань. Так, Е. Еріксон наголошує на тому, що найважливішим явищем психологічного розвитку в юності є формування ідентичності особистості як психосоціальної totoжності, що дає змогу особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх відносин до навколишнього світу і визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей особистості з відповідними формами поведінки [249]. Дослідник зазначає, що саме в цей віковий період переважає комунікативне експериментування, що сприяє накопиченню комунікативного досвіду юнацтва, але й викликає певні розчарування [249]. Це дозволяє зробити висновок, що однією з основних потреб особистості в юнацькому віці є потреба у міжособистісній взаємодії, яка виникає в процесі духовно-практичної і перетворювальної діяльності студентів, пов'язана з внутрішньоособистісним механізмом регуляції та саморегуляції. Задоволення саме цієї потреби забезпечує ефективне функціонування і розвиток студентів педагогічного коледжу.

Вік 17 – 18 років є періодом найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, що вдосконалюються у процесі виховання, навчання, праці, спілкування, в соціальному середовищі, в якому живе особистість. На думку О. Маріни, в цей період формуються ціннісні орієнтації студентів, тобто їхнє сприйняття фактів, явищ навколишньої дійсності з огляду на їх важливість, значимість; ставлення до матеріальних і духовних цінностей, систему установок, переконань, переваг, що виражаються в поведінці [152, с. 23]. Б. Ананьєв характеризує юнацький вік як «вік перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого», називаючи його «центральним періодом формування характеру й інтелекту» [11, с. 7]. Знання та інтеріоризація загальноприйнятих у суспільстві цінностей дає студентській молоді можливість не лише усвідомлювати соціальну реальність, концептуалізувати свої стани, але й перебудувувати їх, бачити нові основи діяльності й поведінки – визначати власні ціннісні орієнтації.

У віці 17 – 18 років у студентів критерії самооцінки набувають принципово інших форм порівняно з оцінкою людиною інших. Вона проявляється в умінні відокремлювати успіх чи неуспіх у певній діяльності від загального уявлення про себе, свої здібності, можливості [1, с. 514–518]. Характерний для юнацького віку інтенсивний розвиток розумових, вольових, моральних якостей, самосвідомості особистості, чуттєвого ставлення до свого «Я», самооцінки якостей та поведінки сприяє формуванню культурно-комунікативного світогляду юнаків і дівчат як певної сукупності знань, переконань, поглядів, власної життєвої філософії; розвитку індивідуальності, яка проявляється у самовдосконаленні й самовихованні, у визначенні власного сенсу життя.

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що для підлітково-юнацького вікового періоду характерні такі властивості: маргінальність, кризовість, незавершеність, відкритість новому; здатність виступати цілісною субкультурою як виявом соціокультурних особливостей нового медіа-покоління; варіативність вияву самодетермінації як індивідуального привнесення та самовираження себе в культурі. У цьому віці закладаються когнітивні й емоційно-особистісні передумови становлення молодшої людини, тобто підлітково-юнацький період є сензитивним для формування всіх компонентів культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, отже скеровуватися на:

– виховання прихильності, взаємоповаги, взаєморозуміння, поваги до вчителів, батьків, інших людей; прагнення до успіху в майбутній професії; бажання працювати з дітьми і для дітей; формування: установки на створення професійно-ділових відносин з колегами, батьками, побудованих на демократичних моральних засадах; соціально-орієнтованої системи цінностей та професійно-педагогічної мотивації; потреби у міжособистісній взаємодії; стійкого інтересу до культурно-комунікативної фахової підготовки; усвідомлення значущості комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності тощо (*аксіологічно-мотиваційний компонент*);

– формування теоретичних та методологічних основ міжособистісної та ділової комунікації з точки зору культурологічного аспекту, принципів побудови

міжособистісних та ділових взаємовідносин; уявлення про зміст, особливості, принципи, цілі, способи організації, засоби (вербальні, невербальні, комп'ютерні) професійно-педагогічної комунікації; основ етикету та культури педагогічного спілкування, зокрема ролі, структурі, стилів, моделей, бар'єрів та ускладнень, що виникають у процесі комунікації з різними суб'єктами педагогічної діяльності (*когнітивний компонент*);

– набуття, корекцію та вдосконалення умінь і навичок міжособистісної взаємодії за умови врахування індивідуальних особливостей вихованців та їхнього суб'єктивного досвіду, набутого у взаєминах у сім'ї, студентській групі, й створення умов для задоволення їх базових потреб; розвиток культури спілкування, мовлення і поведінки у міжособистісних взаєминах, вміння розв'язувати конфліктні ситуації, створювати атмосферу співробітництва, співтворчості тощо (*діяльнісний компонент*);

– формування глибини, проблемності, критичності мислення; відкритості, готовності до діалогу; гнучкості у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем; варіативності і пластичності у комунікативних стратегіях, особистісної включеності у діяльність, прийнятті відповідальності за вибір рішення; культури оцінних ставлень (*особистісний компонент*).

Зважаючи на те, що особистість у віці професійного навчання 15-18 років не є ще зрілою, вона схильна до формуючого впливу освітнього середовища, в умовах якого безпосередньо здійснюється механізм міжособистісних взаємодій. На думку вчених, освітнє середовище являє собою певну систему впливів: „... за заданим зразком, а також можливостей для розвитку особистості, що містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні” [444]; „... які реалізують психолого-педагогічні установки вчителів, що характеризують цілі, завдання, методи, засоби і форми освітнього процесу ...” [342]; „... які створюють можливість для розкриття вже наявних здібностей і особистісних особливостей учнів, так і ще не розкритих інтересів і схильностей” [349]; „... зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів”; „... завдяки яким людина набуває соціально-психологічні знання та досвід соціальної взаємодії”

[147].

Слідом за П. Кобилянським визначимо такі атрибутивні властивості освітнього середовища: цілісність (яка забезпечується закономірною взаємодією з іншими системами і підсистемами); структурність (у вигляді зв'язків і відносин компонентів системи, що упорядковуються в деяку структуру, визначальну поведінку системи в цілому); ієрархічність (коли кожен компонент системи може розглядатися як система, в яку входить інша система, тобто кожен компонент може бути одночасно і підсистемою даної системи і включати в себе іншу систему); сумісність / несумісність з іншими системами; стабільність (як наявність стійкого зворотного зв'язку); адаптивність (приспосовування до навколишнього світу, реакція на нього і його впливу); здатність до самовдосконалення [166]. Наголосимо, що культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу формується саме в освітньому середовищі у ході різних форм взаємодії у процесі їх фахової підготовки.

Зазначимо, що у науковій літературі терміни „професійна підготовка та „фахова підготовка” є синонімічними, але їхня сутність визначається вченими з огляду на предмет їх пошуку. Так, психологи аналізують можливості підвищення індивідуального потенціалу, розвиток резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно орієнтованими знаннями, вміннями й навичками. Натомість педагоги вбачають потенціал професійної підготовки у набутті людиною фахової освіти в результаті засвоєння системи теоретичних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійно важливих якостей.

Поняття „професійна підготовка” у педагогічній енциклопедії трактується як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішного здійснення своїх професійних обов'язків. Професійна підготовка має інтегрований характер і здійснюється у процесі виконання основних видів пізнавальної та творчої діяльності студентів. Її метою є сприяння формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної і певною мірою практичної готовності до праці [315,

с. 549].

На думку І. Бойчука, Г. Троцько, професійна підготовка – це: складова системи ступеневої освіти, яка включає процеси оволодіння знаннями, вміннями, навичками, визначеними в галузевому стандарті вищої освіти, необхідними майбутньому фахівцю, з метою надання професійної допомоги, що спрямована на максимально повноцінну професійну самореалізацію особистості, орієнтовану на кон'юнктуру ринку [48]; система взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [398, с.12].

В. Семиченко розглядає два аспекти „підготовки”: процесуальний (навчання) – спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; результативний (готовність) – наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [361].

Цікавою вважаємо позицію Ю. Сенько, який зазначає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. При цьому автор підкреслює, що готовність до педагогічної діяльності включає входження у професію, оволодіння стандартами професійної педагогічної освіти, все те, що в основі своїй піддається нормуванню і технологізації. А компетентність передбачає високий рівень володіння складовими готовності і низку інших елементів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків і знахідок [362].

Важливим для нашого дослідження є наукові доробки К. Бабак [21], Н. Бібік [42], І. Бойчук [48], І. Коваль [168], О. Літовки [247], І. Луцик [256], В. Михальської [277], О. Слободян [371], Т. Хоми [408] та ін., які, досліджуючи різні аспекти професійної підготовки студентів в умовах педагогічного коледжу, зосереджують

свою увагу на науково-теоретичних та методологічних основах підготовки майбутніх фахівців, визначають сутність професійної підготовки майбутнього педагога, з'ясовують педагогічні умови організації самостійної роботи студентів, здійснюють структурно-функціональний аналіз професійно-педагогічної підготовки як системи, вивчають особливості організації і здійснення підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності.

На підставі узагальнення різних підходів до трактування вищезазначених понять та підтримуючи позицію про їх тотожність, наголосимо на культурно-комунікативному аспекті та визначимо *„фахову підготовку студентів педагогічного коледжу”* як процес набуття професійної освіти особами підлітково-юнацького віку, що орієнтована на кон'юнктуру ринку, в результаті якого відбувається оволодіння системою професійних знань, пізнавальних умінь і прикладних навичок, формується особистісно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, потреба у творчій реалізації та духовному самовдосконаленні, забезпечується готовність до самостійного виконання функціональних обов'язків за відповідною галуззю діяльності.

Спираючись на погляди В. Сморчкової [377, с. 89], у контексті нашого дослідження у системі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу виділяємо нормативно-правову, наукову, змістову та організаційну складові забезпечення процесу формування культури міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, в якому реалізується надання прав і можливостей на отримання професійної освіти і спеціальності (професії) особам, які обрали для себе сферою професійних знань і практичної діяльності галузь педагогіки. Розглянемо докладніше вищезазначені компоненти.

Щодо *нормативно-правової складової системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу*, вона базується на ряді законодавчих документів, серед яких основними є: Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. [291], Закон України „Про освіту” №2145-VIII від 05.09.2017 [127], Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII від 25.07.18 р. [126], Наказ Міністерства освіти України від 2.06.93 р. № 161 “Положення про організацію

навчального процесу у вищих навчальних закладах” [288]; Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 р. № 65 “Про затвердження ”Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” [328]; Постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 р. № 1719 “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавра” [327], Державний стандарт початкової освіти [289] тощо. Спираючись на ці документи, держава визначає напрями та обсяги професійно-педагогічної підготовки у навчальних закладах різних типів та форм власності.

Відповідно до чинного законодавства підготовку вчителя початкової школи здійснюють педагогічні училища, коледжі та університети. Згідно зі статтею 28 закону „Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII [126] коледж – галузевий заклад вищої освіти або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що проводить освітню діяльність, пов’язану зі здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, а також прикладні наукові дослідження. Коледж має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. На думку М. Братко, „освітнє середовище коледжу – полісуб’єктне, поліпредметне утворення, яке постійно розвивається, цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця з вищою освітою відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційного рівня „молодшого спеціаліста”, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання” [56 , с. 195].

Відомості про коледж, який є структурним підрозділом університету, академії чи інституту, включаються до Єдиної державної електронної бази з питань освіти. У XXI ст. в Україні коледж посів чільне місце в ієрархічній структурі національної системи вищої освіти між технікумом і вищим закладом освіти III рівня акредитації. Це, на думку Т. Красікової, „створює як нові можливості, так і труднощі для якісної професійної багаторівневої підготовки фахівців з базовою вищою освітою” [215, с. 7], адже коледжу притаманні ознаки як закладів освіти першого, так і третього рівнів акредитації.

У теперішній час в Україні підготовку педагогічних працівників ведуть понад 30 педагогічних коледжів, серед яких Університетський коледж Київського університету імені Б. Грінченка, Київський професійно-педагогічний коледж імені А. Макаренка, Гуманітарний коледж „Бет-Хана”, Дніпровський педагогічний коледж Дніпровського національного університету імені О. Гончара, Донецький педагогічний коледж, Запорізький педагогічний коледж, Коледж Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Луцький педагогічний коледж та ін. Кожен з них має свій унікальний досвід в реалізації специфічних моделей підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» на базі 9 та 11 класів.

Деякі з коледжів (Кременчуцький педагогічний коледж імені А.С. Макаренка, Педагогічний коледж Львівського національного університету імені І. Франка, Луцький педагогічний коледж та ін.), у відповідь на вимоги працевлаштування, що зобов'язують вихователів та вчителів володіти освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр”, вже мають ліцензії для підготовки таких фахівців.

На сьогодні з метою забезпечення високопрофесійної підготовки педагогів у педагогічних коледжах активно впроваджується диференційований підхід, який ґрунтується на принципах соціальної обумовленості, варіативності, додатковості, врахування специфіки сфери професійної діяльності. Цей підхід дозволяє виокремити різні спеціалізації (профілі) підготовки залежно від контингенту та типів соціальних установ. Поняття „спеціалізація” у професійній підготовці майбутнього педагога розглядається як процес і результат оволодіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками в рамках основної освітньої програми з конкретної спеціальності, які враховують специфіку професійної діяльності фахівця даної кваліфікації.

Відповідно до Державного освітнього стандарту закладам вищої освіти надається право встановлювати найменування спеціалізацій за спеціальностями вищої професійної освіти, найменування дисциплін спеціалізацій, їх обсяг і зміст, а також форму контролю за їх засвоєнням студентами. Зрозуміло, що у межах

одного педагогічного коледжу достатньо складно забезпечити підготовку за всіма існуючими спеціалізаціями. Як правило, заклади вищої освіти орієнтуються на певні спеціалізації відповідно до об'єктивних, суб'єктивних факторів та потреб регіону. Диференційований підхід до підготовки фахівців різної кваліфікації потребує проведення великої дослідницької роботи у сфері інтеграції фундаментального і практико-орієнтованого навчання. Практично кожна спеціалізація потребує уточнення цілей, завдань, змісту, методичних розробок, виявлення специфічних вимог до культури міжособистісної взаємодії педагога відповідно до спеціалізації.

Отже, потужне сучасне нормативно-правове забезпечення системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу з урахуванням актуальні потреби соціуму спрямоване на подолання протиріччя між професійною підготовкою та професійною діяльністю майбутнього педагога.

Щодо *наукового забезпечення* системи фахової підготовки акцентуємо на тому, що саме педагогіка виступає як її фундаментальна основа, адже дає відповіді на питання, як вчити студентів педагогічного коледжу, яким повинен бути зміст навчальних дисциплін, з чого складається професійно-освітня програма підготовки тощо. На сьогодні педагогіка визначається провідними вченими як наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості. Предмет педагогіки – особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання [71, с. 11). Наразі, переосмислюючи поняття „освіта”, науковці виділяють чотири аспекти його змістового трактування: освіта як цінність, освіта як система, освіта як процес, освіта як результат, і пропонують такі ієрархічні сходинки: грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет [18, с.13].

Відомий американський дослідник сучасної цивілізації П. Кеннеді зазначає, що у широкому сенсі освіта – це не тільки технічне навчання робочої сили, виховання професійних кадрів або навіть заохочення виробничої культури в школах і коледжах з метою збереження виробничої бази. Вона включає в себе глибоке розуміння причин зміни нашого світу, ставлення інших народів і культур

до цих змін, а також того, що нас об'єднує, і того, що розділяє культури, класи, нації [158, с. 398].

Система освіти – унікальний продукт цивілізації, вона невіддільна від суспільства і має функції не тільки здобуття, зберігання і передавання знань і досвіду, а й функції соціального контролю суспільства над поведінкою людей, визначає їх діяльність в суспільстві відповідно до їх можливостей, пристосовує їх до культури і традицій соціуму. Система освіти „здатна і зобов'язана впливати на розвиток тих чи інших тенденцій в суспільстві, підтримувати або гальмувати їх, знаходити свої специфічні можливості вирішення назріваючих соціальних проблем, упереджувати небажаний розвиток подій” [87, с. 13]. У всьому світі змінюються пріоритети освіти, ведеться пошук оптимальних шляхів вдосконалення систем освіти, визначаються тенденції розвитку вищої професійної освіти. Освіта повинна сприяти комунікації між різними групами, допомагати встановленню діалогу з іншими людьми, націями, релігіями, культурами, цивілізаціями, запобігаючи соціальній напрузі та різного роду конфліктам.

У розвитку освіти відповідно до стратегічних ліній розвитку культури А. Аухадєєва [18] виділяє три основних напрями: прагматична, утилітарна освіта (навчання, пов'язане із засвоєнням технологій практичної діяльності, матеріально-технічної культури суспільства); академічна освіта (навчання, пов'язане із засвоєнням інтелектуальних, наукових досягнень культури); гуманітарна освіта (духовна, етична, моральна освіта – виховання). Вчені впевнені, що XXI ст. буде століттям гуманітарного знання, адже гуманітарна освіта – не просто частина загальної системи, це провідний напрям освіти і ставлення до нього визначається тим, як трактується освіта, в чому суспільство бачить її сенс, завдання і цілі.

Зараз у системі освіти виникають нові можливості для формування цілісної особистості, наділеної духовністю. Для реалізації цих можливостей необхідно змінити ставлення до культури взагалі і культури міжособистісної взаємодії зокрема. Людина не народжується носієм культури. Це процес засвоєння особистістю досягнень людства, їх прийняття або відторгнення, результат самостійної роботи особистості, її душі і розуму. У цьому процесі має формуватися

самостійна, творча позиція, осмислення свого місця і своєї ролі в загальнокультурному просторі, своя точка зору на події у світі. Без усвідомлення головної ролі духовного, морального початку в освітніх цінностях неможливо буде подолати утилітарну спрямованість сучасної системи освіти.

У процесі глобалізації світова освіта вступає в якісно новий етап – міжнародну інтеграцію, яка повинна привести до формування єдиного освітнього простору як найбільш ефективної форми реалізації завдань майбутнього. Однак глобалізація освіти як об'єктивне явище сучасності має не тільки позитивні, але і негативні сторони. З одного боку, формування єдиного культурного, освітнього простору надає людині цілий світ у всьому його різноманітті, забезпечуючи найширші можливості для реалізації особистісного потенціалу. З іншого боку, загострюється проблема збереження і розвитку національних цінностей, традицій, національної ментальності, і „людина світу” ризикує відірватися від своїх „коренів”. Ці питання є важливими для сучасної суспільної свідомості і активно обговорюються в різних залузах науки. На думку вчених, збереження національної культури можливе через створення полікультурного освітнього простору, в якому кожна людина знаходить своє унікальне місце, вибудовує свої відносини зі світом і визначає вектор особистісно-сміслового розвитку і саморозвитку. Провідним механізмом функціонування полікультурного освітнього простору є комунікація, міжособистісна взаємодія. Людина стає справжнім суб'єктом за допомогою активної комунікативної діяльності з іншими „Я”, культурами, самою собою, знаходить власний образ.

Отже, у контексті нашого дослідження, на науковому підґрунті педагогіки розглядаємо освіту як культурно-комунікативний простір – особливу сферу духовно-морального становлення, самовизначення, самореалізації особистості, формування індивідуальної свідомості, що забезпечує культурну ідентифікацію, особистісно-смісловий розвиток і гармонізацію взаємодії людини зі світом. Освіта в Україні перебуває на етапі поступального реформування з метою гуманізації та приведення до міжнародних стандартів на основі синтезу науково-педагогічних знань та історичного досвіду. Використання досвіду становлення освіти дозволить

зберегти кращі національні традиції, виробити нові підходи до її оптимізації, а також уникнути помилок, породжуваних упередженою однобічністю і поспішним копіюванням зарубіжних систем.

Щодо змістового компонента системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу зазначимо, що метою освітньої діяльності навчального закладу відповідно до Закону України „Про освіту” є формування і розвиток компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності і перспектив кар’єрного зростання впродовж життя [127]. У Стандарті вищої освіти до складу таких компетентностей віднесено загальнонавчальну, інформаційно-аналітичну, дослідницько-праксеологічну, комунікативну, громадянську, етичну, соціокультурну, адаптивну, рефлексивну, здоров’язбережувальну, інформаційно-комунікаційну та компетентність міжособистісної взаємодії. Ураховуючи, що виховання громадянина, висококультурної особистості, яка здатна дотримуватися етичних норм суспільства, відбувається шляхом міжособистісної взаємодії вчителя з учнем, серед загальних компетентностей особливого значення надаємо комунікативній компетентності та компетентності міжособистісної взаємодії. Учитель початкової школи є носієм високої культури – джерелом, з якого діти успадковують культурні традиції, що накопичило людство впродовж багатьох століть, отже, він має сам орієнтуватися в різноманітності мультикультурності та прищеплювати учням толерантне ставлення до звичаїв, традицій представників інших національностей. Педагог повинен володіти вміннями ефективної міжособистісної взаємодії, здатністю до співпраці, групової та кооперативної діяльності.

Специфіка роботи вчителя початкової школи полягає в тому, що, на відміну від учителів-предметників, він працює в умовах багатопредметності й має навчати учнів комплексу навчальних дисциплін, визначених Типовим навчальним планом початкової школи, які реалізують 7 освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти. Відтак цілком очевидно, що спеціальні (фахові) компетентності – компетентності, що притаманні лише вчителю початкової школи,

вирізняють його серед інших педагогів. Виходячи з того, що вчитель початкової школи може викладати 12 предметів, його підготовка має бути спрямована на набуття ним предметної компетентності (філологічна, математична, науково-природознавча, технологічна, мистецька) за означеними освітніми галузями. Окрім цього, у системі спеціальних компетентностей учителя початкової школи виділено предметну, психологічну і педагогічну компетентності, які формують базис, на якому вибудовується методична компетентність учителя початкової школи у навчанні учнів предметів, передбачених Типовим навчальним планом початкової школи.

Відповідно до видів педагогічної діяльності вчителя початкової школи, згрупованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, яка містить узагальнені вимоги до підготовки фахівця на рівні його теоретичного та практичного досвіду (здоров'язберезувальна, освітня, розвивальна, соціально-виховна, дидактично-методична, ціннісно-орієнтаційна, організаційно-управлінська), до складових педагогічної компетентності віднесено: дидактичну як здатність учителя проектувати, моделювати й реалізовувати процес навчання й розвитку учнів початкової школи; виховну як здатність здійснювати виховання учнів на уроках і у позаурочний час; організаційну компетентність, що передбачає здатність до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, систематичного підвищення професійно-педагогічної кваліфікації вчителя початкової школи.

Окремо зазначимо, що вирішення завдань навчання, виховання й розвитку вихованців дитячих садків та учнів початкової школи відбувається з використанням комунікативних засобів, тому серед спеціальних компетентностей учителя початкової школи визначено професійно-комунікативну компетентність, яка включає емоційну, вербально-логічну, інтерактивну, соціально-комунікативну (міжособистісну), технічну та предметно-змістову складові. Завдяки набуттю вчителем у процесі фахової підготовки цієї компетентності він має можливість актуалізувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід міжособистісної взаємодії з молодшими школярами, батьками, колегами в

конкретних умовах педагогічної комунікативної діяльності.

Змістовий компонент системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу спирається на Державний освітній стандарт та відрізняється гуманітарною спрямованістю, фундаментальністю предметів психолого-педагогічного циклу, орієнтацією на включення до процесу навчання досягнень сучасної науки та практики у галузі педагогіки. У цьому документі визначено вимоги до обов'язкового мінімуму змістового наповнення основної освітньої програми підготовки студентів педагогічного коледжу (галузь знань «Педагогічна освіта»).

Аналіз робочих програм навчальних дисциплін фахової підготовки студентів різних спеціальностей Дніпропетровського педагогічного коледжу, Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я. Франка, Лебединського педагогічного училища імені А.С. Макаренка, Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича, Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка, Нікопольського педагогічного коледжу, Самбірського педагогічного коледжу, Педагогічного коледжу Львівського національного університету, Лисичанського педагогічного коледжу, Запорізького педагогічного коледжу, Педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Стрітівського педагогічного коледжу, Путилівського педагогічного коледжу імені С.В. Руднева, Бериславського педагогічного коледжу імені В.Ф. Бенковського показав, що деякі питання культури міжособистісної взаємодії розглядаються у процесі викладання філософії, культурології, психології, педагогіки, української мови (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Перелік питань культурно-комунікативного характеру, що розглядаються у межах навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу

Назва дисципліни	Зміст нових компонентів
Психологія (загальна, вікова, педагогічна)	Спілкування. Особистість у групі. Емоції та почуття. Діяльність та воля. Закономірності розвитку психіки людини. Психологія дитячого та підлітково-юнацького віку. Педагогічні здібності вчителя. Соціальна взаємодія та соціальні відносини

Культурологія	Суть і сутність культури. Функції культури. Розуміння культури як соціального процесу. Мова і символи культури. Міжкультурні комунікації. Культурні цінності і норми. Сучасна українська культура в контексті світової культури. Культура як фактор соціальних змін
Історія України	Основні закони та етапи розвитку людської спільноти. Витоки української нації та її місце в загальнолюдських процесах. Культурні процеси історичного розвитку українського народу
<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки</i>	
Українська мова (за професійним спрямуванням)	Норми сучасної літературної мови і публічного виступу, правила мовленнєвого етикету, прийоми виразного читання творів різних жанрів
Основи філософських знань	Соціальна філософія. Особливості культурної ситуації наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Комунікативний поворот в сучасній філософії
<i>Цикл професійної та практичної підготовки</i>	
Вступ до спеціальності	Педагогічна культура як вищий вияв професіоналізму педагога та її основні компоненти. Культура професійного спілкування. Стилi педагогічного спілкування. Поняття індивідуального стилю. Комунікативна функція вихователя та вчителя початкових класів. Педагогічні здібності. Педагогічна етика і педагогічний такт. Любов до дітей у почуттєвій сфері особистості вихователя
Педагогіка з основами корекційної педагогіки	Педагогічна взаємодія у вихованні дітей з порушеннями розвитку. Формування ціннісно-сміслової сфери учня з особливостями індивідуального розвитку. Засоби впливу на ціннісно-сміслову сферу учня з особливостями індивідуального розвитку
Основи педагогічної майстерності	Педагогічна техніка вчителя. Майстерність вчителя в управлінні собою. Педагогічне спілкування та його особливості. Мовлення вчителя
Дитяча література з основами культури та техніки мовлення	Нормативність і культура українського мовлення. Техніка мовлення як необхідна передумова словесної дії. Поняття виразності та образності мовлення. Засоби логіко-емоційної виразності читання. Функціональні особливості логічного наголосу. Мелодика і темп мовлення. Емоційність як комунікативна якість мовлення. Використання міміки і жестів при читанні художніх творів

У циклі загальноосвітньої підготовки (профільна складова) культурно-комунікативний компонент поданий у дисциплінах:

– «Психологія», в якій розділ «Особистість в групі. Емоційно-вольова сфера

особистості» спрямований на розкриття особливостей індивідуально-типологічної та емоційно-вольової сфер, механізмів становлення особистості та її взаємодії із соціальним середовищем; питань, пов'язаних з формуванням комунікативної діяльності людини;

– «Культурологія», де висвітлюється значущість культури в життєдіяльності людини й соціальних груп, її роль у творчості та вдосконаленні особистості, гуманізації суспільних відносин; аналізується сукупність культурних досягнень людства, необхідність взаєморозуміння та продуктивної співпраці з народами, які мають і схожі, і відмітні риси в культурі, ведення кваліфікованого діалогу з партнерами іншої культурної домінанти;

– «Історія України», в процесі вивчення якої студенти оцінюють події та діяльність людей в історичному процесі, враховуючи переважаючі загальнолюдські цінності; формують власні активні життєві погляди з позицій громадянської відповідальності, національної гідності, патріотизму.

У циклі гуманітарної та соціально-економічної підготовки подано такі дисципліни:

– «Українська мова (за професійним спрямуванням)», метою якої є підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійно-педагогічне спілкування на належному рівні;

– «Основи філософських знань», у процесі вивчення якої студенти ознайомлюються з основними етапами розвитку філософської думки, значенням й сенсом основних досягнень кожної філософської епохи, а також формується філософська культура мислення та пізнання. Майбутні педагогічні працівники вчать свідомо застосувати здобуті знання в професійній діяльності.

У циклі професійної та педагогічної підготовки пропонуються:

– «Вступ до спеціальності», де розглядаються соціальна значущість професії, структура, функції, вимоги до педагогічної діяльності, культурно-комунікативний характер педагогічної діяльності, необхідні особистісні якості

педагога, педагогічні здібності. Вагоме значення надається педагогічній етиці і педагогічній тактовності, культурі професійного спілкування;

– «Педагогіка з основами корекційної педагогіки», завданнями якої є формування емпатійного професійного та загальнолюдського ставлення до осіб з вадами психофізичного розвитку; готовність фахово здійснювати моніторинг їх розвитку, своєчасно виявляти відхилення та здійснювати правильний психолого-педагогічний супровід дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;

– «Основи педагогічної майстерності», що покликана забезпечити розвиток професійно важливих якостей, які дозволять вчителю і вихователю творчо вирішувати проблеми педагогічної взаємодії; дає студентам уявлення про цілісну структуру професійної педагогічної діяльності, формує потребу професійно займатися самовихованням, адаптуватися до педагогічної професії, самовдосконалюватися, проявляти свій індивідуальний творчий потенціал у навчально-виховній діяльності.

– «Дитяча література з основами культури та техніки мовлення», яка спрямована на навчання студентів володіння мовними засобами, спілкування з дотриманням норм сучасної української мови та мовленнєвого етикету, формування особистісно орієнтованої форми спілкування вчителя з учнями через звернення до словесного мистецтва, навичок і вмінь виразно читати, коментувати, аналізувати художні твори дитячої літератури, а також на уміння впливати словом, розвиток комунікативних можливостей.

Проте проаналізовані навчальні програми, фіксуючи певний обсяг знань, умінь і навичок, мало орієнтовані на формування умінь міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, майже не розглядають питання, пов'язані з впливом культури міжособистісної взаємодії на вирішення конфліктів у майбутній професійно-педагогічній діяльності (не висвітлюються проблема визначення сутності, структури та ознак педагогічного конфлікту, види, типи, спрямованість і межі його поширення, методи діагностування, прогнозування, розв'язування конфліктів та запобігання їм, методики психологічного захисту та управління емоціями у конфлікті), не враховують потенціал сучасних інструментів

педагогічного маркетингу, особливості інтернет-комунікації педагогів. Отже, культурно-комунікативний компонент подано розпливчасто та досить фрагментарно.

З метою вирішення цієї проблеми, на наш погляд, необхідним є звернення до потенціалу освітнього середовища та освітнього простору педагогічного коледжу, що дозволяє індивідуалізувати процес навчання відповідно до здібностей і особистісних цінностей студентів. Крім того, доцільним вважаємо розширення зазначеного компонента шляхом вдосконалення існуючих та конструювання нових дисциплін, що висвітлюють культурологічну складову міжособистісної взаємодії як окремої галузі соціального знання. Вважаємо, що оновлені дисципліни матимуть чималий вплив на формування ціннісних орієнтацій, професійних й особистісних якостей студентів, сприятимуть злиттю культури, науки і природи, що дозволить їм засвоїти систему базових загальнолюдських (духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних) пріоритетів, необхідних для формування особистості майбутнього фахівця.

Ще однією складовою системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу є її *організаційне забезпечення*, що являє собою сукупність взаємопов'язаних організаційних форм, технологій, засобів, методів, які охоплюють освітнє середовище та сприяють становленню майбутнього фахівця як громадянина, професіонала, індивідуальності.

Формування культури міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців передбачає застосування як традиційних, так і інноваційних методів навчання. На сьогодні у педагогічних коледжах переважають традиційні методи, що спрямовані: на первинне оволодіння студентами знаннями культурно-комунікативного характеру; закріплення і вдосконалення здобутих знань; формування умінь і навичок міжособистісної взаємодії; контроль та оцінку відповідних знань. Кожен з методів навчання спрямований на конкретну навчальну діяльність (теоретичну, контролюючу, практичну чи їх комбінацію) і передбачає досягнення викладачем певних цілей, а саме: формування навичок продуктивного спілкування в умовах навчального процесу, тією чи іншою мірою наближених до реальних умов;

розвиток уміння аргументувати свою точку зору, чітко формулювати і ясно викладати свої думки; розвиток здатності аналізувати складні ситуації, виділяти головні і другорядні причини їх виникнення, знаходити засоби і способи їх вирішення; вдосконалення процесів уваги, пам'яті, мислення [432].

Інноваційні методи навчання й виховання застосовуються з урахуванням вікових особливостей студентів. Найбільш затребуваними сьогодні, на нашу думку, є активні та інтерактивні методи навчання. Під час такого навчання студент вступає у діалог з викладачем, виконує творчі, проблемні завдання, відповідає на запитання, що розвивають аналітичне і критичне мислення, ставить запитання викладачеві та іншим учасникам, тобто активізується творча співпраця викладача і студентів, вони разом аналізують і вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії однокурсників та власну поведінку.

Для формування культури міжособистісної взаємодії важливе значення мають засоби навчання, під якими розуміють об'єкти, створені людиною, а також предмети природи, що використовуються в освітньому процесі як носії навчальної інформації та інструменти діяльності педагога і студентів для досягнення поставлених освітніх цілей. За допомогою засобів навчання можна керувати пізнавальною діяльністю студентів. У процесі фахової підготовки викладачі педагогічних коледжів застосовують: навчальні наочні посібники (образотворчі, схематичні, символічні); невербальні (навчальна література, навчально-методична література, словники, дидактичний матеріал – картки-завдання); технічні (навчально-інформаційні аудіо- і відеоматеріали, електронні підручники, електронні бази даних, комп'ютерні навчальні програми).

Методи і засоби навчання реалізуються у різноманітних формах організації освітнього процесу у педагогічному коледжі: лекції, семінарські та практичні заняття, лабораторні практикуми, дослідницька, самостійна робота студента, різні види практик (навчальна, професійна тощо), що спрямовані на теоретичну і практичну підготовку, а також на контроль знань, умінь і навичок студентів. В освітньому процесі застосовуються традиційні, колективні та індивідуальні форми організації освітнього процесу, які доповнюються такими організаційними

формами, як групові дискусії, аналіз практичних ситуацій, аналіз ситуації вибору оптимального шляху розв'язання завдання з точки зору оцінного вибору.

Однією з важливих організаційних форм роботи зі студентами педагогічного коледжу є позааудиторна робота. Вона включає науково-дослідну, практичну роботу, а також діяльність різних творчих студентських груп. Позааудиторна робота передбачає проведення різноманітних олімпіад, конкурсів, науково-практичних конференцій, зустрічей з фахівцями-практиками, колишніми випускниками тощо.

Центральне місце в структурі організаційного забезпечення системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу займає методична складова, що виконує функцію перетворення навчального матеріалу таким чином, щоб актуалізувати зміни в інтелектуальній та особистісній сферах студента, які характеризують його формування як самодостатнього суб'єкта власної життєдіяльності.

Оскільки міжособистісну взаємодію досліджуємо крізь призму культурологічного підходу, вважаємо за необхідне наголосити на можливостях застосування інтерактивних технологій у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Послугування цими технологіями сприяє здійсненню колективного взаємодоповнюючого процесу пізнання, що базується на співпраці всіх учасників міжособистісної взаємодії та їхній активній комунікації, а також дозволяє на підставі внеску кожного з учасників у процес навчання отримувати та створювати нові знання, починаючи від взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до колективної співпраці усіх суб'єктів міжособистісної взаємодії [72, с. 115]. Наголосимо, що сучасний інформаційний простір інтенсивно розвивається та все більше переводить комунікації людей у віртуальну сферу. Змінюється характер отримання інформації студентами, педагогами та іншими суб'єктами комунікацій. Для студентської молоді більш вагомим значення набуває мережева взаємодія, яка має суттєвий вплив на формування ціннісних орієнтацій і спонукає їх до активності у професійній та соціальній сферах. Вважаємо, що надання переваг web-технологіям

у процесі організації навчально-виховного процесу педагогічного коледжу, сприятиме залученню більшої кількості молоді для спілкування у культурологічному контексті та дозволить подолати існуючий розрив між сферою підготовки і практичною діяльністю майбутніх педагогів.

Таким чином, організаційний компонент являє собою оптимальне поєднання теоретичної та практичної складових фахової підготовки студентів педагогічного коледжу шляхом ефективної організації аудиторної та позааудиторної їх діяльності. Вважаємо, що культура міжособистісної взаємодії студентів буде найбільш продуктивно формуватися в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу, побудованого за психодидактичним принципом інтеграції дидактичного та психологічного змісту.

Підсумовуючи розгляд системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу, можна зробити висновок, що вона, безперечно, володіє потенціалом у формуванні культури міжособистісної взаємодії, адже спирається на потужне нормативно-правове забезпечення процесу та має фундаментальну теоретичну основу для культурно-комунікативної підготовки зазначеної категорії спеціалістів. Вважаємо, що узгодження змістової та організаційної складових дозволить створити культурно-комунікативний простір педагогічного коледжу, що відповідатиме соціокультурним та освітнім тенденціям суспільства, у межах якого відбуватиметься формування феномена, що є предметом нашого наукового пошуку.

Ці доробки стали основоположними для побудови моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури щодо проблеми дослідження дозволив зробити низку висновків узагальнюючого характеру. У дисертації обґрунтовано теоретичні засади формування культури міжособистісної взаємодії, основу яких становили ідеї філософів, соціологів, психологів, педагогів, культурологів.

Здійснено докладний розгляд напрацювань вчених, що дав можливість трактувати культуру міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу як сформоване особистісне утворення, що є компонентом загальної і професійної культури особистості, відображає ступінь оволодіння системою поглядів, які базуються на знаннях сутності, норм, цінностей міжособистісної взаємодії, прийнятих в освітянському середовищі зразків професійної взаємодії відповідно до власних ціннісних орієнтацій, виявляється насамперед в способах виконання дій (інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних), що забезпечують особистісний розвиток майбутніх вчителів як суб'єктів міжособистісної взаємодії та сприяють їх самореалізації у спільній діяльності.

Полінауковість досліджуваного феномена була доведена шляхом встановлення кореляції культури міжособистісної взаємодії з філософією, культурологією, конфліктологією, психологією, етикою та педагогікою.

Визначено, що майбутня професійна діяльність студентів педагогічного коледжу має культурно-комунікативний характер та являє собою соціально значущий, цілеспрямований процес, що здійснюється за допомогою певних форм комунікації. Культура міжособистісної взаємодії у складі „soft skills” студентів педагогічного коледжу забезпечує єдність та цілісність особистості: згуртовує, впорядковує дії, здійснює їх консолідацію; зумовлює не тільки спільну колективну працю, але й виступає найважливішим фактором формування особистості, засобом виховання; допомагає спеціалістам ефективно вибудовувати свою поведінку.

Досліджено структурно-критеріальну побудову культури міжособистісної взаємодії, що представлена такими компонентами: аксіологічно-мотиваційний (система життєвих цінностей, професійна-педагогічна мотивація, потреба у

міжособистісної взаємодії, значущість культурно-комунікативних знань, умінь та навичок), змістово-теоретичний (знання про культуру міжособистісної взаємодії, система соціальних взаємовідносин, норми і правила міжособистісної взаємодії, ефективні способи етичної поведінки у взаєминах тощо), операційно-практичний (ступінь володіння сукупністю необхідних дій для здійснення комунікативної професійно-педагогічної діяльності), рефлексивно-регулятивний (чутливість до змін, що відбуваються в процесі оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії, критичне ставлення до інших, до себе та власної діяльності з позицій культури міжособистісної взаємодії). За кожним компонентом розроблено відповідний критерій (аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний), показники та рівні сформованості (високий, достатній, низький).

У структурі діяльнісного критерію визначено сукупність умінь міжособистісної взаємодії, що становлять інтегративну властивість особистості, яка набута у результаті засвоєння знань, навичок, способів виконання дій (інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних), враховує культурологічний аспект та виявляється у можливості здійснення ефективної міжособистісної взаємодії у мінливих умовах середовища.

Обґрунтовано, що підлітково-юнацький віковий період є сензитивним для формування всіх компонентів культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. Констатовано, що система фахової підготовки має великий потенціал у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, адже спирається на потужне нормативно-правове забезпечення процесу та фундаментальну теоретичну основу для підготовки зазначеної категорії спеціалістів. Встановлено, що узгодження змістової та організаційної складових системи фахової підготовки дозволить створити культурно-комунікативний простір педагогічного коледжу, у межах якого відбуватиметься формування зазначеного феномена.

Отримані висновки теоретичного аналізу стали основою для подальшої дослідно-експериментальної діяльності щодо розробки та впровадження моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

у процесі фахової підготовки.

Матеріали, які ввійшли до розділу 1, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [177; 181; 183; 186; 187; 188; 189; 193].

РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки

Здійснене у розділі 1 дисертації обґрунтування теоретичних засад формування культури міжособистісної взаємодії, визначення структурно-критеріальної характеристики зазначеного феномена становили теоретико-методологічну базу для розробки моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, чому і присвячено цей підрозділ.

Дослідження сформульованої проблеми потребує детального теоретичного осмислення поняття „модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки”.

Зазначимо, що моделювання – одна з основних категорій теоретичного пізнання, метод опосередкованого вивчення процесів та явищ, за якого на теоретичному рівні використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі, на експериментальному рівні – предметні моделі. У науковій літературі використовуються синонімічні до терміна „моделювання” поняття „проектування” і „конструювання”. Вважаємо, що недоречно проводити аналогію між ними, адже проект від початку орієнтований на те, чого ще не існує взагалі (проект-задум, проект-план). Модель, у свою чергу, відображає вже існуючий предмет (явище, процес). Отже, проектування пов’язане з конкретизацією моделі, доведення її до рівня практичного втілення. Конструювання деталізує проект та наближає його до реальних умов діяльності.

На думку Н. Волкової, до специфічних особливостей моделювання як методу пізнання належать такі: в його основі лежить певна відповідність (але не тотожність) між досліджуваним об’єктом (оригіналом) і його моделлю; він

дозволяє вивчити процес до його здійснення, завдяки чому можливо виявити негативні наслідки і ліквідувати або послабити їх у реальному житті; метод має можливість більш цілісно вивчити процес та побачити не тільки елементи, але й зв'язки між ними, розглянути ситуацію з різних аспектів [72].

Моделювання тісно пов'язане з процесами абстрагування та ідеалізації, завдяки яким відбувається виділення тих параметрів об'єкта, що моделюються. Перш за все це стосується моделювання у педагогіці, адже воно має специфічні, властиві тільки цій науці особливості, які впливають з того, що педагогічний процес завжди відбувається серед людей.

Внаслідок соціально-гуманітарного характеру педагогіки на побудову і результати педагогічних досліджень істотно впливає безліч чинників, які сукупно важко врахувати у процесі розробки будь-якої моделі. Важливим вважаємо і те, що моделювання у багатьох випадках разом з пізнавальною метою переслідує формуючу мету, адже це не тільки інструмент пізнання, але й прообраз стану об'єкта (явища), що відображає структуру того, що має бути сформоване в об'єктивній реальності.

Отже, педагогічне моделювання – це розробка загальної ідеї створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх використання. Створювана при цьому модель має прогностичний характер, адже є передбаченням майбутнього, що випереджає відображення дійсності.

Зазначимо, що проблема моделювання не є новою для педагогічної науки. Аналіз літератури виявив існування великої кількості праць, присвячених питанню моделювання, серед яких у контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують праці В. Акінтєвої [5], Л. Аухадєєвої [18], Т. Бірюкової [41], Н. Волкової [72], К. Гнезділової [90], О. Дахіна [107], Е. Костяшкіна [212], В. Мижерікова [272], В. Полонського [324], О. Рудницької [345], В. Сморгчової [377], В. Штоффа [430] та інших вчених.

Так, вивчаючи відмінності між моделлю і теорією, В. Штофф зазначає, що модель – завжди конкретна побудова, певною мірою наочна, завершена та доступна для огляду і практичної дії [430, с. 15]. Він виділяє три умови, завдяки яким модель

виконує такі функції: 1) умова відображення аналогії (між моделлю та оригіналом є відносини подібності, форма якої явно виражена і точно зафіксована); 2) умова репрезентації (модель в процесі наукового пізнання заміщує досліджуваний об'єкт); 3) умова екстраполяції (вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію (відомості) про оригінал) [430].

А. Уємов називає такі узагальнені ознаки моделі: а) модель не може існувати ізольовано, тому що вона завжди пов'язана з оригіналом, тобто з тією матеріальною або ідеальною системою, яку вона заміщує в процесі пізнання; б) модель має бути не тільки схожа на оригінал, але й відмінна від нього, відображаючи ті властивості оригіналу, які істотні для того, хто її застосовує; в) модель обов'язково має цільове призначення [399].

Дотримуючись поглядів Н. Волкової та О. Тарнопольського, визначаємо модель як „теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна заміщувати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт” [72, с. 8].

Процес формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у дослідженні розуміємо як багатоаспектний, цілеспрямований та керований процес становлення студентів як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, процес прогресивних змін структурних компонентів досліджуваної культури та надання їм певної завершеності. Він має певну етапність:

– засвоєння студентами знань щодо теоретичних основ культури міжособистісної взаємодії; нормативної бази, формальних та неформальних правил, норм, цінностей, звичаїв, традицій, комунікативних стратегій й технологій професійної діяльності педагога; комунікативних тактик, орієнтованих на врегулювання конфліктів та запобігання педагогічних конфліктів; можливостей сучасних інструментів педагогічного маркетингу у формуванні культури міжособистісної взаємодії педагога (SWOT-аналіз, benchmarking, storytelling);

– виконання різновидів навчальної, професійно спрямованої діяльності під

час реалізації інтерактивних та web-технологій навчання, що забезпечують формування системи цінностей міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу, інформаційно-прогностичних, культурно-когнітивних, інтерактивних умінь, комунікативної спрямованості, емоційного інтелекту, рефлексії.

Спираючись на результати досліджень науковців [72; 273; 282; 377; 446], вважаємо, що педагогічний зміст моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу полягає в тому, що вона дає змогу виділити актуальні та перспективні завдання освітнього процесу, виявити, дослідити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається.

На нашу думку, модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу допомагає у процесі дослідження розв'язати такі проблеми: сформулювати конкретну мету для викладачів і студентів, якої вони мають досягти; здійснити контроль за ефективністю процесу формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу; конкретизувати вимоги суспільства до знань, умінь, навичок і особистісних рис майбутніх педагогів у вигляді набутих компетенцій та усвідомлення студентами значення культурно-комунікативної підготовки у процесі їх фахового становлення; активізувати рефлексію студентів та спрямованість на саморозвиток.

Процес створення зазначеної моделі передбачає певну етапність (дод. В).

За призначенням модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу виконує такі функції: нормативну (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим, і дає відповіді на питання „як має бути?“); системоутворюючу (дає можливість розглядати прообраз явища (процесу) як сукупність взаємопов'язаних елементів); конкретизуючу (дає змогу, враховуючи теоретичні розробки, обґрунтувати структурні елементи явища (процесу)); пізнавальну (спрямована на докладний розгляд наукових та прикладних завдань, пов'язаних з досліджуваним явищем (процесом)); дескриптивну (полягає в простоті пояснення процесів, які спостерігаються на практиці); прогностичну (відображає можливість передбачати майбутні властивості та стан моделюючих

систем).

Таким чином, під моделюванням процесу формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу розуміємо створення прогностичної моделі як складової фахової підготовки студентів педагогічного коледжу, що забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів підготовки у процесі викладання психолого-педагогічних, культурологічних дисциплін та позааудиторній діяльності, результатом якої є сформований зазначений феномен. Прогностичність моделі визначається: врахуванням не лише сьогоденних, але й майбутніх потреб суспільства, зокрема відображенням нових перспективних вимог до підготовки студентів педагогічного коледжу та тенденцій розвитку педагогічної освіти; формулюванням методологічних положень концептуальної моделі (основних принципів організації фахової підготовки студентів педагогічного коледжу, наукових підходів до організації дослідження); врахуванням структури культури міжособистісної взаємодії, яка має охоплювати варіативні відкриті елементи, що можуть перебувати як у статичному, так і в динамічному стані; досягненням гнучкості та динамічності моделі за умов дотримання ступеневості й етапності формування культури міжособистісної взаємодії; з'ясуванням педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес та визначають методику і технології формування культури міжособистісної взаємодії; відтворенням досягнення певного результату формування культури міжособистісної взаємодії, який виражається у рівнях та передбачає постійний моніторинг; врахуванням динаміки змін не лише на рівні компонентів культури міжособистісної взаємодії, але й педагогічної системи в цілому.

Отже, створення моделі формування культури міжособистісної взаємодії дозволяє спроектувати цей процес, тобто визначити його принципи, особливості, здійснити аналіз основних етапів, спрогнозувати ймовірний результат, забезпечити реалізацію випереджального підходу з урахуванням вимог сучасної вищої освіти до рівня підготовки майбутніх педагогів.

Наше дослідження передбачає побудову структурно-функціональної моделі, характеристику її властивостей, адже саме такий вид моделювання поєднує

структурний та кількісний аналіз, гармонізує змістовний і формально-логічний підхід у педагогічному дослідженні [72, с. 55].

Урахування структурного складу досліджуваного феномена дозволяє дослідити особливості моделювання процесу формування культури міжособистісної взаємодії в контексті навчально-виховного процесу (зафіксувати структуру процесу, зокрема педагогічного, структуру діяльності викладача і студента як суб'єктів педагогічного процесу та інші явища, їх якісну характеристику). Функціональна складова дозволить відслідковувати динаміку навчально-виховного процесу, виокремити і здійснити аналіз найбільш впливових чинників його реалізації, створити комплекс педагогічних умов, реалізація яких зможе забезпечити ефективне управління навчально-виховним процесом та його прогнозування.

Розроблена прогностична модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу являє собою цілісну, відкриту, педагогічну систему, яка є складовою частиною всього процесу фахової підготовки студентів педагогічного коледжу і об'єднує такі блоки: *цільовий* (визначення мети, завдань, методологічних підходів, принципів формування культури міжособистісної взаємодії); *діагностичний* (з'ясування наявного стану сформованості культури міжособистісної взаємодії); *змістово-організаційний* (упровадження оновленого змісту, обраних оптимальних форм і технологій навчання); *рефлексивно-аналітичний* (аналітико-оцінна діяльність, рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні; самодіагностика, самокоригування); *оцінно-коригувальний* (контроль, аналіз та коригування отриманих результатів) – рис. 2.1.

Сутність першого блоку (*цільового*) обумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку високоосвіченого фахівця-педагога як носія культури міжособистісної взаємодії, здатного ефективно вирішувати завдання гуманізації та гармонізації людини з оточуючим середовищем.

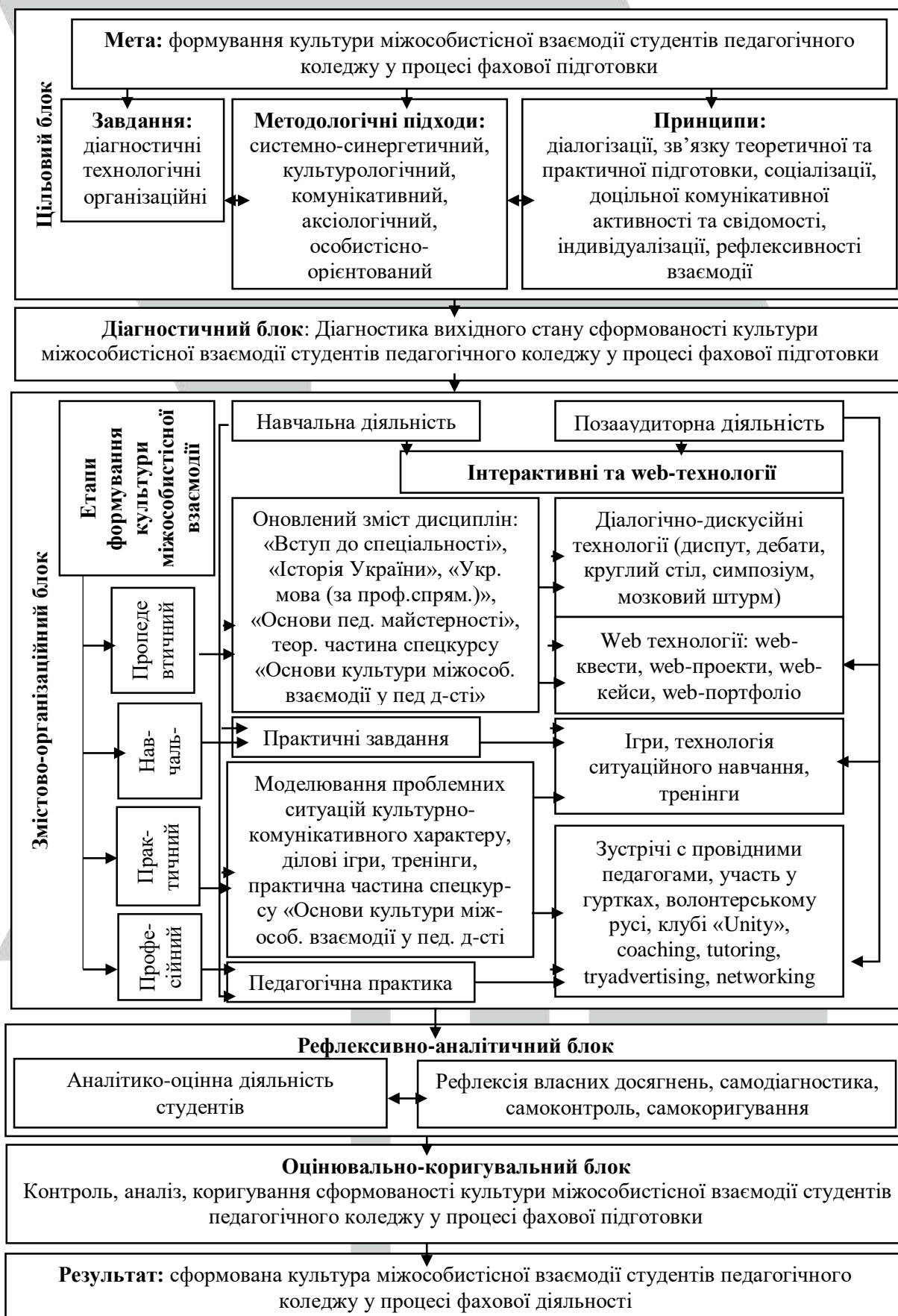


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування культури міжособистісної взаємодії у студентів педагогічного коледжу

Поставлена *мета* (формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки) конкретизується у таких групах *завдань*: *діагностичні*: проведення діагностичного зрізу з метою з'ясування наявного рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним критеріями; *технологічні*: реалізація розробленої моделі протягом навчання студентів у педагогічному коледжі, яка передбачає проектування освітнього процесу, що сприяє ефективному формуванню культури міжособистісної взаємодії, набуттю особистістю значущого культурно-комунікативного досвіду; *організаційні*: спрямування діяльності викладачів та кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості; актуалізацію потреби студентів у самопізнанні, самореалізації у різновидах професійно спрямованої діяльності.

Розробка моделі формування культури міжособистісної взаємодії ґрунтується на певному науковому фундаменті, що забезпечує її об'єктивність, валідність та вирішальним чином впливає на теоретичну інтерпретацію досліджуваного феномена у майбутньому. Отже, у концептуальному плані наша модель базується на системно-синергетичному, культурологічному, аксіологічному, комунікативному, особистісно орієнтованому підходах. Розглянемо їх більш докладно.

Загвязинський [124], Н. Кузьміна [223], І. Лернер [239], В. Сластьонін [368] та ін.) дозволяє розглядати культуру міжособистісної взаємодії як складно організовану педагогічну систему з усіма властивими їй ознаками.

Системно-синергетичний підхід (В. Афанасьєв [19], В. Беспалько [38], В. За умов системного підходу будь-які об'єкти дослідження розглядаються у взаємозв'язку, розвитку, а також як елементи деякої цілісної сукупності, що пов'язані між собою певними відносинами, в результаті яких виникають загальні, цілісні властивості системи, що якісно відрізняються від властивостей її елементів. Зазначений підхід спирається на переважання цілого відносно його складових частин, дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні

характеристики, побудувати структурні і функціональні моделі системи, виділити основні компоненти, визначити закономірності їх функціонування та принципи ефективної організації. У рамках такого підходу процес формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу розглядається як система взаємопов'язаних компонентів (мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання), що є цілісним утворенням. Центром такої системи є особистість студента, яка розглядається як цілісна, динамічна, унікальна, складна система, що саморозвивається та має потенційні здібності до самовдосконалення, самоуправління, самонавчання та самодіагностування, результати якості культурно-комунікативної освіти якої виявляються, зокрема, у сформованості культури міжособистісної взаємодії.

Синергетичний підхід акцентує на самоорганізації системи та передбачає комплексне врахування зв'язків різних рівнів і форм між її елементами, розвиток яких (зв'язків) посилює їх цілісність та ефективність, можливість багатоваріантного розвитку з урахуванням статистичних (імовірнісних) і динамічних законів і закономірностей [76]. Послугування синергетичною методологією означає, що формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу відбувається в умовах неврівноваженості, нелінійності, незворотності у комунікативному освітньому середовищі, що є системою реальних та модельованих міжособистісних та індивідуальних комунікативних задач і ситуацій. За таких позицій культура міжособистісної взаємодії майбутнього педагога є системою, що входить до складу системи більш високого порядку, являючи собою один з найважливіших функціонально значущих елементів культури суспільства в цілому. Водночас вона має іманентну структуру власних елементів (аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний та рефлексивно-регулятивний), що визначають її внутрішню організованість, здатність до самоорганізації і розвитку. Зазначаємо, що культура міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя передусім формується у процесі педагогічної підготовки студентів у навчальному закладі та удосконалюється в результаті здійснення фахової діяльності у професійно-комунікативному

синергетичному середовищі, що є головною умовою її розвитку.

Отже, у контексті системно-синергетичного підходу культура міжособистісної взаємодії розглядається з позиції її еволюції і трансформації змісту як складноорганізована система, що має суперечливі та хвилеподібні властивості, які здійснюються під впливом багатьох чинників. У такій системі враховуються внутрішні потреби особистості, індивідуально-типологічні особливості суб'єктів, що беруть участь у цьому процесі; формування зазначеного феномена обов'язково враховує фактор випадковості, що впливає на ефективність цього процесу; проведення аналізу стану сформованості культури міжособистісної взаємодії становить підґрунтя для здійснення подальшої експериментальної діяльності та виокремлення можливих варіантів розвитку феномену.

При аналізі *культурологічного підходу* спиралися на наукові дослідження, присвячені виявленню ступеня впливу культури на розвиток особистості (О. Кісель [163], В. Кремень [217], О. Листопад [245], В. Огнев'юк [305], С. Сисоєва [391], Г. Сотська [382], Л. Султанова [387], Л. Хомич [409], Т. Шахрай [418]). Такий підхід забезпечує розгляд процесу формування культури міжособистісної взаємодії через призму таких системоутворюючих культурологічних понять: культура, культурні зразки, культурна діяльність, професійна культура, педагогічна культура, інтелектуальна культура, моральна культура тощо [220, с. 65]. Особливо це актуально сьогодні, коли освіта визначається як невід'ємна складова культуротворчого процесу і, відповідно, система, спрямована на розвиток особистості.

Застосування культурологічного підходу допомагає розглядати культуру міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу з таких позицій:

– найвищою цінністю визнається особистість студента, здатна до вирішення професійних завдань на основі засвоєних культурних смислів, значень природовідповідних, культуровідповідних, особистісно орієнтованих принципів, підходів і технологій, інтеріоризації гуманістичних цінностей;

– у побудові змісту процесу формування культури міжособистісної взаємодії реалізується гуманістична установка в розумінні соціальної функції людини, а

також приділяється увага філософському і методологічному осмисленню соціально-педагогічної науки і практики;

– освітній процес, освітнє середовище, освітній простір педагогічного коледжу мають необхідні засоби для культурно-комунікативного розвитку студента, в процесі якого він сам обирає цінності, норми, знання і зразки поведінки;

– культура міжособистісної взаємодії формується на індивідуально-особистісному рівні, а тому потребує індивідуалізації процесів оволодіння та створення елементів культури в освітньому процесі;

– особливо важлива вираженість ціннісної спрямованості, яка є основним регулятором відбору та побудови змісту освіти з урахуванням основних досягнень людства й ціннісних орієнтацій конкретно-історичного періоду.

Таким чином, застосування культурологічного підходу насичує зміст та форми міжособистісної взаємодії культуровідповідними компонентами дозволяє виявити соціокультурні проблеми під час міжособистісної взаємодії, вирішувати їх на основі принципів та норм сучасної моралі. Його важливість для формування особистості студента педагогічного коледжу вбачаємо в тому, що відбувається розвиток не лише професійної культури майбутнього фахівця, а й культури міжособистісної взаємодії як її складової, що уможлиблює інтеграцію до системи світової і національної культур [291, с. 21].

Аксіологічний підхід (Л. Лузяніна [252], О. Листопад [245], В. Огнев'юк [252], О. Хмельова [407] та ін.) ґрунтується на визнанні ціннісних орієнтацій особистості як регуляторів її діяльності; розкриває механізм формування поглядів студентів на систему цінностей та ціннісних орієнтацій, завдяки якій можна зрозуміти функціональну спрямованість та соціальну значущість будь-якого суспільного процесу як системи; визначає, яке місце займає комунікативна установка як готовність особистості до ціннісно-спрямованої культурно-комунікативної діяльності. Специфіка провідних життєвих установок особистості виявляє тип загального ставлення до соціальної дійсності, до людей, їхніх відносин, до життя в цілому, що характеризують вибір певного сектора в колі основних соціальних цінностей (П. Якобсон [440]). З огляду на це моделювання процесу формування

культури міжособистісної взаємодії в системі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу передбачає розвиток їхнього аксіологічного потенціалу шляхом інтеріоризації системи цінностей, що служать орієнтиром культурно-комунікативної діяльності майбутнього педагога, відображаючи її спрямованість на досягнення гуманістичних цілей, допомагають соціалізувати фахівця з іншими людьми, людською спільнотою, навколишнім світом.

З позицій *комунікативного підходу* культура міжособистісної взаємодії розглядається як комунікативна діяльність, що виявляється у взаємодії суб'єкта з іншим суб'єктом, навколишнім світом в цілому (О. Апель [13], М. Каган [146], Ю. Хабермас [459], К. Ясперс [445]). Характеризуючи комунікативний підхід, І. Зимня зазначає, що він „дозволяє наочно уявити схему педагогічної взаємодії, у всьому різноманітті її ланок: джерело, ситуація, канал, зворотний зв'язок тощо” [133, с. 327]. Для організації комунікативно орієнтованого процесу формування культури міжособистісної взаємодії вагоме значення має комунікативна ситуація як сукупність обставин, в яких розгортається взаємодія суб'єктів [434, с. 24]. Основна роль ситуаційної складової комунікативного підходу полягає в теоретичному формулюванні, емпіричній перевірці і практичних рекомендаціях різних рішень стосовно конкретної комунікативної ситуації. В освітньому процесі моделюються ситуації, що корелюють із ситуаціями професійної діяльності майбутнього фахівця. Діагностика ситуації дозволяє визначити альтернативні алгоритми її вирішення, а врахування реальних суб'єктивних і об'єктивних факторів, що впливають на неї, дає можливість обрати найбільш оптимальний шлях цього процесу. Розвиваючи здатність набувати з кожної ситуації досвіду, студенти вчаться орієнтуватися у комунікативній ситуації, тобто враховувати стан та позиції партнерів, умови комунікативної зустрічі, аналізувати і оцінювати свої комунікативні вдачі та поразки. Комунікативний підхід потребує дотримання таких умов його реалізації: вільна комунікативна діяльність викладача і студентів, основною вимогою якої є постійний зворотний зв'язок, що забезпечує коригування діяльності студентів; використання комунікативних технологій, специфіка яких в процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного

коледжу проявляється в способах, прийомах, вправах, техніках взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на розвиток професійно значущих комунікативних якостей; оволодіння культурою міжособистісної взаємодії як основним інструментом професійної діяльності і способом інтеріоризації смислів соціальної реальності, соціальних спільнот (нація, колектив, сім'я та ін.) і особистісних смислів майбутнього педагога.

Щодо *особистісно орієнтованого підходу*, з його позицій культура міжособистісної взаємодії постає як спосіб, умова і результат всієї життєдіяльності людини, підкреслюючи важливість діяльності суб'єктів системи професійної підготовки майбутнього педагога у створенні комунікативного простору, де виникає, розвивається і проявляється культура міжособистісної взаємодії, формуються комунікативні якості і здібності людини. Звернення до особистості в її діяльності дозволяє виявити внутрішньоособистісні психолого-педагогічні чинники та умови формування зазначеного феномена з орієнтацією на найбільш повну реалізацію комунікативного потенціалу особистості. Маємо на увазі комунікативну активність як найважливіший внутрішньоособистісний фактор розвитку культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.

У наукових працях В. Бедерханової [31], Д. Белухіна [33], О. Бондаревської [50], С. Кульневич [226], А. Маркової [264], В. Серікова [49], І. Якиманської [439] та ін. реалізація цього підходу розкривається через надання кожному студенту можливостей проявити вибірковість до предметного матеріалу, організаційних форм і методів навчання. Здатність самостійно обирати індивідуальні траєкторії освіти, по суті, означає самовизначення, вибір цінностей та напрямів самореалізації особистості. За такого підходу здійснюється урахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх здібностей, творчого потенціалу, що активізують і стимулюють процеси саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, сприяючи формуванню культурної особистості у процесі міжособистісної взаємодії; освітній процес будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах; передбачає діалогову співпрацю викладача і студента та забезпечує кожному можливість сприйняття педагогічних явищ, інтерпретуючи набутий досвід на основі особистісно значущих

цінностей.

Завдяки виокремленим методологічним підходам визначено спеціальні принципи навчання, урахування яких сприятиме досягненню очікуваних результатів. Усі принципи взаємопов'язані, жоден з них не є універсальним, його ізольоване застосування не дає необхідних результатів.

Принцип діалогізації навчання для встановлення міжособистісної взаємодії. Розглядаємо підготовку до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії як професійне виховання так званої діалогічності особистості, що передбачає суб'єкт-суб'єктну форму комунікації, що ґрунтується на рівності позицій партнерів по взаємодії та прийнятті іншої людини як цінності, мотиваційної спрямованості на спілкування-діалог. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, а отже, створюються найбільша сприйнятливість, відкритість до взаємодії між учасниками, психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах кожного з них. Але, як зазначає V. Jackson, для результативного ведення діалогу необхідно оволодіти не лише мовною, а й концептуальною системою, а саме: уявленнями, навичками, цінностями та нормами як спеціальної, так і побутової соціокультурної сфер, у тому числі знанням норм і правил спілкування [462, с. 147]. Слідування діалогічному принципу забезпечує розвиток усіх компонентів культури міжособистісної взаємодії: аксіологічно-мотиваційного, змістово-теоретичного, операційно-практичного та рефлексивно-регулятивного.

Принцип гуманізації міжособистісної взаємодії. Орієнтує освітній простір та його суб'єктів на повагу прав і свобод особистості, на усвідомлення гуманістичних цінностей як пріоритетних, формування стійкої позитивної мотивації суб'єктів на саморозвиток, самовдосконалення і самореалізацію як найважливіші соціокультурні цінності. Маємо на увазі не тільки заняття педагогічного циклу, але й ті, що стосуються методик викладання предметів та безпосередньо спеціалізованих дисциплін. Дотримання визначеного принципу означає відхід від імперативно-директивного спілкування, за яким, як правило,

взаємодія будується на рівні стереотипів, шаблонів, кліше та виходу на спілкування демократично-рівноправного характеру, що обов'язково враховує індивідуальну неповторність, повагу, терплячість, гуманність партнерів по взаємодії. Таким чином, принцип гуманізації передбачає таку систему взаємовідносин, у яких кожен студент стає суб'єктом педагогічного процесу, а його умови дають можливість кожному майбутньому фахівцю якнайповніше розвинути, сформувати загальнолюдські цінності, розкрити свої неповторні національні та особисті риси [135].

Принцип зв'язку теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічного коледжу до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії.

Передбачає відбір теоретичного та практичного матеріалу відповідного змісту, що спрямовується на формування усвідомлення студентами важливості знань культурно-комунікативного характеру для майбутньої професійної діяльності; набуття ними умінь і навичок, необхідних для успішного засвоєння дисциплін професійної та практичної підготовки. Численні дослідження вчених показують, що педагогічні ідеї в силу їх особливостей тільки тоді стають для майбутнього вчителя переконаннями, принципами, правилами, коли вони поєднуються з педагогічною діяльністю. Тому процес формування культури міжособистісної взаємодії як основи педагогічної майстерності має здійснюватися у діяльності, що моделює працю вчителя (вихователя), в ході якої студенти будуть поставлені перед необхідністю вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

Принцип соціалізації процесу навчання, встановлення ефективної міжособистісної взаємодії. Передбачає включення студентів у різноманітні соціальні відносини та орієнтацію на засвоєння соціальної ролі вчителя. Дуже важливо навчити майбутніх фахівців уявляти педагогічні явища, ставити себе на місце вихованця, вчителя, висловлювати особисте ставлення до знань, вчинків та поведінки учнів, використовуючи для цього систему як вербальних, так і невербальних засобів взаємодії, передбачати наслідки дій у процесі взаємодії з різними учасниками педагогічного процесу. Слідування цьому принципу дає можливість зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу

формування культури міжособистісної взаємодії.

Принцип доцільної комунікативної активності та свідомості (за В. Рижовим [348]). Передбачає забезпечення так званого тренування майбутніх педагогів в аналізі різноманітних навчально-виховних ситуацій, вирішенні педагогічних завдань і проблем, що допомагають студентам виділяти, зіставляти, класифікувати педагогічні факти, робити відповідні висновки і теоретичні узагальнення, знаходити науково обґрунтовані шляхи управління процесом міжособистісної взаємодії, обирати адекватні методи і прийоми виховного впливу для досягнення поставлених цілей. Майбутній фахівець вчиться використовувати індивідуальний підхід у процесі міжособистісної взаємодії з учасниками педагогічного процесу, позбуватися оціночних стереотипів, визначати особистісну своєрідність партнера по комунікації, а також, переступаючи через поведінкові шаблони, шукати і використовувати оптимальні для кожного випадку способи спілкування.

Принцип індивідуалізації навчання для встановлення міжособистісної взаємодії. Вважаємо, що для ефективності розвитку всіх педагогічних умінь, в тому числі умінь міжособистісної взаємодії, необхідна диференціація змісту курсів педагогічних та культурологічних дисциплін з урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів, схильностей студентів. Добре відомо, що, отримуючи приблизно однакову підготовку, серед студентів є особистості, які демонструють зразки грамотних та ефективних рішень проблем взаємодії, є прекрасними ораторами, що вміло використовують вербальні уміння та систему парак- і екстралінгвістичних засобів спілкування, мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Але є численні прямо протилежні приклади. І вина в цьому дуже часто лягає на викладачів, які не зуміли знайти для студентів найбільш оптимальні шляхи розвитку умінь міжособистісної взаємодії, не враховували різний темп засвоєння теоретичного матеріалу та швидкість формування зазначеного феномена. Цей принцип реалізується за допомогою використання у навчальній діяльності індивідуальних творчих завдань, складність яких обирається відповідно до здібностей та інтересів студентів з подальшим їх самостійним

вирішенням.

Принцип рефлексивності взаємодії. Рефлексія є універсальним інструментом самопізнання, самоаналізу, самокорекції, саморегуляції, що стає власною технологією продуктивної взаємодії з оточуючими. Завдяки зворотному зв'язку, тобто безперервному отриманню партнером по взаємодії інформації від інших учасників про результати його дій, майбутній педагог може коригувати свою подальшу поведінку, змінюючи менш вдалі способи комунікації на більш ефективні. Створення умов, що забезпечують готовність учасників до рефлексивної взаємодії, є завданням викладача. Врахування зазначеного принципу дає можливість регулювати зміст, напрям й процес навчальної активності студентів на основі культурно-комунікативних мотиваційних, цільових та ціннісно-сміслових чинників, що сприятиме формуванню культури міжособистісної взаємодії.

Усі перелічені принципи потребують послідовності виконання дій, не в значенні черговості, а в значенні сталості у різних умовах і обставинах на кожному етапі процесу формування культури міжособистісної взаємодії, який можна уявити у вигляді замкненого кола таких дій, кожна ланка якого тісно взаємопов'язана з попередньою і наступною, а відсутність будь-якої з них призводить до порушення цілісності процесу формування досліджуваного феномена.

Описуючи другий – **діагностичний** – блок моделі, наголосимо на його вагомості, адже діагностика являє собою обов'язковий компонент освітнього процесу, що допомагає з'ясувати, чи досягнуто поставленої мети.

Діагностика стану сформованості культури комунікативної взаємодії студентів педагогічного коледжу є динамічною системою, ключовими елементами якої є: завдання діагностики – поглиблений аналіз ролі і співвідношення виділених критеріїв; суб'єкти діагностування: студенти педагогічних коледжів (як об'єкти діагностики та суб'єкти самодіагностики), діагности (як організатори процесу діагностики); сукупність процедур, що базуються на принципах системно-структурного педагогічного діагностування, співвіднесених з методологічно обґрунтованими критеріями та інструментарієм, що їх адекватно діагностує; засоби

та інструменти діагностування – методики базової діагностики, які використовуються для виявлення компонентів сформованості досліджуваного феномена; методики поглибленої (етіологічної) діагностики, які застосовуються за умов виникнення суперечливих даних; методики, що використовуються при комплексному рівневому оцінюванні з метою прогнозування можливостей розвитку і визначення корекційних заходів; способи оцінки валідності і надійності діагностичного інструментарію.

Предметом педагогічної діагностики визначено стан сформованості культури міжособистісної взаємодії, трактуючи його як повне або перевершує очікування досягнення поставлених цілей, що забезпечує розвиток студентів для переходу на більш високі рівні навченості і саморозвиток як внутрішньо обумовлену зміну особистісних якостей.

З урахуванням основних функцій освітнього процесу (виховання, освіта, навчання) передбачено проведення діагностичного зрізу у сферах: виховання (виявлення та визначення структури та складу ціннісних орієнтирів особистості, які формують мотиваційний комплекс навчальної та майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного коледжу; особистісних характеристик зазначеної групи, важливих для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії); навчання (визначення рівня оволодіння культурно-комунікативними знаннями, вміннями й навичками, що набуваються у процесі навчання у педагогічному коледжі); освіти (визначення рівня розвитку особистості й оволодіння системою культурно-комунікативних знань про способи здійснення ефективної міжособистісної взаємодії).

Педагогічна діагностика культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу – цілеспрямований, організований та керований процес, який відбувався у два етапи: перший – спрямований на отримання інформації про вихідний стан сформованості зазначеного феномена, що підтверджує або спростовує правомірність визначення структурних компонентів освітнього процесу, другий – передбачав з'ясування сформованості культури міжособистісної взаємодії під час державної атестації як відповідності стандарту освіти. Це пов'язує

діагностичний блок нашої моделі з оцінно-коригувальним, який буде описано далі, адже контроль – складова частина діагностики, завдяки якому з'ясовуються причини зафіксованих відхилень та прогнозується хід подій.

Третій блок моделі – *змістово-організаційний* – охоплює систему знань, умінь та досвіду здійснення культурно-комунікативної діяльності, засвоєння яких за умов впровадження моделі сприятиме формуванню культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Визначити зміст процесу формування культури міжособистісної взаємодії означає передбачити потребу в обсязі інформації, що необхідна студенту для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії і відповідає новим запитам ринку праці. При обґрунтуванні наповнення третього блоку моделі враховувався той факт, що зміст культури міжособистісної взаємодії має охоплювати її аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти, які є єдиним цілим однієї якості та виявляються при їх взаємодії. Таким чином, він має бути спрямований на формування позитивного ставлення студентів до здобуття культурно-комунікативних знань, усвідомлення їх як особистісної цінності; містити комплекс знань, практичних умінь і навичок, потрібних для здійснення майбутніми фахівцями ефективної міжособистісної взаємодії; орієнтувати студентів на усвідомлення системи загальнолюдських гуманістичних цінностей, цінностей комунікації (між людьми, спільнотами, світоглядними позиціями), власних цінностей.

Наголошуючи на необхідності поступального професійного розвитку студентів в умовах модельованої, імітованої або реальної професійної діяльності, у змістово-організаційному блоці формування культури міжособистісної взаємодії передбачено поетапний перехід від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності майбутніх фахівців. З огляду на це охарактеризуємо етапи формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, які визначено як пропедевтичний, навчальний, практичний та професійний.

Метою першого – *пропедевтичного етапу* – є формування теоретичних знань студентів про сутність, зміст, структуру та значущість культурно-комунікативної

діяльності студентів педагогічного коледжу та стимулювання подальшого розвитку їхніх мотивів щодо опанування цим видом діяльності.

На другому – *навчальному етапі* – відбувається усвідомлення студентами мети здійснення ефективної міжособистісної взаємодії дій, осмислення їх операційного складу. Під час виконання запропонованих завдань студенти мають вправлятися у реалізації таких розумових операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизація тощо.

Третій – *практичний етап* – спрямовується на застосування студентами умінь міжособистісної взаємодії для встановлення ефективної комунікації з партнерами по спілкуванню, вирішення проблемних педагогічних ситуацій та завдань. На цьому етапі відбувається перенесення відомих знань на нові об'єкти (явища, процеси) [307].

Четвертий етап – *професійний* – передбачає застосування сформованих умінь міжособистісної взаємодії у практичній діяльності студентів педагогічного коледжу в умовах проходження професійно-педагогічної практики.

З огляду на той факт, що процес формування культури міжособистісної взаємодії спирається на інтеграцію знань із різних дисциплін спеціальної підготовки студентів педагогічного коледжу, для досягнення поставленої мети оновлено зміст навчальних дисциплін, які, на нашу думку, мають культурно-комунікативний характер і у процесі вивчення яких можна створити найкращі умови для засвоєння знань і формування зазначеного феномена. До низки цих дисциплін віднесено такі: „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”.

Оновлення навчальних дисциплін передбачає розширення змісту: навчальних програм завдяки їх доповненню й збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності культури міжособистісної взаємодії, її видів, функцій, історичної ролі та можливостей регулювання у сучасному суспільстві; технологій та правил культурно-комунікативної поведінки для встановлення ефективної міжособистісної взаємодії; основних професійних умінь міжособистісної взаємодії, якими має володіти випускник педагогічного коледжу; стратегій та тактик

здійснення культурно-комунікативної діяльності, а також збільшення кількості годин, відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів через упровадження інтерактивних та web-технологій навчання.

Окрім цього, досягненню поставлених цілей набуття теоретичних знань і практичних умінь у культурно-комунікативній галузі сприятиме розроблений спеціальний курс „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”, який введено у навчальний план студентів експериментальної групи у IV семестрі для студентів, що навчаються на базі 11 класів, та у VIII семестрі – для студентів, що навчаються на базі 9 класів. Він дозволить посилити міжпредметні зв'язки вищезазначених дисциплін.

Курс „**Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності**” належить до дисциплін варіативної частини професійного циклу і містить два модулі: 1. Культура міжособистісної взаємодії як галузь наукового знання. 2. Культура міжособистісної взаємодії у практичній діяльності педагога.

Завдання курсу: розвиток діалогічного мислення студентів як основи культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога; набуття теоретичних знань із проблем культури міжособистісної взаємодії; формування у студентів професійно-педагогічних мотивів та готовності до встановлення ефективної професійної міжособистісної взаємодії; оволодіння практичними навичками встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності; набуття високого рівня культурно-комунікативної компетентності; формування у студентів інформаційно-прогностичних, культурно-комунікативних та інтерактивних умінь; оволодіння засобами діагностики та профілактики конфліктних ситуацій у професійно-педагогічному середовищі.

Програма дисципліни розрахована на 90 годин, з яких: лекційних – 18, практичних занять – 18, індивідуальної роботи – 6, самостійної роботи – 48 години (дод. Г).

Вважаємо, що знання, здобуті в процесі вивчення курсу, стануть для студентів міцним підґрунтям для здійснення культурно-комунікативної діяльності. Із цією метою зміст курсу спроектований як предмет навчальної діяльності

майбутнього фахівця, щоб засвоєння здійснювалося у зазначеному контексті, де знання виконуватимуть функцію орієнтовної основи, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється. Така позиція реалізована через систему практичних занять та позааудиторної роботи.

Після закінчення спецкурсу студент повинен:

– *знати*: місце та роль культури міжособистісної взаємодії в системі професійної підготовки педагога; історичні тенденції розвитку, методи та напрями сучасних наукових досліджень, що стосуються проблеми формування культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога; природу та сутність процесу міжособистісної взаємодії; культурно-комунікативну специфіку педагогічної діяльності; техніки та прийоми підвищення ефективності встановлення міжособистісної взаємодії; особливості діалогічної та монологічної комунікації; техніки та прийоми комунікативного захисту та впливу; специфіку конфліктів у педагогічному середовищі, їх природу та сутність; психологічні особливості та моделі поведінки особистості в умовах конфлікту; типи конфліктних особистостей; технології конструктивної поведінки педагога в умовах правового конфлікту; можливості сучасних інструментів педагогічного маркетингу у формуванні культури міжособистісної взаємодії педагога (SWOT-аналіз, benchmarking, storytelling, tryvertising); місце інтернет-комунікації у системі спілкування педагога; особливості культури міжособистісної взаємодії педагога у мережі Інтернет;

– *уміти* застосовувати на практиці техніки та прийоми: встановлення ефективної міжособистісної взаємодії, діалогічної та монологічної комунікації, комунікативного захисту та впливу; вибудовувати діалогічну взаємодію із суб'єктами професійної діяльності; встановлювати професійно вмотивовані контакти на основі відкритості, довіри, співпереживання; співпрацювати з колегами з урахуванням загальноприйнятих моральних і правових норм, соціокультурних та професійних цінностей, толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей; володіти навичками педагогічного спілкування; уникати

реплік і висловлювань, психологічних бар'єрів та незручностей, що створюють перешкоди для професійної взаємодії; володіти різними способами вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному середовищі; вміти переконувати та підтримувати людей; визначати найбільш ефективні стратегії і тактики подолання конфлікту та застосовувати їх; володіти конструктивними стилями поведінки в конфліктній ситуації; знаходити рішення у нестандартних та проблемних ситуаціях, оцінювати їх умови та наслідки; критично оцінювати власні дії та вчинки; конструктивно реагувати на критику; застосовувати методи регуляції власної діяльності; бути наполегливим і принциповим у відстоюванні прийнятих рішень; створювати довірливі відносини; розуміти внутрішній світ співрозмовника, його особливості, настрої, мотиви, наявний психічний стан, прогнозувати його поведінку; дотримуватися моральних норм професійної діяльності тощо.

Впровадження цього курсу має виробити в студентів систему дій, спрямованих на застосування набутих знань, умінь та особистого досвіду у процесі встановлення міжособистісної взаємодії під час вирішення різноманітних професійних завдань. Вважаємо, що цього можна досягти шляхом *технологічного забезпечення процесу фахової підготовки студентів педагогічного коледжу*, що передбачає застосування інтерактивних та web-методів навчання, які мають реалізовуватися під час проведення лекційних та практичних занять. Вибір інтерактивних методів здійснено з урахуванням поглядів провідних педагогів (А. Вербицький [66], Н. Волкова [72], С. Кожушко [195], Г. Селевко [358] та ін.). а на підставі їхніх позицій визначено потужний потенціал інтерактивних технологій (діалогічно-дискусійних, ігрових, технологій ситуаційного навчання) у процесі формування кожного компонента культури міжособистісної взаємодії у підлітково-юнацькому віці

У контексті формування *аксіологічно-мотиваційного компонента* культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу комунікативна спрямованість діалогічно-дискусійних технологій (діалог, дискусія, круглий стіл, засідання експертної групи, симпозіум, дебати, мозковий штурм та ін.) сприяє

активізації суб'єктної позиції студентів, впливає на формування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери, допомагає визначити особистісний сенс навчальної діяльності, пов'язаний з підвищенням інтересу до здобуття культурно-комунікативних знань. Ігрові інтерактивні технології за рахунок програвання ситуацій у безпечному середовищі з відсутністю ризику реальних наслідків посилюють професійно-спрямований інтерес, збуджують допитливість, адже сприяють формуванню нових уявлень та ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на набутому досвіді. Технології ситуаційного навчання (ситуаційне моделювання, ситуаційні вправи, тренінг) несуть у собі певну культурно-комунікативну проблемну ситуацію-протиріччя, яку необхідно вирішити, застосовуючи знання, володіючи вміннями міжособистісної взаємодії. Це продукує у студентів особистісну значущість змодельованої ситуації, сприяє досягненню мотивації успіху, стимулює інтерес до професійних культурно-комунікативних проблем педагога, дозволяє отримати задоволення від пізнання нового, актуалізує відповідальне ставлення до навчальної та професійної діяльності, формує професійну позицію, життєві установки, перетворюючи абстрактні знання у цінності студента.

Щодо *змістово-теоретичного компонента досліджуваної культури*, то у процесі навчальної діяльності використання діалогічно-дискусійних технологій передбачає обговорення фактів, явищ, подій, що сприяє актуалізації вже відомих та породженню нових теоретичних знань, висновків, положень, які дають можливість використовувати їх у культурно-комунікативній діяльності майбутніх педагогів. Застосування ігрових технологій дозволяє у невимушеній формі здобувати додаткові знання щодо проблем міжособистісної взаємодії, формувати цілісне уявлення про культурно-комунікативний характер професійної діяльності педагога. Спрямування технологій ситуаційного навчання на самостійний демократичний пошук нових знань дає студентам можливість усвідомити існування багатьох істин, що розширює їх культурно-комунікативне поле, забезпечує особливий тип прогностично-стратегічного мислення, формує глибину переконань, міцність засвоєння теоретичних знань в галузі культури

міжособистісної взаємодії, досвід їх застосування у практичній діяльності.

Послугування діалогічно-дискусійними технологіями у процесі формування *операційно-практичного компонента* культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу дозволяє створювати умови для варіативної навчальної діяльності, що відповідає особистісно орієнтованому підходу. Використання таких методів та прийомів, як брейнстормінг, „дерево рішень”, синектика, „займи позицію”, „вогонь по ведучому”, „передавання повноважень”, „зміна вагових категорій” активізує пізнавальну діяльність студентів; розвиває гнучкість, критичність, варіативність їх мислення. Виконуючи зіставлення, порівняння, визначення спільного та особливого, верифікації отриманої інформації, інтегрування різних точок зору, позицій, результатів, студенти виробляють власну точку зору на проблему культури міжособистісної взаємодії. Ігрові технології у визначеному контексті сприяють опануванню досвіду культурно-комунікативної діяльності, подібної до тієї, яка буде виконуватися у професійному житті шляхом подолання типових труднощів у застосуванні на практиці здобутих фахових знань. Умовність ігрової діяльності дає можливість програвати ситуацію декілька разів, знаходячи оптимальні шляхи її вирішення, що обумовлює розширення необхідного культурно-комунікативного потенціалу майбутніх фахівців. Результатом застосування технологій ситуаційного навчання є не лише здобуття знань, а й оволодіння професійними вміннями встановлення ефективної міжособистісної взаємодії, що дозволяє студентам побудувати власний фундамент для перевірки теоретичних положень, дослідження ідей, виявлення взаємозв'язків, формулювання гіпотез. Перебуваючи у мінливих ситуаціях, враховуючи певні стереотипи поведінки учасників взаємодії, вони набувають досвіду вироблення власних комунікативних стратегій встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з партнерами по спілкуванню.

Формування *рефлексивно-регулятивного компонента* культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу засобами діалогічно-дискусійних технологій (лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції-конференції, лекції-візуалізації) допомагає критично оцінювати власні думки, зіставляючи їх з

позиціями інших, розширювати поле усвідомлення своїх можливостей, визначати реальний рівень особистісного розвитку і виробляти на цій підставі програму саморозвитку. Ігрові технології навчання відрізняються тим, що дають змогу відчувати причетність до ходу гри, активізують самовизначення майбутнього фахівця, адже передбачають демонстрацію власного світогляду, професійних умінь та характерологічних якостей. Необхідність прийняття відповідальних рішень у процесі ігрової ситуації сприяє розвитку у студентів умінь самоконтролю, узагальнення та оцінки отриманих результатів діяльності, творчому самовираженню та професійній самореалізації. Застосування технологій ситуаційного навчання формує самостійність вибору стратегії поведінки при взаємодії із суб'єктами навчального процесу, сприяє розвитку усвідомленості власної ролі у рефлексивному середовищі та підвищення відповідальності за прийняті рішення, а також здатності оцінити свої дії та вчинки у різних ситуаціях спілкування, що забезпечує адекватну самооцінку.

Щодо *web-технологій* науковці В. Биков [40], П. Воловик [74], Б. Гершунський [87], Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко [101], І. Захарова [130], Н. Ничкало [296], С. Сисоєва [365] вважають, що ці технології не залежать від середовища, в якому вони реалізуються, та компонентів, які вони містять, а саме: від технічного середовища (вид техніки, що використовується, для вирішення основних завдань); програмного середовища (набір програмних засобів); предметного середовища (зміст конкретної наочної галузі науки, техніки, знання); технологічного середовища (інструкції, порядок користування, оцінка ефективності та ін.) [70, с. 82; 255, с. 110; 294, с. 55; 371; 200, с. 35 та ін.]. Наразі у системі освіти застосовують такі *web-технології*: Всесвітня мережа; соціальні сервіси (соціальні пошукові системи, створення та редагування документів (блоги, Вікіпедія); соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, засоби для збереження закладок, соціальні геосервіси (мешапи) та ін.); *web-форуми*; системи дистанційного навчання; сховища файлів; хмарні технології; пошукові системи тощо [65]. На основі перелічених *web-технологій* у педагогічному коледжі можуть розроблятися і використовуватися: автоматизовані навчальні системи; експертні

навчальні системи; комп'ютерні системи навчання декларативних знань; інтелектуальні навчальні системи; навчальні бази даних; інформаційне освітнє середовище (ІОС); тренажери на основі віртуальної реальності тощо [218]. Розглянемо можливості web-технологій у процесі формування компонентів культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Стосовно формування аксіологічно-мотиваційного компонента досліджуваної культури міжособистісної взаємодії студентів, то використання сучасних web-технологій дозволяє: індивідуалізувати освітній процес студентів педагогічного коледжу, надаючи доступ до варіативних рівнів навчального матеріалу; активізувати їх діяльність шляхом задіяння різних каналів сприйняття, що дає можливість запам'ятовувати інформацію не тільки у фактографічному, але й в асоціативному вигляді, уявити навчальний і розвиваючий матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною, структурованою в алгоритмічному порядку інформацією (при цьому методи традиційної освітньої системи набувають завдяки можливостям комунікаційних технологій нового розвитку); скоротити час навчання, вивільняючи ресурси здоров'я студентів; побудувати навчально-виховний процес на основі психологічно коректних режимів функціонування уваги, пам'яті, змісту навчання, педагогічних взаємодій в атмосфері співробітництва та відповідальності кожного за успіх спільної діяльності; сформувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання; викликати сталий інтерес до навчання. Крім того, гіпермедійність web-технологій, виконуючи соціально-креативну функцію, створює у майбутніх педагогів відчуття присутності у фаховому середовищі, адже завдяки їй з'являються нові професійні спільноти з єдиною інформаційною базою та загальним ціннісно-нормативним фундаментом. Загальна спрямованість розвитку засобів поширення інформації полягає у створенні гетерархічного (горизонтального, рівноправного) порядку замість ієрархічного (вертикального, з домінуванням одного із суб'єктів спілкування). Відбувається перехід від односторонньої до двосторонньої моделі комунікації. Отже, важливим результатом використання web-технологій є підвищення мотивації до самостійної навчально-пізнавальної діяльності,

зацікавленості дисциплінами культурно-комунікативного характеру, бажання вступати у міжособистісну взаємодію з учасниками професійної спільноти.

У контексті формування змістово-теоретичного компонента культури міжособистісної взаємодії студентів застосування web-технологій, зокрема електронних навчально-методичних комплексів, дає змогу на новому рівні надавати необхідну інформацію майбутнім фахівцям, поліпшити її розуміння, долучити їх до самостійного пошуку відповідних матеріалів. Творчий процес перетворення інформації з різних джерел підвищує якість та міцність засвоєння навчального матеріалу, сприяє розвитку мислення. Інструментальні програмні засоби пізнавального характеру призначені для вдосконалення когнітивних якостей та ґрунтуються на принципі конструктора, що дозволяє майбутнім фахівцям по-своєму зрозуміти нові концепції, в рамках яких надається можливість побудувати власну стратегію встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у різних проблемних ситуаціях культурно-комунікативного характеру. У ході цієї роботи студент демонструє ступінь оволодіння новими знаннями та засвоєння раніше здобутих знань. Навчальні програми, розроблені з використанням web-технологій, сприяють підвищенню рівня пізнавальної самостійності, розвитку інтелектуальних здібностей, реалізації креативного потенціалу, що позитивно відображається на формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів.

Щодо *операційно-практичного компонента* культури міжособистісної взаємодії зазначаємо, що електронне освітнє середовище педагогічного коледжу дозволяє моделювати умови майбутньої діяльності, організовуючи як навчальну, так і квазіпрофесійну та професійну діяльність студентів в культурно-комунікативному просторі. Проблемно-орієнтовані, творчі завдання конструюються за допомогою web-технологій таким чином, що студент повинен розробити власний обґрунтований спосіб вирішення проблеми та шлях встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з урахуванням різних факторів, що послідовно з'являються у процесі виконання завдання та впливають на хід його розв'язання. Це сприяє переходу від репродуктивної діяльності засвоєння навчального матеріалу до формування навичок самостійної пізнавальної

діяльності, адже у мережевому мікросвіті студент має можливість відтворювати уявні або реальні життєві події, висувати власні припущення, перевіряти правильність дій та вчинків, шукати шляхи вирішення або покращання ситуації. У такий спосіб конструюється навчальне середовище, в якому майбутній фахівець стає активним проектувальником власного навчання. У цьому інтелектуальному навчальному web-середовищі критерії „правильно – неправильно” не мають „домінуючого становища”. Традиційно помилка або неправильна відповідь означають, що студент не слухав, не вчив або не зрозумів матеріал. Однак у роботі з web-технологіями кожна помилкова дія стає джерелом нових творчих ідей, кроком до одержання творчого і особистісно значущого результату, розвитку інтелекту. Інструментальні засоби комп'ютерних комунікацій (електронна пошта, конференцзв'язок, вебінари тощо) дозволяють викладачам та студентам спільно використовувати інформацію, співпрацювати у вирішенні спільних проблем, публікувати свої ідеї або коментарі, брати участь у вирішенні завдань та їх обговоренні. Це забезпечує певну гнучкість використання часу у процесі навчання: немає жорстких вимог щодо включення в обговорення у певний момент, а є можливість обміркувати обговорювану проблему та сформулювати власний погляд у зручному для студента режимі. Внесок всіх учасників у розв'язання проблеми добре видно і викладачеві, і членам спільноти, що може служити додатковим стимулом для їх активної роботи.

Використання web-технологій у процесі формування *рефлексивно-регулятивного компонента* культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу дає поштовх до розвитку всіх психологічних пізнавальних процесів особистості (відчуття, сприймання, пам'ять, уява, мислення, мова), які відіграють важливу роль в навчальній діяльності студентів, адже засвоєння знань, утвердження переконань, вдосконалення практичних дій ґрунтується саме на їх взаємодії. Подібно до того, як друковані матеріали і технічні засоби стали основою розширення можливостей людського пізнання, фіксації і передавання досвіду, застосування web-технологій збільшує потенціал людського мислення, активізує певні зміни в структурі розумової діяльності. Послугування web-простором сприяє

формуванню таких характеристик мислення, як схильність до експериментів, гнучкість, логічність, структурність, що стосуються пізнавальних процесів, які пов'язані з творчою діяльністю та розв'язанням проблем. Таким чином, відбувається перехід від діяльності під безпосереднім керівництвом викладача до власного здобуття знань. Майбутні фахівці отримують можливість самостійно визначати послідовність і темп вивчення необхідного матеріалу, користуючись автоматизованим контролем знань, що сприяє самозростанню майбутнього педагога та спонукає його до роботи над самовдосконаленням і задоволенням потреби у професійній самореалізації.

Формування навичок самонавчання, безумовно, вносить корективи і в роботу викладача, роль якого зводиться до консультування або пропозицій, тобто: вказати студенту шлях доступу до навчальних матеріалів, курсів тощо; стимулювати його самостійно добирати і творчо використовувати отриману інформацію; спрямовувати його до самостійного створення та розміщення власних матеріалів в локальних та глобальних мережах; навчити студента обирати форми та методи навчання і здобуття освіти у мережі, що надасть можливість досягти мети і певного бажаного результату.

Отже, web-технології – це комунікаційні, інформаційні та інші технології і сервіси, використання яких дає змогу здійснювати опрацювання web-ресурсів, розміщених у веб-просторі комп'ютерних мереж (локальних або глобальних). Вважаємо, що з метою формування культури міжособистісної взаємодії у навчальному процесі студентів педагогічного коледжу доцільно застосовувати системи дистанційного навчання, інформаційне освітнє середовище навчального закладу, електронні навчально-методичні комплекси, персональні web-сторінки, блоги, web-квести, хмарні технології, пошукові системи, соціальні сервіси тощо. За умов їх використання здійснюється цілеспрямована, більш ефективна взаємодія з групою студентів, організується навчальна робота з кожним студентом, оперативно доповнюється, змінюється та удосконалюється банк дидактичних матеріалів, відбувається знайомство з новими ідеями та опановуються інноваційні методики організації педагогічної діяльності, встановлюється комунікація з педагогічною

спільнотою, формується науковий світогляд майбутнього фахівця.

Аналіз можливостей інтерактивних та web-технологій навчання дозволив нам визначити доцільність їх використання на кожному етапі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Так, метою *пропедевтичного етапу* є формування теоретичних знань про сутність, зміст, структуру, значущість культури міжособистісної взаємодії в професійній діяльності педагога, стимулювання розвитку мотивів щодо оволодіння необхідними вміннями шляхом оновлення змісту навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості та в результаті ознайомлення з теоретичною частиною спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”. На нашу думку, під час засвоєння теоретичного матеріалу доцільно використовувати діалогічно-дискусійні технології навчання із застосуванням мультимедійних технологій, завдяки яким відбувається трансформація традиційного навчального процесу у співнавчання, взаємонавчання, що ґрунтується на різнобічному „пронизуючому” системно-інформаційному аналізі і дозволяє використовувати проблемний метод подання нового матеріалу.

З огляду на вікові особливості студентів педагогічного коледжу активна їх участь у навчанні на цьому етапі забезпечується такими web-технологіями: 1) соціальні пошукові системи, які дають змогу користувачам самостійно визначати, в якому напрямі здійснювати пошук в мережі відповідно до визначеної тематики, які сайти потрібно переглядати, на що звертати увагу, яким чином подавати опрацьовані матеріали; 2) системи збереження посилань, що дають можливість здійснити перехід за потрібним посиланням (на електронні навчальні матеріали, довідкові системи, презентації тощо) з будь-якого комп'ютера, який підключений до мережі Інтернет, без прив'язки до конкретного місця; 3) системи створення web-журналів, що являють собою сайти з певної проблематики, основний зміст яких постійно оновлюється новими записами, що містять інформаційні ресурси різних форматів (текстові, графічні, звукові та відеоресурси), і відображається у хронологічному порядку [468]. До кожного запису можуть додаватися коментарі інших людей, що забезпечує дискусію з приводу тієї чи тієї теми; 4) системи вікі-

енциклопедій (від гавайського „wiki-wiki” означає „швидко”) – сайти довідкового характеру, наповнення яких здійснюється спільними зусиллями великої кількості учасників; 5) системи збереження мультимедійних web-ресурсів, що дають змогу класифікувати, обмінюватися відеоресурсами, текстовими документами, презентаціями, організувати обговорення завантажених матеріалів; 6) карти знань, які допомагають схематично зобразити процес загального мислення; 7) системи спільного створення різнотипових документів, які орієнтовані на організацію спільної роботи з текстовими, табличними документами, презентаціями та ін.

Важливого значення на цьому етапі надаємо технології *web-квестів* (від англ. Quest – пошук, пригода), що являють собою проблемні завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються ресурси Інтернету. Оскільки у процесі реалізації web-квесту студенти здобувають не „готові” знання, а самі знаходять їх у різних джерелах мережі, це завдання, що, по суті, становить освітній проект, базований на пошуку інформації. Застосування web-квестів є базою для тренування і розвитку у студентів педагогічного коледжу навичок аналізу, синтезу та оцінки інформації, розвитку критичного мислення. Вважаємо, що такі практичні вправи, як ідентифікація основної думки, визначення провідної ідеї, встановлення причинно-наслідкового зв'язку, розпізнавання головної і другорядної інформації, мети і мотивації автора, порівняння, зіставлення різних джерел і точок зору, встановлення відмінностей між фактом і суб'єктивною думкою, стимулюють розвиток інформаційно-прогностичної групи умінь міжособистісної взаємодії студентів

На другому, *навчальному етапі*, передбачено формування зазначеного феномена шляхом реалізації алгоритмізованих дій, що передбачає виконання майбутніми фахівцями відповідних вправ та нескладних завдань із вичерпними умовами, основною метою яких є засвоєння дій, спроектованих викладачем. Завдання для студентів поступово ускладнюються від дій за зразком, аналогією, алгоритмом до дій, що призводять до теоретичного відкриття або постановки нової проблеми. Спочатку студенти виконують завдання з підказкою, потім завдання, які

стосуються їх життєвого досвіду, далі самостійно пропонують проблемну ситуацію та розробляють дії щодо встановлення ефективної взаємодії у конкретному випадку [290]. Алгоритмічна послідовність передбачає: визначення суб'єктів міжособистісної взаємодії; опис їхніх характеристик; оцінку детермінуючих факторів; аналіз взаємовідносини між учасниками; формулювання проблеми; розробку можливих варіантів встановлення комунікації та оцінку її за критерієм ефективності. Виконання вправ та завдань такого типу допомагає студентам усвідомити роль здобутих знань культурно-комунікативної спрямованості, навичок і вмінь міжособистісної взаємодії, проявити власну активність та самостійність.

Підтримуючи думки З. Єсаревої, зазначимо, що комунікативна діяльність майбутнього педагога в цілому не може піддаватися алгоритмізації, але певні дії можуть бути формалізовані, зокрема сприйняття існуючої або ймовірної ситуації, її аналіз на основі визначення зв'язків між елементами, формулювання проблеми та завдань, спрямованих на встановлення ефективної міжособистісної взаємодії [121]. Такий підхід не виключає креативного характеру діяльності педагога, адже у конкретній або ймовірній професійній ситуації, знаючи технологічні закономірності та володіючи набором професійно значущих культурно-комунікативних умінь, майбутній фахівець синтезує існуючі знання та організовує свою діяльність, спрямувавши її на вирішення головного завдання – встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.

Враховуючи вищезазначене, на цьому етапі вважаємо доцільним використовувати *web-кейси*, призначення яких – спонукання студентів до професійного діалогу з приводу вирішення проблемної ситуації. Розбір *web-кейсу* провокує дискусію, стосуючись реальних фактів, дозволяє змодельовати проблему, з якою надалі майбутнім фахівцям доведеться зіткнутися на практиці. Ця технологія сприяє розвитку таких умінь: окреслювати та аналізувати проблему; чітко формулювати, висловлювати та аргументувати свою позицію; спілкуватися, дискутувати; сприймати і оцінювати інформацію; ухвалювати рішення з урахуванням конкретних умов і наявності фактичної інформації. *Web-кейс*

допомагає: зрозуміти, що найчастіше не буває одного правильного рішення; виробити впевненість в собі і у своїх силах, уміння відстоювати свою позицію і оцінювати позицію опонента; сформувати стійкі навички раціональної поведінки та виробити стратегію діяльності в життєвих ситуаціях культурно-комунікативного характеру. У такій атмосфері студент має можливість проявити себе, творчо застосовувати пройдений матеріал, відчутти самостійність в освоєнні теоретичних положень і оволодінні практичними навичками встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у різних ситуаціях спілкування, удосконалити комунікативну компетенцію, розвинути творче мислення, бажання працювати в команді та виробляти колективне рішення. Принциповою відмінністю web-кейсів є їх подання в мережі Інтернет та організація відкритого полілогу з приводу вирішуваної проблеми в інформаційно-освітньому просторі.

Отже, результатом навчального етапу формування культури міжособистісної взаємодії є сформованість зовнішніх дій культурно-комунікативної педагогічної діяльності.

Головним завданням *практичного етапу* є вироблення у студентів навичок здійснення комунікативної діяльності залежно від обставин, що передбачає апробацію різних стратегій і тактик, пошук лінії поведінки у різноманітних ситуаціях культурно-комунікативної спрямованості, підвищення здатності до вияву особистісної позиції та аргументації власної думки, яка у даному випадку відіграє роль специфічного навчально-виховного засобу. На цьому етапі в процесі підготовки студентів педагогічного коледжу доцільно застосовувати різні види ігрових технологій, технологій ситуаційного навчання, проектну технологію, тренінги.

Щодо web-технологій, наголошуємо на вагомості *web-проектів*, які стають майданчиками для реалізації студентами соціально і професійно значущих ідей. Організація проектування в системі освіти передбачає „включення студентів у професійну діяльність паралельно або на випередження засвоєння знань та умінь, заданих освітньою програмою, а також набуття реального практичного досвіду” [304; 322]. У традиційній спільній роботі над web-проектом студенти опановують:

різні компетенції, значущі для особистісного та професійного розвитку, включаючи навички цілепокладання; планування своїх дій, а також професійної рефлексії разом з аналізом успіхів і помилок; комунікативні та організаторські вміння; здатність до співпраці та роботи в команді. Комунікація з партнерами по web-проекту може здійснюватися при використанні різних можливостей інтернет-комунікації (електронна пошта, спілкування в синхронному і асинхронному режимах).

На наш погляд, web-проекти можуть бути активно інтегровані в процес формування культури міжособистісної взаємодії, адже їх основою є: дослідницько-пізнавальна співпраця студентів і викладача; підвищення активності та мотивації до самостійної пізнавальної діяльності, а також зацікавленості та ефективності роботи учасників; розвиток творчого потенціалу слухачів; навчання в атмосфері співпраці та відповідальності кожного за успіх виконання всього проекту в цілому, що сприяє формуванню партнерських відносин [442]; високий рівень занурення у комунікацію з метою вирішення поставлених проектом завдань, що забезпечує можливість знайомства студентів з особливостями міжособистісної взаємодії та різними поглядами на одну проблему; формування культурно-комунікативної компетентності.

Завдяки простоті використання, доступності, ефективності організації інформаційного простору, інтерактивності, мультимедійності, надійності, безпеці, технологія *blogging* має значний потенціал у формуванні культури міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців [450]. Застосування її на практичному етапі дозволяє студентам встановлювати зв'язок з метою он-лайн спілкування та взаємодії для вирішення певних навчальних завдань. Vlog являє собою web-сайт соціального призначення, основний зміст якого регулярно поповнюється короткими записами-коментарями, що містять текст, зображення або мультимедіа тимчасової значущості, відсортовані, як правило, у зворотному порядку. Спілкування за визначеними пріоритетами допомагає розширювати як загальний кругозір студентів, так і сферу їх взаємодії з досліджуваними соціокультурними феноменами, а також поглиблювати вузькоспеціальні знання, формувати

професійні, міжкультурні та комунікативні компетенції.

Освітні блоги (edublogs) створюються та використовуються викладачем з метою надання студентам новин і цікавих коментарів до пройдених тем як додатковий тематичний матеріал для читання та обговорення, наведення корисних посилань на матеріали, що допомагають опанувати нову тему або розширити знання з раніше вивчених тем. У таких випадках студенти отримують можливість працювати автономно поза аудиторією, маючи доступ до пропонованих матеріалів у будь-який зручний час і в будь-якому місці, де є вихід до мережі Інтернет. Слідом за О. Набокою та М. Демченко [286] переваги використання освітніх блогів вбачаємо в таких положеннях: здобуття інформації не залежить від часу та місця – студент має можливість ознайомитися з інформацією в будь-якому місці, де є Інтернет; активізація діяльності студентів шляхом висловлення власних думок у письмовому вигляді, аргументації та обґрунтування, захисту особистої позиції за тією чи тією проблемою (темою); більше можливостей у викладача залучати студентів до активної взаємодії один з одним (ця взаємодія може тривати як протягом усього періоду навчання, так і після його закінчення); залучення педагогів інших закладів до обговорення актуальних та важливих проблем.

У студентських блогах (student blog) публікуються матеріали щодо виконання конкретного завдання (наприклад, написання есе з проблеми) або за бажанням – щоденні нотатки автора блогу з окресленої проблематики. Мотивуючим фактором є можливість вільного опублікування матеріалу та додавання власних коментарів, що дає студентам шанс вступати в невимушений он-лайн діалог або дискусію з іншими користувачами конкретного блогу.

Отже, результатом практичного етапу є сформованість у студентів педагогічного коледжу внутрішніх дій культурно-комунікативної професійної діяльності.

Ґрунтуючись на положенні про те, що структура свідомості людини щільно пов'язана зі структурою його діяльності, а безпосередній особистий досвід відіграє провідну роль у формуванні культури міжособистісної взаємодії, на *професійному етапі* значне місце відводимо створенню проблемних педагогічних ситуацій для

прояву комунікативних досягнень в поведінці студентів. Джерелом педагогічних ситуацій служить навчально-професійна діяльність студентів у період проходження різних видів педагогічних практик (навчальна психологічно-педагогічна практика, педагогічна практика – пробні уроки та заняття, практика в літніх оздоровчих таборах, безперервна педагогічна практика).

У процесі практичної роботи в соціальних установах різного типу (загальноосвітня школа, позашкільні навчальні заклади) студенти осмислюють власний досвід та досвід інших педагогів, особисто намагаються вирішувати професійні завдання комунікативними засобами, освоюють уміння і навички проектування та конструювання зустрічей, вчаться аналізувати комунікативну діяльність різних суб'єктів взаємодії, що сприяє максимальному підвищенню рівня їх самостійності і здійснення перенесення наявних знань в нові професійно-педагогічні ситуації. У контексті нашого дослідження цільовими завданнями різновидів професійної педагогічної практики передбачено: 1) формування цілісної картини майбутньої професійної діяльності, уявлень і знань про основні соціально-педагогічні та психологічні проблеми, що виникають в процесі міжособистісної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу, найважливіших практичних навичок в різних видах соціально-педагогічної та психологічної роботи з дитиною та її сім'єю, професійний та особистий розвиток з метою вирішення власних внутрішніх проблем та активізації особистісних ресурсів, розвиток професійної рефлексії (безперервна педагогічна практика); 2) формування інтересу до психолого-педагогічної діяльності, вироблення потреби в самоосвіті, оволодіння психологічними та педагогічними технологіями, систематизація та інтеріоризація отриманої інформації в особисті знання, дослідження міжособистісних відносин, психологічного клімату навчальної групи (практика у школі); 3) формування мотиваційно-ціннісної установки на спілкування та взаємодію у період знаходження у літньому таборі, поглиблення і закріплення теоретичних знань, застосування їх у вирішенні конкретних соціально-педагогічних завдань, формування аналітичного мислення, вміння аналізувати, прогнозувати і моделювати професійну діяльність в умовах мінливого соціуму.

Отже, у процесі професійно-педагогічної практики відбувається закріплення та удосконалення сформованих на попередніх етапах навичок та умінь міжособистісної взаємодії, що є підґрунтям для здійснення майбутньої культурно-комунікативної діяльності студентів педагогічного коледжу. Результатом професійного етапу є сформованість у студентів культури міжособистісної взаємодії.

Зазначимо, що на всіх етапах формування культури міжособистісної взаємодії вагомого значення набуває активна участь студентів у різних формах *позааудиторної роботи* (участь у педагогічному клубі „Unity”, предметних гуртках, волонтерському русі; організація та забезпечення вторинної зайнятості студентів; зустрічі з провідними педагогами; *tryadvertising*; *networking*; *coaching* та *tutoring*), мета якої – розширення сфери відносин, створення умов для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку студентів у вільний від навчання час; підготовка їх до майбутньої культурно-комунікативної діяльності; самореалізація. Широка мережа стратегічного партнерства, що включає майстер-класи, конференції, науково-практичні семінари, спільну науково-дослідницьку роботу, виробничу практику, професійну діяльність студентів на тимчасовій і постійній основі, екскурсії, зустрічі тощо, перетворює освітні установи в сучасні навчальні, наукові та виробничі комплекси, дозволяючи коледжам здійснювати свою місію. Наголошуємо, що організація позааудиторної роботи зі студентами має бути професійно спрямованою та передбачати створення певних комунікативних ситуацій, складність яких поступово збільшується та вимагає від майбутніх фахівців самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв’язання запропонованих завдань культурно-комунікативного характеру.

Особливого значення для формування культури міжособистісної взаємодії надаємо технологіям *coaching* та *tutoring*. *Coaching* – процес, що включає розкриття та використання сильних сторін людей, допомогу в подоланні особистісних бар’єрів і обмежень в досягненні кращих результатів, а також підвищення результативності їх роботи в команді [111]. Стимулюючи рефлексію освітніх і

життєвих потреб, цілей, потенційних можливостей та індивідуальних особливостей студентів, coach створює умови для самостійної успішної, компетентнісної діяльності, для проектування індивідуального освітнього маршруту в оптимальні терміни у конкретній предметній галузі. Принципова позиція coach: зміни та розвиток не тільки можливі, але і неминучі; для цього у кожного є всі необхідні ресурси; треба бачити у студентах тільки хороше та спиратися на це; кожен робить в даній ситуації найкращий вибір для себе; в основі будь-якої дії – позитивний намір. Методи, яким надається перевага: коучинг-технології; бесіда за допомогою відкритих та „сильних” питань, сходи питань за логічними рівнями та сходи (піраміда, спіраль) досягнень; метод глибинного слухання; колесо життєвого балансу; шкалування; лінії часу; метод планування Гантта; мозковий штурм word safe тощо.

Tutor (від *англійської* спостерігаю, піклуюся) – радник, наставник, консультант, що допомагає у формуванні і коригуванні індивідуальної освітньої програми, супроводжує рух по ній, сприяє самовизначенню, самоосвіті, самооцінці, аналізу та визначенню способу використання результату освітнього процесу [32]. Завдання тьюторського консультування: 1) індивідуальний супровід кожного студента від задуму і початку освоєння майбутньої культурно-комунікативної професійної діяльності до оформлення образу „Я-професійне” відповідно до професіограми фахівця; 2) сприяння у виборі і реалізації індивідуальних траєкторій навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності в освітньому середовищі; 3) допомога у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; 4) підтримка у процесі розвитку ключових і спеціальних компетенцій: освітніх, інтелектуальних, комунікативних, інформаційних, особистісних, правових, професійних; 5) створення умов для професійного самовизначення.

На відміну від коуча тьютор пропонує способи вирішення освітніх проблем студента, діагностуючи його особистісні особливості та визначаючи пізнавальний і творчий потенціал. Принципами тьюторського супроводу є: врахування освітніх потреб і професійних інтересів студентів; залучення їх до процесу навчально-

професійної самореалізації; надання допомоги в здійсненні майбутніми фахівцями ціннісних виборів, професійного та особистісного самовизначення. Тьютор спирається на положення, що студент здатен самостійно оволодівати знаннями та уміннями культурно-комунікативного характеру, якщо навчання здійснюється під керівництвом педагога з випередженням його актуального стану, але в зоні найближчого розвитку, а змістом навчання є способи вирішення пізнавальних завдань та проблем. Зважаючи на це, до методів, яким тьютор надає перевагу, належать: метод ситуативних задач, проблемний виклад матеріалу, проблемно-пошукове, проблемно-дослідне, імітаційно-ігрове навчання, навчальна дискусія, метод проектів, мозковий штурм, метод критичного мислення.

Вважаємо, що використання вищезазначених технологій сприятиме підвищенню результативності навчання, зокрема в галузі культури міжособистісної взаємодії.

Щодо технології *tryadvertising*, зазначаємо, що це порівняно нове поняття в маркетингу, яке полягає в тому, що споживач перед купівлею товару/послуги має унікальну можливість ознайомитися з ним/нею детально за допомогою тестового використання. У контексті здійснюваного дослідження ця технологія передбачає проведення студентами педагогічного коледжу відкритих занять для потенційних учнів та їхніх батьків, метою яких є формування інтересу до особистості майбутнього педагога через отримані враження. Після подібних занять з'являється стимул навчатися у такого педагога, підвищується впевненість майбутнього фахівця у власних можливостях, розвиваються уміння самопрезентації, що входять до складу інтерактивної групи умінь культури міжособистісної взаємодії.

Серед ефективних інструментів педагогічного маркетингу педагога Нової української школи можна також виокремити *networking*, що передбачає застосування мережевих технологій для налагодження ділових контактів з метою створення відносин, які у майбутньому можуть перерости у партнерство та співпрацю. Мережева взаємодія як система зв'язків між суб'єктами мережі здатна впливати на якість освітнього процесу, поліпшувати умови його здійснення, забезпечувати зростання інтелектуального та культурного потенціалу учасників

взаємодії, розширювати освітній простір для здобуття якісної освіти [270].

Отже, правильність підбору видів позааудиторної роботи дає можливість студентам набути первинного практичного досвіду, сформувати навички самостійних дій, сприяє пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їх зв'язок з навчальною та практичною діяльністю.

Рефлексивно-аналітичний блок розробленої моделі є надзвичайно вагомим, адже пов'язаний із здатністю до рефлексії – самоспостереженням, самопізнанням, самоаналізом й усвідомленням оцінки особистісних особливостей іншими людьми, результатом чого є критичне оцінювання власних дій, досягнень, ресурсів та, за необхідності, їх коригування [335, с. 257]. Цей блок передбачає спонукання студентів педагогічного коледжу до усвідомлення дій та операцій, спрямованих на розуміння, осмислення та оцінку власної соціальної взаємодії, підвищення рівня культури міжособистісної взаємодії, озброєння методами, необхідними для здійснення процесів цілепокладання, самоаналізу та самооцінки культурно-комунікативної діяльності в обраній галузі, здатності враховувати лінію поведінки партнера, ставитися до неї з повагою, виявляти чуйність, надавати можливість висловити почуття і переживання; „встати на місце співрозмовника”, співпереживати поточному емоційному стану, надавати моральну підтримку, емоційно відгукуватися на переживання. Сформованість рефлексії дозволяє студенту зрозуміти можливості вибору, обирати стратегію поведінки відповідно до ситуації взаємодії, реалізовувати її та оцінювати ефективність, узагальнювати, осмислювати досвід своєї роботи, оцінювати її з позиції соціальної значущості.

З метою вдосконалення рефлексивної складової культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за доцільне вважаємо використання:

– *web-портфоліо* як форми електронного самозвіту студентів, в якому фіксуватимуться якісні та кількісні показники культурно-комунікативної діяльності, яку власник виконуватиме протягом певного періоду часу, результати та прогрес в оволодінні культурою міжособистісної взаємодії;

– *наукових консультацій* як різновиду зворотного зв'язку;

– *технології SWOT-аналізу* [23], що передбачає самоаналіз сформованості культури міжособистісної взаємодії за такими категоріями: сильні сторони (strengths), слабкі сторони (weaknesses), можливості (opportunities) та загрози (threats). Узагальнення результатів SWOT-аналізу передбачає складання матриці, яка дозволить розробити: стратегії підтримки та розвитку сильних сторін щодо реалізації можливостей зовнішнього середовища у встановленні ефективної міжособистісної взаємодії; стратегії захисту від неефективного спілкування за допомогою використання внутрішніх резервів; стратегії, що спрямовують дії майбутнього педагога на використання можливостей для подолання слабких сторін його внутрішнього потенціалу; стратегії, які б дали змогу зменшити вплив зовнішнього середовища на встановлення ефективної міжособистісної взаємодії;

– *технології бенчмаркінгу* [312], що передбачає вивчення культурно-комунікативної діяльності провідних педагогів та аналіз своїх сильних та слабких сторін для визначення власних стратегічних орієнтирів, продукування нових ідей в напрямі встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у педагогічному середовищі.

Оцінювально-коригувальний блок передбачає контроль, аналіз та корекцію отриманих результатів експериментальної роботи щодо формування культури міжособистісної взаємодії. Основні завдання: вивчення динаміки змін у мотивації студентів щодо оволодіння культурно-комунікативними знаннями та уміннями міжособистісної взаємодії; проведення постійної діагностики результатів формування у студентів культури міжособистісної взаємодії за визначеними критеріями (аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним); своєчасне фіксування недоліків чи помилок у формуванні культури міжособистісної взаємодії, визначення шляхів та засобів їх усунення; виявлення найбільш ефективних напрямів, методів та форм діяльності викладачів під час реалізації цього процесу і поширення досвіду навчальної роботи.

Отже, презентована у підрозділі 2.1 модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки являє собою єдність цільового, діагностичного, змістово-

організаційного, рефлексивно-аналітичного, оцінно-коригувального компонентів. У наступному підрозділі буде здійснено опис формувального етапу експерименту, на якому відбувалася реалізація моделі, що передбачала цілеспрямоване поетапне формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у навчальній, позааудиторній діяльності та під час проходження виробничої практики.

2.2. Експериментальна перевірка моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Цей підрозділ присвячено опису експериментальної роботи з реалізації на практиці моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, яка побудована на теоретичному підґрунті, аналізованому у підрозділі 2.1. Формування культури міжособистісної взаємодії у процесі дослідження здійснювалося за такими взаємопов'язаними етапами: пропедевтичний, навчальний, практичний та професійний.

Результатом першого, пропедевтичного, етапу стало усвідомлення студентами особистісної значущості умінь міжособистісної взаємодії для майбутньої професійної культурно-комунікативної діяльності, оволодіння теоретичними знаннями (усвідомлення потреби в здобутті знань з проблеми культури міжособистісної взаємодії у діяльності педагога) та розумовими операціями, які є основою феномена, що формується, визначення провідних мотивів діяльності студентів. Цьому сприяло використання діалогічно-дискусійних і web-технологій навчання під час викладання оновлених навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості, розробленого спецкурсу та участь у позааудиторних заходах.

На навчальному етапі студенти отримували інформацію, необхідну для здійснення культурно-комунікативної діяльності. Результатом проходження даного етапу стало оволодіння діями, що становлять такі групи умінь міжособистісної взаємодії: інформаційно-прогностична, культурно-когнітивна, інтерактивна. Операції, необхідні для формування зазначених груп умінь,

відпрацьовувалися шляхом виконання вправ, тестів, вирішення ситуаційних завдань із застосуванням web-технологій під час реалізації самостійних, індивідуальних завдань та позааудиторної роботи.

На третьому, практичному, етапі формування культури міжособистісної взаємодії увагу було зосереджено на виробленні у студентів умінь діяти у нових мінливих професійних ситуаціях. Результатом цього етапу стала сформованість внутрішніх дій культурно-комунікативного характеру шляхом моделювання проблемних ситуацій, організації ділових та імітаційних ігор, тренінгів з використанням web-технологій та позааудиторної діяльності.

Заключний, професійний, етап передбачав удосконалення тих умінь міжособистісної взаємодії, які ще є недостатньо сформованими і потребують відшліфування до моменту застосування їх у практичній діяльності. Цей етап був спрямований на ліквідацію ускладнень та помилок, коригування дій, закріплення знань, синтез окремих спонукань у єдине ціле – культуру міжособистісної взаємодії. Результатом аналізованого етапу стали сформовані всі групи зазначених умінь, які є досконалими, відпрацьованими і можуть бути застосовані в професійних ситуаціях. Підвищенню ефективності процесу формування сприяло моделювання проблемних ситуацій та їх вирішення в період проходження студентами професійної практики, що потребувало від них самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо.

Реалізація *цільового блоку* моделі передбачала формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу як провідну мету всіх етапів формувального експерименту. Основою проведення експериментальної роботи став оновлений зміст навчальних дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”.

У дослідженні також акцентувалася увага на формуванні аксіологічно-мотиваційного компонента культури міжособистісної взаємодії, що здійснювалося на початку вивчення кожної навчальної дисципліни та авторського навчального курсу. Усвідомлення значення особистих реальних переваг від збагачення власного

професійного культурно-комунікативного досвіду стало провідним стимулом активної діяльності студентів. Для формування зазначеного компонента нами було застосовано мотиваційно-спонукальні прийоми (емоційний, мотиваційно-цільовий, пізнавальний, соціальний), що дозволили збудити інтерес і бажання до розв'язання поставлених навчальних завдань (дод. Д). За результатами цього етапу експерименту констатуємо, що без сформованої у майбутніх фахівців мотивації до набуття знань культурно-комунікативного характеру навчання стане механічним засвоєнням теоретичних основ, які в силу свого невключення до особистісної сфери студента можуть бути незатребуваними і нереалізованими в подальшій діяльності. Окрім того, з метою підвищення мотивації студентів до навчального процесу і для покращання психологічної атмосфери на заняттях відбувалося регулярне з'ясування й урахування їхніх побажань стосовно організації та здійснення навчальної діяльності. Зокрема студенти відповідали на питання: „Чи змінилося Ваше ставлення до процесу опанування методів та прийомів встановлення ефективної міжособистісної взаємодії?“, „Чи вважаєте Ви культуру міжособистісної взаємодії інтегральною професійно-особистісною якістю педагога?“, „Який аспект культури міжособистісної взаємодії Ви вважаєте найбільш значущим: аксіологічний, етичний, комунікаційний, інформаційний, соціальний?“, „Чи відповідає організація та зміст навчальної діяльності Вашим очікуванням у галузі культурно-комунікативної взаємодії?“, „Які труднощі виникли у Вас під час оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії?“, „Чи вдалося ці труднощі подолати?“, „Чи була надана необхідна допомога для подолання цих труднощів з боку викладача?“, „Що б Ви змінили в організації навчальної діяльності для забезпечення максимального позитивного впливу на формування культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога?“

Систематичне опрацювання результатів такого опитування дозволяло своєчасно фіксувати позитивні чи негативні зміни щодо мотивів студентів у галузі культури міжособистісної взаємодії і на цій підставі вносити до навчальної діяльності відповідні корективи, реалізуючи системну методичну підтримку

експериментального навчання.

Впровадження *діагностичного блоку* моделі полягало у визначенні вихідного рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії у студентів педагогічного коледжу, яке проводилося за допомогою розробленого комплексу методик діагностичного дослідження (дод. Е). Отримані результати, подані в підрозділі 2.3, дозволили більш цілеспрямовано розробити навчально-методичне забезпечення процесу підготовки студентів педагогічного коледжу до культурно-комунікативної професійної діяльності.

Для реалізації завдання *змістово-організаційного блоку* моделі було проаналізовано робочі програми навчальних дисциплін студентів спеціальності 012 „Дошкільна освіта” та 013 „Початкова освіта”: „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”, у результаті чого зроблено висновок про можливість розширення їх змісту за рахунок уведення тем культурно-комунікативної спрямованості (дод. Ж). У процесі вивчення означених тем студенти ознайомлювалися з культурно-комунікативним аспектом професійної підготовки педагогів, досліджували особливості формування культури міжособистісної взаємодії на різних історичних етапах розвитку суспільства, опановували понятійний апарат з питань професійно-мовленнєвої культури та культури професійної комунікації вчителя.

Докладніше зупинимо увагу на розкритті особливостей реалізації запропонованого спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”. Упроваджуючи зазначений спецкурс у навчальний процес, було обрано такі форми організації навчання, які максимально сприяли б залученню студентів до діалогічної взаємодії, спільного обговорення проблем, тому провідними в експериментальному навчанні стали діалогічно-дискусійні технології та окремі види web-технологій.

Так, лекційне заняття за темою „Культура міжособистісної взаємодії як психолого-педагогічний феномен” проведено у формі *проблемної лекції*, що, за А. Вербицьким [66], сприяла досягненню поставлених цілей у дослідженні, тобто:

подолання пасивності, формування і стимулювання пізнавального інтересу до навчальної дисципліни; засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних основ зазначеного феномена; розвиток теоретичного мислення та дослідницької (пошукової) мотивації; формування особистісного ставлення студентів до тем навчального курсу, а отже, стійких ціннісних орієнтирів.

З метою залучення студентів до активної творчої діяльності, пробудження їх інтересу викладачам запропоновано розпочати проблемну лекцію з несподіваної репліки, зокрема: „Чи можна бути культурною людиною, але не цивілізованою та навпаки?“, „Чи замислювалися Ви коли-небудь, навіщо люди винайшли традиції? Коли вперше це сталося?“ або „Хто, взагалі, вирішив, що нам потрібні саме такі традиції? Це одна людина, група людей?“ тощо. У ході лекції рекомендовано використовувати різні методичні прийоми керування процесом мислення студентів, серед яких: постановка проблемних та інформаційних питань („Як Ви вважаєте, що ми вивчаємо, коли розглядаємо культуру міжособистісної взаємодії?“), „Коли і чому з'явилися перші спроби врегулювати суспільні відносини шляхом створення традицій, звичаїв, ритуалів?“, „Чим обумовлені особливості культурної взаємодії у різні історичні періоди розвитку суспільства?“); спонукання студентів до спільних роздумів у групах („Обміркуйте, чи відрізняються одне від одного поняття „культура спілкування“ та „культура взаємодії“?“), „В якому напрямі сьогодні може еволюціонувати культура міжособистісної взаємодії?“, „Як впливає масова культура на формування культури міжособистісної взаємодії фахівця, зокрема педагога?); звертання до слухачів за допомогою („Давайте разом визначимо поняття „культурогенез“, „Давайте спробуємо визначити, залежність культури міжособистісної взаємодії від історичного типу, географічного положення, типу господарювання“, „Давайте поміркуємо, як впливають мережеві технології на трансформацію культури міжособистісної взаємодії“). Інформаційні питання у нашому випадку були спрямовані на знання з дисциплін „Філософія“, „Вступ до спеціальності“, „Історія України“ та ін.; проблемні питання передбачали здобуття студентами в процесі обговорення ще невідомих знань.

Лекційне заняття за темою „Основні компоненти культури міжособистісної взаємодії“ було проведено із застосуванням технології *інтелект-карт*, що являє

собою метод графічного вираження процесів сприймання, обробки та запам'ятовування інформації. Зазначений метод дозволяє: формувати уміння логічно, правильно, аргументовано та ясно будувати усну і письмову мову; гнучко підійти до інформації, сприймати її в цілому як один об'єкт, систематизувати та структурувати зміст, встановлювати міжпредметні зв'язки; стимулювати розвиток всіх видів пам'яті (у тому числі, короткочасної, довгочасної, образної, семантичної), умінь контролювати власну інтелектуальну діяльність; сприяти проявам креативності студентів [37]. Для створення інтелект-карти за окресленою темою заняття було застосовано ресурс *Coggle*, що дозволив разом зі студентами сформулювати такий продукт (рис. 2.2).

Запропонована інтелект-карта легко запам'ятовувалася завдяки системі ключових слів, фраз, малюнків, умовних знаків кодування. У процесі навчання вона полегшила роботу із засвоєння великих обсягів інформації шляхом активізації радіантного мислення; проявила себе як зручний засіб організації мозкового штурму. Наочно викладений матеріал лекцій став значно простішим, а встановлення зв'язків між досліджуваними поняттями сприяло досягненню більш ґрунтового розуміння навчального змісту.



Рис. 2.2. Інтелект-карта за темою „Основні компоненти культури міжособистісної взаємодії”

Третє заняття спецкурсу було присвячено з'ясуванню культурно-комунікативного характеру професійної діяльності педагога та було проведено у формі *лекції-бесіди*. З метою підвищення рівня навчальної та професійної мотивації майбутніх педагогів розроблено систему відкритих та закритих питань таким чином, щоб активізувати позитивну чуттєво-вольову, емоційну сферу, ціннісні орієнтації студентів, викликати інтерес до проблеми культури міжособистісної взаємодії у діяльності вчителя як феномена, що має не тільки важливе професійне значення, але й містить особистісний сенс.

Для того, щоб студенти мали можливість висловлювати та обґрунтовувати власні позиції та з метою зацікавленості до окреслених питань, їм запропоновано заздалегідь ознайомитися з відповідною інформацією у різних джерелах: книгах, наукових журналах, мережі Інтернет, спілкуванні з провідними фахівцями тощо. Така робота сприяла колективному обговоренню проблеми та утворенню фундаменту для загального обміну думками.

На нашу думку, тему „Ефективна міжособистісна взаємодія та засоби її встановлення” доцільно було розглянути у ході *бінарної лекції*. Фахівці – психологи та педагоги у процесі проведення бінарної лекції допомогли студентам: опанувати техніки сприйняття та переробки інформації; визначити психологічні аспекти комунікативного захисту та комунікативних впливів в процесі здійснення професійної діяльності для оптимізації внутрішніх ресурсів майбутнього фахівця; залучити їх до моделювання педагогічних ситуацій з демонстрацією вербальних, невербальних та паравербальних прийомів підвищення ефективності комунікації. Діалог викладачів між собою продемонстрував культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, яка розігрувалася, із залученням до спілкування студентів, які ставили питання, висловлювали свою позицію, формували власне ставлення до матеріалу, що обговорюється, емоційно відгукувалися на те, що відбувається [138].

У процесі проведення заняття спостерігалися: високий рівень включеності студентів у сприйняття нової інформації; активізація їх мислення, оскільки не тільки зміст, але й форма викладу мали проблемний характер; постійна увага та

інтерес до окресленої проблематики за рахунок переконструювання матеріалу, що дало можливість охопити великий його обсяг; зацікавленість темою та емоційність студентів у процесі обговорення альтернативних позицій і відстоювання власної точки зору; підвищення культури ведення дискусії за рахунок демонстрації подібних рис викладача й участі в ній самих студентів.

Заняття за темою „Сучасні інструменти педагогічного маркетингу у формуванні культури міжособистісної взаємодії педагога” проводили з використанням *технології взаємонавчання „Рух назустріч”*, яка реалізувалася впродовж п'яти етапів (тривалість окремого етапу – 15 хвилин), на кожному з яких студенти працювали у різному складі та за певними правилами у загальному колі. У процесі такої взаємодії було розглянуто та випробувано такі технології педагогічного маркетингу: методика проведення SWOT-аналізу; benchmarking у розвитку культури міжособистісної взаємодії; педагогічний storytelling як засіб встановлення ефективної міжособистісної взаємодії; tryvertising як новий тренд у комунікаціях.

На першому етапі студенти за бажанням розділялися на групи та самостійно опрацьовували одне з обраних питань. Результати такої роботи: 1-ша група – проведення власного SWOT-аналізу; 2-га група – визначення стратегічних орієнтирів; 3-тя група – написання історії за наданою структурою та обраним героєм, що спрямована на вирішення педагогічних завдань навчання; 4-та – написання мотиваційних листів. На другому, третьому та четвертому етапах студенти змінювали склад групи таким чином, щоб опрацьовати всі питання. Причому навчання відбувалося шляхом передавання набутого власного досвіду у процесі перебування у групі експертів. На заключному, п'ятому, етапі студенти презентували кращу із своїх робіт та отримували коментарі групи експертів.

Таким чином, завдяки великій кількості учасників можна було відтворити навчальний матеріал багаторазово, що збільшувало його запам'ятовування та розуміння. Розподіл студентів на групи та призначення експертів спричинили виникнення здорової конкуренції; можливість зміни робило процес навчання демократичним. Використання пам'яток та рекомендації допомагало викладачу

чітко організувати діяльність, здійснювати контроль та самоконтроль. Використання зазначеної технології колективного навчання дало можливість студентам з будь-яким рівнем підготовки відчувати себе в ролі лідера, що відповідає за важливу частину роботи і без якого неможливий загальний успіх групи. Такий підхід до організації пізнавальної діяльності посилює інтеграцію навчальних предметів, сприяє оновленню змісту освіти, інтенсифікації процесу навчання, корекції індивідуального розвитку студентів [156].

Шосте заняття за темою „Особливості інтернет-комунікації педагога” було проведено із застосуванням *технології вебінару* одночасно для всіх студентів експериментальної групи. Зазначимо, що студенти, які брали участь у дослідженні, мали необхідне організаційне забезпечення: підключення до Інтернету (не менше 256 кбіт/с); навушники чи колонки; браузер Internet Explorer 6; встановлену останню версію Macromedia Flash Player; мікрофон (використання якого дає можливість голосового спілкування з викладачем та групою); web-камеру (що дає можливість транслювати відео всім учасникам вебінару). До проведення вебінару було залучено викладачів спецкурсу, з якими попередньо обговорено тему заняття, послідовність викладення проблемних питань, визначено організаційні моменти. Усі групи студентів досліджуваної вибірки та спікери були зареєстровані для участі у вебінарі.

Під час проведення вебінару студенти мали можливість розглянути такі питання: місце інтернет-комунікації у системі спілкування педагога; культура міжособистісної взаємодії педагога у мережі Інтернет, комунікативні стратегії та тактики *blogging, networking* як засіб встановлення мережевої взаємодії майбутніх педагогів, *web-портфоліо педагога* як засіб формування культури міжособистісної взаємодії у мережі Інтернет. Майбутні фахівці дійшли висновку, що мережа Інтернет стає соціальним інститутом, в якому відбуваються різноманітні події. Під його впливом змінюється як особисте, так і професійне життя студентів – структура дозвілля, певні канали отримання інформації, характер міжособистісних відносин, культура спілкування. Соціальна мережа стає структурою, що базується на людських зв'язках, взаємних інтересах та розглядається як платформа, за

допомогою якої люди спілкуються та об'єднуються. У віртуальному просторі відбувається формування внутрішньої самотутньої культури, що виявляється в наявності певної системи цінностей, правил, традицій, норм поведінки, прийнятих кожним членом спільноти, специфічності лексики, що характеризує рівень стійкості спільноти інтернет-форуму та ступінь узгодженості його учасників. У процесі інформаційно-комунікаційних взаємодій іде інтенсивний процес перевірки педагогічних цінностей, ідей і знань на їх змістовність, глибину і життєздатність [401].

Студентська молодь активно засвоює соціальні норми та цінності, що транслюються інтернет-засобами і перетворюють їх у власну систему соціальних установок, ціннісних орієнтацій, які забезпечують гармонійне входження до реального суспільного життя [231].

У процесі проведення вебінару користувачі ставили питання у чаті, що був відкритий для всіх учасників. На наше прохання питання ставилися після викладення змістового блоку, щоб не втрачати логіку подання матеріалу. Підбиття підсумків передбачало нагадування проблеми, що стала предметом дискусії, стисле формулювання відповідей на питання студентів, з'ясування цінності отриманих висновків.

Останнє теоретичне заняття змістово-організаційного блоку розробленого спецкурсу за темою „Культура міжособистісної взаємодії у вирішенні конфліктних ситуацій у професійній сфері педагога” було проведено у формі *лекції-візуалізації з розглядом ситуацій*.

З цією метою розроблено презентацію, що дала можливість студентам здобути знання з таких питань:

- конфлікти у педагогічному середовищі, їх природа та структура;
- психологічні особливості поведінки особистості в умовах конфлікту;
- стратегії поведінки особистості в конфлікті;
- типи конфліктних особистостей;
- технології конструктивної поведінки педагога в умовах конфлікту

тощо (приклад слайдів наведено на рис. 2.3).



Рис. 2.3. Зразок лекції-візуалізації з розбором ситуацій

За результатами перегляду першого сюжету „Дика вчителька” (<https://www.youtube.com/watch?v=t7p9a8fXbqc>) студенти ділилися своїми думками з приводу таких питань: Чи можна назвати вчительку професіоналом своєї справи? Чи можна назвати таку поведінку педагогічною? На якому етапі перебуває конфліктна ситуація? Який психологічний портрет вчителя у даному випадку? Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель? Чи можливе вирішення цієї ситуації? Яким чином?

Крім цього, дібрано відеоматеріали, які містили ситуації міжособистісної взаємодії. Другий сюжет „Вчительський театр” (<https://www.youtube.com/watch?v=JINENBrJ4cE>) передбачав бесіду з таких питань: Які цілі переслідує вчитель своєю поведінкою? Чи можна досягти поставлених цілей таким чином? Які позитивні та негативні наслідки такого спілкування? Що Ви зробили б у такій ситуації? Як можна налагодити міжособистісну взаємодію між вчителем та учнем?

За допомогою перегляду третього сюжету „Учнівський театр” (<https://www.youtube.com/watch?v=OiDOAL-T7wo>) студентів залучали до спільного обговорення: Які цілі переслідує учень? Чи досягне він поставленої мети? Чи може використовувати погрози у такій ситуації? Яких помилок припускається вчитель у спілкуванні з таким учнем? Чого не вистачає педагогу для вирішення ситуації? Чи не зашкодить залучення інших педагогів (психолога) для

вирішення ситуації авторитету вчителя? Що можна зробити у такій ситуації для встановлення взаємодії та продовження уроку?

Четвертий сюжет „Перевірка присутніх” являє собою моделювання ситуації взаємодії між учнями та вчителем (https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=zkyJJXOkqPc) та передбачає відповіді на питання: Чи трапляються в реальності такі ситуації? Які, на Вашу думку, причини такої поведінки учнів? Яку комунікативну стратегію демонструє вчитель? Якими вміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель? Яким чином змінити вчителю такий стиль поведінки?

П'ятий сюжет „Шкільне життя” (https://www.youtube.com/watch?v=Y2iXO_qXh9I) мав на меті демонстрацію проявів звичайних реакцій, що демонструють у школі певні типажі як комуніканти. Отже, бесіда розгорнулася за питаннями: Як можна кваліфікувати кожен тип поведінки? Чи хибний він? Як часто такий тип поведінки проявляється у школі? Серед яких суб'єктів педагогічного спілкування спостерігається цей тип поведінки? Яким чином налагодити комунікацію серед суб'єктів з таким типом спілкування?

Отже, спостереження за діяльністю студентів на підготовчому та теоретичному етапах показало, що оволодіння знаннями про значущість та сутність культури міжособистісної взаємодії впливало на успішність їх навчання. Набуття цінних і важливих теоретичних знань культурно-комунікативного характеру стануть підґрунтям для здійснення майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Реалізуючи процесуальний блок моделі на практичному та професійному етапах, ми обирали такі технології навчання, які максимально сприяли б залученню студентів до вирішення професійних культурно-комунікативних ситуацій, завдань, обговорення професійних проблем. Отже, провідними стали технології моделювання проблемних ситуацій, ситуаційного навчання (виконання професійно спрямованих вправ, завдань), ігрові (ділові, рольові, сюжетно-рольові, ситуативні, імітаційні ігри), тренінгові, web-технології (web-квест, web-проект, web-кейс, web-портфоліо), що були реалізовані у різних формах навчання. Зазначимо, що

правильна послідовність використання зазначених технологій забезпечить новий всесвіт інтерактивності для цілей навчання [449] та поетапний розвиток усіх структурних компонентів культури міжособистісної взаємодії, підвищить рівень їх сформованості, а також співвіднесеність процесу формування феномена з етапами навчально-професійної мобільності майбутнього педагога.

На наш погляд, формування культури міжособистісної взаємодії необхідно починати з технологій комунікативного корективу, адже неможливо здійснити навчання, якщо не сформована мотивація на оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії як універсальною характеристикою спеціаліста, не усунуто бар'єри психологічного, соціального, культурного характеру. До таких технологій відносно web-квести, ігрові технології, технології ситуаційного навчання, web-проекти. Розкриємо особливості їх послідовного впровадження.

Проведення семінару після вивчення першої теми спецкурсу відбувалося шляхом використання технології *web-квестів*, якій ми надаємо вагомого значення у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. Така форма організації заняття передбачала виконання проблемного завдання з елементами рольової гри із застосуванням мережі Інтернет. У контексті проведеного дослідження для майбутніх фахівців розроблено web-квест „Шляхами культури міжособистісної взаємодії” (<https://web-quest.site123.me/>), структура якого містила 6 розділів: вступ – формулювання проблеми, опис теми і мети, обґрунтування цінності гри; порядок роботи – опис процедури етапів, що необхідно виконати студентам для успішного проходження web-квесту; ролі – розподіл обов'язків учасників web-квесту, визначення форми подання кінцевого результату, посилання на ресурси, що допоможуть у виконанні завдання; критерії – система оцінювання результатів роботи над web-квестом; результати – розділ, в якому студенти демонструють кінцевий продукт своєї роботи; рефлексія – критичний погляд учасників на виконану роботу, їх ставлення до запропонованої форми навчання (рис. 2.4).

Отже, запропонована тема web-квесту мала на меті довести значущість культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога. Вибір

однієї з ролей спрямовував пошук студентів у необхідному напрямі, а саме:

1) Історики – досліджували розвиток феномена культури міжособистісної взаємодії в історичному ракурсі. Завдання до ролі: проаналізувати історичний аспект культури міжособистісної взаємодії; знайти приклади, що ілюструють особливості формування культури міжособистісної взаємодії на різних історичних етапах розвитку суспільства (10 прикладів); підготувати презентацію знайдених прикладів з обґрунтуванням власної думки.

2) Журналісти – аналізували існуючі точки зору з приводу значущості культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога. Завдання: проаналізувати погляди сучасних педагогів на визначення феномена „культура міжособистісної взаємодії”; занотувати думки педагогів (5 фахівців) та студентів (5 людей) коледжу щодо ролі культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вчителя; підготувати статтю у газету, в якій висвітлити протилежні думки щодо необхідності оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії, спираючись на проведене інтерв'ювання фахівців та студентів. Обґрунтувати власну позицію.

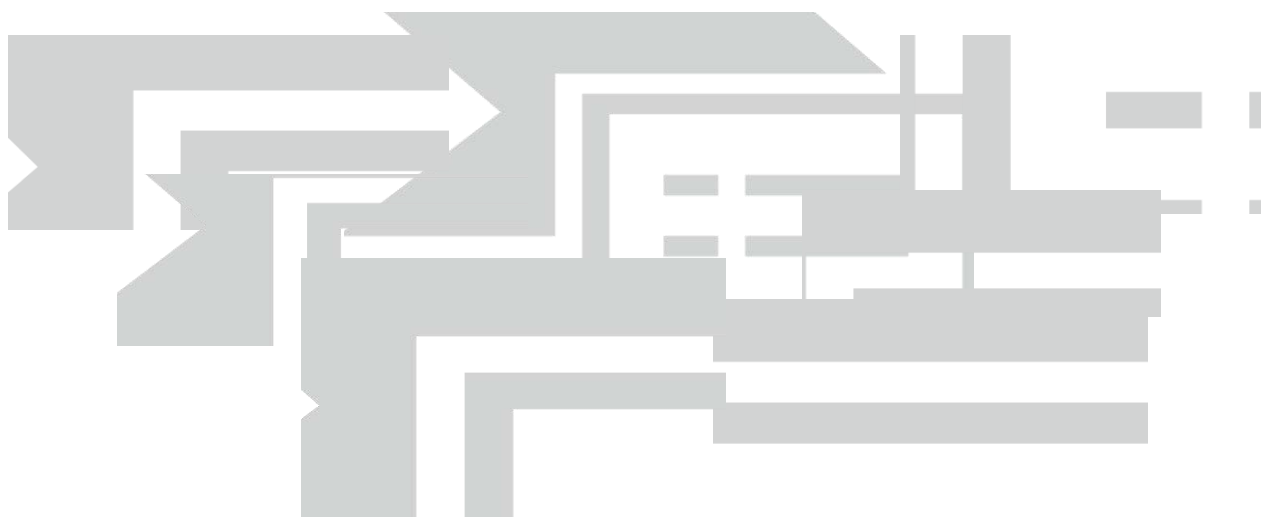


Рис. 2.4. Структура web-квесту „Шляхами культури міжособистісної взаємодії”

3) Психологи – розглядають культуру міжособистісної взаємодії з точки зору індивідуальних поведінкових особливостей комунікантів. Завдання: проаналізувати вербальну та невербальну форми спілкування; знайти у художній

літературі (історичній або сучасній) характерологічний опис персонажів, що демонструє їхню культуру міжособистісної взаємодії (3 персонажі); придумати та описати педагогічні ситуації (3 ситуації), в яких ці персонажі могли б опинитися. Розглянути шляхи вирішення проблемних ситуацій з точки зору кожного з персонажів.

4) Культурологи – досліджували феномен культури міжособистісної взаємодії з точки зору світового досвіду, культурної спадщини нашої країни. Завдання: визначити зв'язок культури міжособистісної взаємодії з культурологією; знайти приклади традицій, звичаїв, обрядів як минулих, так і сучасних, що демонструють феномен культури міжособистісної взаємодії українського суспільства (10 прикладів); підготувати презентацію таких прикладів з обґрунтуванням власної думки.

5) Філософи – досліджували феномен культури міжособистісної взаємодії з точки зору філософського знання. Завдання: визначити філософську сутність, специфіку культури міжособистісної взаємодії, її взаємозв'язок з природою та суспільством, генезис законів; знайти висловлювання філософів за окресленою проблематикою (10 цитат); підготувати есе на тему: „Культура міжособистісної взаємодії: філософський аспект” із застосуванням таких висловлювань.

6) Соціологи – вивчали закономірності функціонування культури міжособистісної взаємодії у суспільстві. Завдання: проаналізувати особливості взаємодії суб'єктів на різних рівнях спілкування; навести приклади впливу на комунікацію соціальних ролей та соціальних статусів суб'єктів спілкування (5 проблемних ситуацій); підготувати опис проблемної педагогічної ситуації, в якій необхідно проаналізувати фактори, що впливають на поведінку людей та відносини між ними. Розглянути різні шляхи вирішення ситуацій з огляду на визначені соціальні ролі та фактори.

На семінарському занятті студенти демонстрували результати проходження web-квесту, які відображали рівень застосовування набутих знань, уміння використовувати надбаня з різних галузей науки, визначати та оцінювати значущість інформації. Реальне розміщення результатів виконання завдань у

мережі дозволило значно підвищити мотивацію студентів на досягнення найкращих навчальних показників. Рефлексійне анкетування сприяло встановленню зворотного зв'язку з учасниками та дало можливість скоригувати подальші розробки у галузі використання технології web-квесту у навчальній діяльності студентів педагогічного коледжу.

Таким чином, використання зазначеної технології впливало на процес формування інформаційно-прогностичної групи умінь міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, дало можливість викладачам і студентам дистанційно керувати самостійною роботою, дозволяло майбутнім педагогам працювати в зручному для них темпі, а також вільно вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання.

Активне застосування на семінарських заняттях *ігрових технологій навчання* було спрямовано на розвиток усіх груп умінь міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. Підібрані ігрові вправи враховували актуальні знання, вміння і навички студентів з опорою на рівень найближчого розвитку. Такий метод дозволив діагностувати можливі комунікативні труднощі та комунікативні бар'єри у професійній діяльності майбутнього педагога, надати йому кваліфіковану адресну допомогу у вирішенні можливих професійно-комунікативних проблем (проектування ситуації успіху) та безпосередньо включав студента в процес професійного розвитку.

У процесі навчально-ігрової діяльності її учасники переживали різноманітні емоційно-психічні стани, що підвищувало інтерес до проблем, які розігрувалися на заняттях, а також поглиблювали знання шляхом засвоєння більшої за обсягом інформації, базованої на конкретних прикладах. Накопичений таким чином досвід дає можливість правильно оцінювати можливі реальні ситуації, розвиває професійне, аналітичне, творче мислення, комунікативну компетентність. Ігрова форма навчання усуває напругу, тривогу, невпевненість, страх перед оточуючими, відчуття перевтоми, сприяє створенню товариських стосунків між учасниками групи, формуванню асертивності особистості, а також дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків.

У межах розробленого спецкурсу запроваджувалися різноманітні ділові ігри, серед яких найбільш ефективними виявилися: „Піраміди”, „Мафія”, „Леопольд”, „Слалом”, „Вербальна та невербальна форма спілкування”, „Ефективне спілкування і раціональна поведінка в конфлікті”, „Ланцюжок мовлення”, „Соціальні ролі”, „Реальне та віртуальне спілкування”, „Сучасні технології комунікації”, „Мої якості”, „Комунікація: вчитель – дитина – батьки”. За результатами обговорення та підбиття підсумків проведених ігор можемо з усією упевненістю стверджувати, що вони виявилися важливим фактором озброєння студентів уміннями міжособистісної взаємодії. Майбутні педагоги оволоділи вміннями виділяти прогностичні завдання у контексті міжособистісної взаємодії, уявляти вірогідний та варіативний аспекти розвитку міжособистісної взаємодії, встановлювати та обґрунтовувати наслідки складених прогнозів розвитку міжособистісної взаємодії, уявляти їх дію у нових умовах, вербальними, невербальними засобами спілкування та уміннями варіювати свою поведінку залежно від ситуації, що склалася.

Однією з провідних технологій комунікативного корективу вважаємо *технологію ситуаційного навчання*, що включає ситуаційне моделювання, розв’язання ситуаційних вправ, web-кейси. Ситуація – це особливий педагогічний механізм, який ставить людину в нові умови, що трансформують звичний хід її життєдіяльності та вимагають від неї нової моделі поведінки. Вирішення проблем, що лежать в основі ситуації, збагачує соціокультурний досвід особистості, мотивує пізнавальну пошукову діяльність, спонукає до осмислення цієї ситуації. Основне призначення даної технології – навчання студентів навичок роботи з інформацією, аналізу проблеми з різних точок зору з метою підвищення конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці. Спільними зусиллями майбутні фахівці аналізували запропоновані професійні ситуації, розробляли варіанти вирішення проблем, оцінювали висунуті алгоритми та обирали найоптимальніший з них. Технологія передбачала інтерпретацію великої кількості навчального матеріалу, головний акцент при цьому робився не на отримання готових знань і не на їх відтворенні, а на відпрацюванні навичок аналізу

інформації, прийнятті рішень.

Підібрані нами завдання web-кейсу ілюстрували зміст майбутньої професійної діяльності педагогів, актуалізували комунікативні функції студентів, допускали різні варіанти вирішення, забезпечували високий ступінь включеності майбутніх фахівців у процес; ціннісне навантаження було особистісно значущим та впливало на емоційну сферу. У процесі їх вирішення студенти описували обставини, виступаючи в ролі вчителів, що активізувало культурно-комунікативне мислення, зокрема їхні міркування та висновки в логічному ланцюжку виявлення причинно-наслідкових зв'язків явищ, базованих на професійних ситуаціях. Програвання педагогічних ситуацій дозволяло штучно відтворювати умови реальної соціально-педагогічної діяльності, потребувало осмислення професійної проблеми в культурно-комунікативному аспекті, врахування наслідків будь-якого рішення, визначення власних змін.

Серед ситуацій, що найбільш зацікавили студентів під час проведення семінарських занять, можна виокремити такі: „Гра на уроці”, „Комплімент”, „Маніпулятор”, „Суперечка при учні”, „Інцидент”, „Молода вчителька”, „Розслідування”, „Тривожні батьки”.

Отже, практика показала, що впровадження технологій ситуаційного навчання як педагогічного засобу формування культури міжособистісної взаємодії є доцільним. Розглянуті проблемні ситуації забезпечували формування зазначеного феномена, адже відбувалася їх інтеграція в особистісно значущих культурно-комунікативних проектах. Крім того, використання зазначених технологій давало можливість викладачу самовдосконалюватися шляхом оновлення власного творчого потенціалу.

Не менш важливе значення у дослідженні мало використання *web-проектної технології*, що передбачала розробку проекту із залученням інформаційних технологій щодо однієї із запропонованих тем самостійно або об'єднавшись у групи. Дослідження Є. Полат [322] підтверджують, що така форма навчання розвиває уміння: виявляти та аналізувати проблемну ситуацію, здійснювати відбір необхідної інформації, проводити спостереження, фіксувати та оцінювати

результати, будувати гіпотези, робити висновки (інформаційно-прогностична група міжособистісних умінь); працювати в команді, усвідомлювати значущість колективної роботи для отримання результату, ролі співробітництва, спільної діяльності (інтерактивна група умінь міжособистісної взаємодії); формулювати свою точку зору, намагатися зрозуміти інші погляди, вміти конструктивно критикувати тощо (культурно-комунікативна група умінь міжособистісної взаємодії). Завдяки зазначеній технології формується креативний стиль мислення, який поєднує в єдину систему теоретичні та практичні складові діяльності студентів. Проектна робота допомагає оцінити ступінь засвоєння студентами знань, продемонструвати набуті професійні компетенції, вміння вирішувати практичні завдання.

За планом семінарського заняття у межах самостійної роботи студентам було запропоновано створити проект – відеосюжет або відеокліп, в якому відображалася б специфіка культурно-комунікативної професійної діяльності вчителя. Обравши тему та об'єднавшись у групи, майбутні фахівці склали сценарій відеоролика та розподілили ролі. Відзнятий відеоматеріал мав допомогти студентам проаналізувати власні особистісно-психологічні якості та способи досягнення цілей навчання з урахуванням цих особливостей. Зазначаємо, що фінальний продукт, у першу чергу, був цінний тим, що відображав результати якісного зростання рівня умінь проектної групи. Наведені проблемні ситуації у відеосюжетах обговорювалися всіма студентами на семінарському занятті, наприкінці якого вони заповнювали листи рефлексії для визначення впливу такої форми навчання на формування культури міжособистісної взаємодії. У листі рефлексії було виділено такі питання: Що нового я дізнався в ході проекту? Чого я навчився у процесі проектної діяльності? Що я зрозумів про себе під час проекту? Яких знань, умінь, навичок мені не вистачає для роботи в проекті? Що є для мене значущим результатом у проектній роботі? Що мені необхідно для ефективної роботи в команді?

На основі проведеної практичної роботи можемо зробити висновок про доцільність використання web-проектної технології як однієї з ефективних форм

роботи в процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Таким чином, результатом впровадження зазначених технологій комунікативного корективу стало оволодіння уміннями вирішувати професійно-комунікативні завдання за заданими алгоритмами, відомими методами і способами; підвищення інтересу до професійної діяльності, позитивна мотивація до формування культури міжособистісної взаємодії як інтегральної професійно-особистісної якості, основного професійного інструменту соціально-педагогічної діяльності та способу осягнення смислів соціальної реальності і особистісних смислів її суб'єктів. Комунікативний коректив сприяв пізнанню студентами власного комунікативного образу „Я”, своїх сильних і слабких сторін, зняттю комунікативних бар'єрів через корекцію індивідуально-психологічних якостей, неконструктивних емоційних станів та способів комунікативної взаємодії. Це дозволило перейти на наступний етап формування культури міжособистісної взаємодії, що передбачав використання тренінгової технології.

Комунікативний *тренінг „Безконфліктна взаємодія у педагогічному середовищі”* було проведено на передостанньому семінарському занятті курсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності” та у позадиторний час. Мета тренінгу: набуття навичок асертивної поведінки у сфері спілкування; корекція, формування та розвиток установок на творчу і продуктивну взаємодію; усвідомлення значення безконфліктної професійної комунікації в діяльності педагога. Завдання тренінгу [51]: формування комунікативно-етичних цінностей професійного обов'язку та відповідальності; усвідомлення правил безконфліктного спілкування; оволодіння продуктивними методами та прийомами професійної міжособистісної взаємодії; ідентифікація власних стратегій та стилів поведінки й стратегій і стилів поведінки опонента; розвиток способів вербальної та невербальної асертивної поведінки.

Базовими методами соціально-психологічного тренінгу були групова дискусія та рольова гра в різних модифікаціях і поєднаннях, основу яких становили типові комунікативні ситуації соціально-педагогічної діяльності, що є дуже

важливим компонентом у навчанні. Студентам пропонувалися методики розвитку умінь невербальної комунікації, досягнення комунікативних цілей в різних типах діалогів, здатності встановлювати зворотний зв'язок у педагогічній взаємодії, а також техніки активного слухання і діалогічної комунікації.

Найбільш ефективним засобом формування образу „Іншого” став метод програвання ролей, який дозволяв визначити ставлення студентів до цілей педагогічної діяльності, що є важливою передумовою для вироблення почуття обов'язку та відповідальності. Через виконання чужої ролі студенти більш глибоко аналізували свої рішення з позиції опонента, терплячіше ставилися до протилежної думки, оскільки в процесі програвання ролі людині доводиться публічно відстоювати погляди, з якими спочатку вона була не згодна. Аналізуючи думки, позиції та поведінку інших людей, намагаючись зрозуміти їх причини, студент досягає більш високого рівня рефлексивних здібностей (вихід за межі власної свідомості). Цей метод сприяє формуванню всіх груп умінь міжособистісної взаємодії майбутніх педагогів.

Тренінг складався з п'яти блоків, кожний з яких мав вступну, основну та заключну частини. Заняття основної частини було спрямовано на розвиток певної сторони комунікативної сфери: самопізнання, емоційного інтелекту, ефективного спілкування, конфлікту, асертивної поведінки. Результатом комунікативного тренінгу став прояв у студентів суб'єктної позиції, пізнавальної активності, рефлексивних умінь, закріплення нових комунікативних прийомів і технік, умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності. У цілому такий вид навчальних занять дозволив його учасникам: поповнити знання культурно-комунікативного характеру; сформулювати нові продуктивні інтерпретації, установки, що приводять до вагомих результатів, та застосувати вже наявні продуктивні моделі і стратегії поведінки для досягнення цілей у найважливіших сферах життя; набути певного досвіду позитивного ставлення до себе і оточуючих людей, налагодження ефективної міжособистісної взаємодії у професійному середовищі. Завдяки активній позиції та високій мотивації студентів був розширений поведінковий репертуар у галузі професійної діяльності, чому сприяло отримання великого

діапазону зворотного зв'язку. Результати впровадження тренінгової технології дозволяють зробити висновок про її, безумовно, високу практичну значущість у галузі формування зазначеного феномена.

Особливого значення у процесі формування культури міжособистісної взаємодії надавалося застосуванню технології *web-портфоліо* наприкінці вивчення спецкурсу. У цілому під *web-портфоліо* розуміємо веб-сторінку або веб-сайт, що використовується для збереження результатів проектно-дослідницької діяльності студента, його особистісних досягнень у процесі вивчення розробленого спецкурсу. Доцільність *web-портфоліо* в процесі формування культури міжособистісної взаємодії обумовлена тим, що цей метод допомагає вирішувати такі важливі педагогічні завдання: дозволяє бачити майбутньому фахівцю об'єктивну оцінку своїх досягнень, що відображають певний рівень сформованості досліджуваного феномена, його динаміку та розвиток; виступає як інструмент самоорганізації, самопізнання, самооцінки, саморозвитку та самопрезентації студента; сприяє актуалізації проблем студента у галузі культурно-комунікативної підготовки; дає багатий матеріал для рефлексії власних досягнень; формує якості критичного мислення, рефлексивність, вміння обґрунтовувати свій вибір та вміння продуктивно працювати з інформацією; формує мотивацію досягнення успіху [377]. Отже, цей метод дозволяє максимально враховувати індивідуальні досягнення студентів, інтегруючи їх кількісні та якісні оцінки; стимулювати їх комунікативну активність; вирішувати завдання навчальної мотивації студентів.

Майбутнім фахівцям запропоновано створити навчальне *web-портфоліо* на тему „Культура міжособистісної взаємодії у діяльності майбутнього вчителя”, використовуючи ресурси: <https://docs.google.com> (безкоштовний онлайн-офіс, що містить текстовий, табличний процесори і сервіс для створення презентацій, а також інтернет-сервіс зберігання файлів з функціями файлообміну, зберігання інструкцій, пам'яток, публікацій, матеріали виступів); <http://blogger.com> (інтернет-ресурс, на якому розташовуються блоги користувачів, збірники матеріалів, організується зворотний зв'язок з відвідувачами); <http://www.youtube.com/> (он-лайн сервіс для перегляду і розміщення відеоматеріалів та відеофрагментів);

<https://4portfolio.ru/> (інтернет-ресурс для ведення користувачем безкоштовного інтерактивного web-портфоліо, формування резюме, створення записних книжок, блогів, співтовариств).

Запропонований варіант web-портфоліо мав інтегративний характер (відповідно до тематичного портфоліо – залежно від змісту та портфоліо-звіту – відповідно до цільового призначення) та належав до комплексно-тематичної моделі. Основне завдання його використання – відслідковування реалізації поставлених цілей спецкурсу, визначення освітніх результатів, включаючи різні види компетентності, динаміки розвитку навчально-пізнавальної діяльності, труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Для надання впорядкованості та зручності при створенні web-портфоліо визначено обов'язкові розділи: профіль автора; тезаурус основних понять спецкурсу; опорні схеми; джерела; банк результатів; творчі роботи; мої досягнення; комунікативний щоденник. Вважаємо, що такий набір матеріалів спонукатиме студентів до роздумів про важливість формування культури міжособистісної взаємодії для спеціалістів будь-якого профілю, зокрема педагогів, відображаючи проміжні та підсумкові результати цього процесу.

За планом проведення семінарського заняття було передбачено: презентацію студентами власних web-портфоліо – подання значущих результатів роботи, власний моніторинг культурно-комунікативного зростання; колективне обговорення створених продуктів за визначеними критеріями (цілісність, повнота та глибина розкриття матеріалу, структурованість, логічність, лаконічність, аргументованість, корисність для власника, творчий та нестандартний підхід, наочність та обґрунтованість, перспективність у досягненні поставлених цілей); дискусії щодо організації соціальної міні-мережі з метою обміну досвідом для підвищенні рівня культури міжособистісної взаємодії майбутніх педагогів. Коментарі web-портфоліо однокурсників за вищенаведеними критеріями є необхідною процедурою, адже власник будь-якого творчого продукту далеко не завжди об'єктивний в оцінюванні своїх досягнень і можливостей; у студента, як особистості, що розвивається, є глибинна, але не завжди актуалізована потреба

бачити та „відчувати” свої досягнення не тільки у вигляді окремих контрольних зрізів, а й у динаміці, розвитку; кожному майбутньому фахівцю необхідний такий внутрішній інструмент оцінювання, який би мотивував „зсередини”, спирався б на потреби і мотиви його саморозвитку [17, с.70].

Наприкінці заняття студенти дійшли висновку, що застосована технологія є не тільки інструментом самопрезентації, позиціонування, вдосконалення знань, умінь та навичок культурно-комунікативного характеру, але може стати ефективним засобом зацікавленості роботодавців в особистості майбутнього педагога на віртуальному ринку праці за рахунок потужного контенту відомостей про нього.

Під час реалізації змістово-організаційного блоку вагоме значення мала *позааудиторна діяльність* студентів, що спрямована на формування культури міжособистісної взаємодії. У межах цієї діяльності студенти зустрічалися з провідними фахівцями-педагогами, які ділилися власним культурно-комунікативним досвідом, ознайолювалися з технологіями coaching, tutoring, tryadvertising, networking, а також брали участь у роботі дискусійного клубу „Unity”.

Зупинимося докладніше на значенні *зустрічей студентів провідними педагогами* в процесі формування їх культури міжособистісної взаємодії, що передбачали проведення coaching, tutoring, tryadvertising та перегляд відеоматеріалів, підготовлених фахівцями, аналіз проблемних ситуацій, ознайомлення із сучасними програмами навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На думку V. Jackson, розвитку мотивації, формуванню нових поглядів, переконань та ідей сприяє навчання на основі досвіду, тобто набуття практичних знань шляхом спостереження за роботою кваліфікованих фахівців [462, с. 775]. Студенти вивчали особливості організації освітнього процесу у перших класах за Типовою освітньою програмою НУШ за освітніми галузями (мовно-літературна, іншомовна, математична, громадянська, історична, соціальна, здоров'язбережувальна, інформатична, технологічна, мистецька, фізкультурна), сучасними on-line сервісами для організації роботи НУШ. Представники

альтернативних програм („На крилах успіху”, „Росток”, „Інтелект України”, „Вальдорфська педагогіка”, „Початкова школа: освіта для життя”) презентували сутність своїх освітніх проєктів, ідеї та принципи їх функціонування, основне методичне забезпечення, наголошуючи на їхній відповідності Державному стандарту освіти. На запрошення фахівців студенти відвідали уроки у початкових школах, де змогли побачити переваги та недоліки запропонованих програм, переконатися у дієвості проєктів та зорієнтуватися у власних професійних бажаннях при виборі траєкторії навчання молодших школярів.

Беручи до уваги важливість правильної організації власного часу для досягнення максимального результату діяльності та запобігання професійному вигоранню, педагоги-практики провели тренінг „Тайм-менеджмент у професійній діяльності вчителя”, на якому розглянули методики Д. Аллена, С. Кові, Б. Трейсі, П. Деніелса, принцип Парето, матрицю Ейзенхауера, формулу шести „П”. Студенти мали можливість на глибинному рівні усвідомити та відчутти, як ефективна організація часу сприяє досягненню поставлених цілей, допомагає у розвитку потенціалу особистості та впливає на життя в цілому. Майбутні фахівці отримали поради, відповіли на питання (Як працювати з часом? Як ранжувати справи? Що (хто) є поглиначами Вашого часу? Як розставляти пріоритети? тощо) та самостійно обрали оптимальний для себе метод управління часом.

Отже, проведені зустрічі, виконуючи освітню, підтримуючу та нормативну функції, сприяли формуванню професійної культурно-комунікативної поведінки майбутнього педагога.

Потужним засобом формування культури міжособистісної взаємодії стала робота дискусійного клубу „*Unity*” (дод. В). Метою його створення було підвищення якості підготовки студентів педагогічного коледжу, збереження та примноження їхнього інтелектуального та науково-професійного потенціалу. Зазначимо, що учасниками клубу стали всі студенти експериментальної групи, тому вважаємо за потрібне більш детально розглянути його роботу.

Планом діяльності клубу передбачалося проведення дискусійних зборів, що сприяли підвищенню навчальної мотивації студентів, поглибленню їхніх знань

щодо значущості культурно-комунікативної складової професії педагога. Так, засідання за темою „Традиції, обряди, звичаї українців: минуле та сучасність” було присвячено витокам національної культури, важливості збереження та відтворення духовної спадщини в освітніх закладах з метою об’єднання української спільноти та підтримки її життєздатності, формуванню високого національного ідеалу, гуманістичного за своїм спрямуванням і змістом, багатим за формами і засобами вираження. Студенти коментували народні прислів’я, думки українських письменників, педагогів, філософів, науковців, обґрунтовували власну позицію щодо окресленої проблематики. Найбільш жваво обговорювалися такі вислови: „Пізнай свій край... себе, свій рід, свій народ, свою землю – і ти побачиш шлях у життя. Шлях, на якому найповніше розкриються твої здібності. Ти даси йому продовження, вторувавши стежину, із тієї стежини вже рушили у життя твої нащадки. І також будеш ти” (Г. Сковорода); „Учіться, читайте, і чужому научайтесь, й свого не цурайтесь” (Т. Шевченко); „Хай живе неоднаковість, слава відмінностям” (П. Загребельний); „Українська пісня – це геніальна поетична біографія українського народу”; (О. Довженко); „З роду в рід кладе життя мости, без коріння саду не рости, без стремління човен не пливе, без коріння сохне все живе” (слова з пісні Н. Матвієнко та Р. Кириченко „Сік землі”); „Людам здається, що вони змінюють події, проте іноді події змінюють людей” (С. Талан); „Коли в людини є народ, тоді вона уже людина” (Л. Костенко). Майбутні фахівці доводили думку про те, що трансформації національних традицій в сьогоденні й майбутньому стають важливим чинником поступу педагогіки. Вони акцентували, що сучасна глобалізація сприяє зближенню інтересів людства, але вона не повинна перешкоджати збереженню національної самобутності, неповторності українського народу. Традиції, звичаї і обряди – це наша спільна історія, яка живить та єднає нас.

Проведений мозковий штурм за темою „Чи є у професії педагога майбутнє?” стосувався важливих питань, пов’язаних зі змінами у нормативній, науковій, освітній та інших сферах підготовки педагогів, зусилля яких будуть спрямовані на навчання та виховання нового покоління дітей – покоління Z. Зокрема студенти

обговорили такі проблеми: „Вчитель та сучасні реформи”, „Ставлення соціуму до професії вчителя”, „Покоління Z: пошук способів взаємодії”, „Вчитель – учень – батьки: симбіоз поколінь”, „Педагог та мережа Інтернет: конкуренція чи співробітництво?” „Умови, причини, показники емоційного вигорання вчителя”. Вони висловлювали власні припущення щодо напрямів еволюції професії педагога, шляхів та засобів запобігання професійному вигоранню, методів і технологій встановлення ефективної взаємодії з новим поколінням дітей. Майбутні фахівці спільно побудували професіограму педагога майбутнього, запропонувавши ввести до її складу нові компетентності, що, на їхню думку, будуть актуальними у XXI ст., серед яких культурно-комунікативна, інклюзивна, web-орієнтована. Враховуючи специфічну природу діяльності вчителя, студенти проаналізували найбільш сприятливу для фахівця характерологічну і темпераментну структуру особистості.

У процесі диспуту за темою „Особливості взаємодії дітей та вчителів в інклюзивному класі” студенти визначали основні проблеми та бар’єри на шляху інклюзивної освіти, серед яких необхідність внесення змін у зміст освіти, адже діти з особливими потребами можуть потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою загальноосвітньої середньої школи. Важливим постає кадрове питання та організація процесу навчання, оскільки сучасним педагогам бракує теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими потребами. Існує певна методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників до викладання певних дисциплін для таких дітей. Окрему увагу майбутні фахівці приділили основам педагогічного етикету у процесі взаємодії вчителя з дитиною з особливими потребами. Студенти визначали правила і принципи встановлення взаємодії та способи допомоги дітям з різними видами нозологій. Крім того, було зазначено, що тісна співпраця вчителя з родинами таких вихованців забезпечить сприятливі умови навчання, виховання, розвитку та соціальної адаптації дітей з особливими потребами. За результатами диспуту до плану роботи клубу було внесено зміни через бажання студентів проводити певні заходи на інклюзивних дитячих майданчиках, що будуть спрямовані на соціалізацію таких дітей, ознайомлення їх з навколишнім

середовищем та залучення до спілкування з дітьми з нормотиповим розвитком.

За результатами проведеної у січні науково-практичної конференції на тему „Педагоги-реформатори про культуру міжособистісної взаємодії” студенти отримали можливість акумулювати ідеї провідних педагогів щодо виховання культури міжособистісної взаємодії. Вони проаналізували найкращі цитати А. Макаренка про виховання та їх зв'язок з досліджуваним феноменом; жваво обговорили теорію виховання свободою О. Нілла, що передбачає обов'язкове слідування встановленим правилам; провели дискусію з приводу висловлювання М. Монтесорі : „Спілкуючись з дитиною, завжди дотримуйтесь кращих манер – пропонуйте їй те краще, що є в вас самих”; обговорили принципи педагогічної концепції Я. Корчака; опрацювали думки В. Сухомлинського про значення школи та вчителя у житті дитини. Майбутні фахівці підготували доповіді за окресленою тематикою та обґрунтували власні погляди. Студенти впевнено доводили, що відносини між учнями, вчителями, батьками та іншими учасниками освітнього процесу мають будуватися на взаємній повазі та діалозі. У конференції взяли участь кандидати педагогічних наук з різних вишів України.

Цікавим видався диспут за темою „Учні та їх класи у різних країнах світу”. Майбутні фахівці підготували презентації та відеоогляди навчального процесу молодших школярів Великобританії, Данії, Фінляндії, Арабських Еміратів, Франції, Китаю, Польщі, Німеччини, Індії, Японії та інших країн. Обговорення міжнародного досвіду, на думку студентів, є надзвичайно важливим, адже відсутність чіткої національної стратегії призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, ускладнює процес інтеграції української освіти до світового освітнього простору. Обговорення було спрямоване: на з'ясування змісту, головних напрямів та чинників, що зумовлюють спільність та розбіжність у функціонуванні та розвитку освіти зазначених країн; визначення нових нормативів та вмінь, яких необхідно набути з метою навчання впродовж життя, а також майбутніх цілей вдосконалення української освітньої системи. Студенти дійшли висновку, що визначення взаємозв'язків між системами освіти та їх об'єднання забезпечать вільний вибір місця навчання, сприятимуть формуванню єдиного

освітнього простору.

Проведення науково-практичного семінару „Сучасні трансформації культури міжособистісної взаємодії” мало на меті визначення перспектив та шляхів розвитку досліджуваного феномена. За планом семінару студенти педагогічного коледжу обговорювали такі питання: 1) Інформаційна ера: еволюційні зміни культурного простору; 2) Детермінанти оптимізації культури міжособистісної взаємодії в умовах сучасного глобалізованого суспільства; 3) Вплив масової культури на міжособистісну комунікацію; 4) Системи цінностей в сучасну добу. За результатами дискусії було констатовано, що інформаційна ера імпліцитно є каталізатором трансформацій культурного простору людства. Сучасний соціокультурний простір формується за допомогою медійних, інтерактивних, аудіовізуальних технологій, характеризується нестабільністю, трансгресивністю, деформацією гуманістичних цінностей та є точкою біфуркації культурних смислів та аксіосфери соціуму. Перехід до культури „третьої хвилі” генерує такі нові програми культуротворення: зміни способів та засобів міжособистісної взаємодії в суспільстві; формування мережевого виміру; трансформація ментальної карти культури; інше структурування соціально-культурного простору; поява культурного типу особистості мережевого соціуму. Дифузія високої та популярної культури є характерною ознакою сьогоденних процесів. Шляхом акультурації (процесу взаємовпливу та взаємопроникнення культур) відбувається як сприйняття нових культурних цінностей, так і заперечення впливів та захисту власних норм і традицій, що визначає її особливість та неповторність. Проблема ідентичності в умовах масової культури залишається однією з найбільш складних для розуміння та інтерпретації. Зміни цінностей міжособистісної взаємодії пов'язані з адаптацією, у процесі якої відбувається пристосування до мінливих норм існування суспільства. Отже, глобалізований характер сучасного світу змушує від педагога шукати інструменти взаємодії, йти на компроміси, жити в умовах метисажу (суміші традиційних та сучасних цінностей).

Крім дискусійних засідань, за планом роботи дискусійного клубу „Unity” було передбачено проведення майстер-класів із залученням провідних педагогів.

Так, за темою „Мистецтво самопрезентації” було запрошено вчителів –переможців конкурсу „Найкращий педагог року”, які розповіли про важливість складових самопрезентації у професійно-педагогічній діяльності. Фахівці продемонстрували студентам відеозаписи, провели ділові ігри та запропонували вправи, що проілюстрували чотири етапи самопрезентації: докомунікативний (перше враження); закріплення враження; формування образу (іміджу); формування авторитету. Студенти переконалися, що успішність самопрезентації педагога розкривається через майстерне оволодіння педагогічною технікою, вербальними і невербальними засобами мовлення, а також залежить від уміння справити враження на оточуючих, керувати ним у процесі міжособистісної взаємодії, створюючи позитивний імідж та продукуючи авторитет. Щоб оволодіти мистецтвом самопрезентації, майбутньому фахівцю необхідно мати високий рівень сформованості рефлексивних умінь, що допомагають аналізувати власний психологічний стан, почуття, переживання; здійснювати процес самоспостереження, самоспоглядання і скеровувати його на саморозвиток, самоствердження для творчої самореалізації.

Особливого значення набув майстер-клас „Нестандартна виховна година: як згуртувати клас”, проведений вчителями загальноосвітніх шкіл. Фахівці, обґрунтували вислови В. Сухомлинського („Яка величезна сила – колективне відчуття ласки і доброти, колективної доброзичливості. Воно, як бурхливий потік, захоплює найбайдужіших”) та А. Барбюса („Особа, зливаючись з колективом, не втрачає себе. Навпаки, вона досягає в колективі вищого рівня свідомості і вдосконалення”), доводячи, що сприятливий соціально-психологічний клімат у класі є джерелом натхнення, стимулом подолання труднощів, засобом формування особистостей. Виконання вправ „Пазли”, „Візьми мою руку”, „Вавилонська вежа”, „Хто ми?”, „Подарунок” та ін. мало на меті демонстрацію способів формування команди, створення ситуацій колективного співпереживання, привнесення загальнолюдських цінностей у дитячий колектив, формування традицій класу та сприяло збагаченню досвіду студентів.

За результатами проведених зустрічей досягнуто домовленості між

запрошеними вчителями та керівництвом коледжів про співпрацю у навчальному процесі студентів.

Відповідно до плану діяльності клубу майбутні педагоги взяли участь у вебінарах. Вебінар на тему: „Ораторське мистецтво у житті вчителя: прийоми та поради” (<https://www.youtube.com/watch?v=xP0jiLLx8oY>), мав на меті визначення місця ораторського мистецтва у житті вчителя та з’ясування інструментів, за допомогою яких процес навчання можна зробити цікавішим, легшим і приємнішим для обох сторін взаємодії. Програма вебінару містила огляд таких питань: Вчитель як оратор. Про що варто знати, аби успішно взаємодіяти з аудиторією? Яким варто бути? Чому серед багатьох вчителів, які зустрічаються на нашому шляху, теплом і вдячністю ми проникаємося всього до декількох із них? Ораторські прийоми, які зацікавлять, спровокують, надихнуть, дозволять налагодити хороший зв’язок з будь-якою аудиторією. Студенти розглянули приклади з досвіду вчителів, що довели вагомість ораторського мистецтва у професійній діяльності педагога, яке передбачає вміння імпровізувати, згортати та розширювати усну інформацію залежно від обставин. Роздуми майбутніх фахівців про мовленнєву культуру дозволили визначити такі основні її показники: змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз, взаємна відповідність між змістом і тоном, між словами, жестами, мімікою. За результатами участі у вебінарі студенти висловили бажання випробувати свої сили в ораторському мистецтві під час практичних занять у коледжі.

Оголошення вебінару на тему „Основи медіаграмотності: як розпізнати фейк” (https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=uDXxt4HjEoc) викликало великий резонанс та привернуло увагу не тільки членів клубу, але й студентів педагогічного коледжу неекспериментальних груп. Під час проведення вебінару розглядалися питання: Що таке фейк (види фейків)? Що може бути фейком (приклади та кейси)? Як визначити фейк (тролі, боти, фейкові акаунти у

соціальних мережах, фейкові сайти)? Як захиститися від маніпуляції та фейків? Як розпізнати фейк (приклади та кейси)? Ресурси, які допоможуть верифікувати інформацію. Виконання практичних вправ дозволило студентам зорієнтуватися у медіапросторі, навчитися розрізняти фейки за методом поширення (масмедійні фейки, що створюють спеціально для ЗМІ і через них поширюються, мережеві чутки, що поширюють чиюсь вигадку через соціальні мережі), формою (фотофейк, відеофейк і фейковий журналістський матеріал) та переконатися у спрямованості фейків на дезінформацію, сіяння сумнівів, паніки, залякування, пропагування певного бачення ситуації, зміну усталеної думки, маніпулювання свідомістю людини. Майбутні фахівці дійшли висновку, що побачити реальну картину можна лише за рахунок самостійної перевірки актуальності та достовірності наданої інформації; боротися з фейками необхідно шляхом спростовування чи висміювання, адже гумор є найкращою зброєю в інформаційній війні.

Ще однією важливою подією в роботі клубу стало проведення брейн-рингу „Культура навколо нас”, спрямованого на підвищення загального рівня професійної педагогічної освіти, зокрема культурно-комунікативної її складової, формування у молоді поваги до національних традицій, цінностей та інтеріоризацію гуманістичних ідей. Для проведення турніру було утворено організаційний комітет та апеляційну комісію з викладачів коледжу. Перед початком гри ведучий та його помічники проводили жеребкування за участю капітанів команд для визначення суперників під час відбірного туру. Завдання гравців – надати правильну відповідь на запитання, поставлене ведучим, раніше за гравців команди суперника. За виконання цих умов команда отримує один ігровий бал. Час на розміркування – не більше 60 секунд. Такий формат сподобався студентам, адже дав можливість не тільки перевірити свої знання, але й отримати позитивні емоції та відчути дух суперництва.

Вагоме значення у діяльності клубу мала волонтерська робота, яка проводилась у грудні 2018 – січні 2019 рр. Метою благодійної акції „Подаруйте дітям Різдво!” було встановлення зв’язку між дітьми, що перебувають у важкому життєвому стані з людьми, що мають можливість їм допомогти. Ідея акції – надати

адресну допомогу тим дітям, які її дійсно потребують. Завдання акції – збір та передавання речей, іграшок, взуття, книг, предметів побутової техніки, що мають корисне та цільове призначення з врахуванням індивідуальних потреб та побажань дітей. Грошові кошти та продукти харчування як адресні подарунки не приймалися.

У рамках акції „Пошта Діда Мороза” студенти відповідали на листи дітей, що надійшли до відділень Укрпошти та були адресовані Діду Морозу. Майбутні фахівці були вражені чемністю маленьких мрійників, які не лише просили про подарунки, але й самі вітали дідуся з Новим роком, а деякі навіть цікавилися, яких подарунків він хотів би отримати сам. Чимало дітей свідомо намагалися бути стриманими і лаконічними у своїх проханнях. Іноді вони пояснювали своє звернення до старенького тим, що не хочуть, аби батькам доводилося витратити зайві гроші на подарунки. Діти не забували про своїх братиків та сестричок і просили для них подарунки у Діда Мороза. У відповідь на прохання студенти вітали дітей зі святами та надавали поради щодо майбутньої поведінки, запевняючи, що матеріальні подарунки важливі, але не є головними у житті. Найважчим у цій акції, на думку майбутніх фахівців, стало коректне формулювання відповіді, адже, не знаючи, отримає дитина замовлений подарунок чи ні, вони побоювались розчарувати маленьких фантазерів.

Таким чином, активне залучення студентів до волонтерського руху (написання листів, збір, комплектування подарунків, урочисте їх вручення, організація концертної програми для дітей з притулків, будинків малютки і будинків дитинства) формувало активну соціальну позицію майбутніх фахівців, вміння позиціонувати свій навчальний заклад, а також стійку внутрішню мотивацію та гуманістичні цінності. Студенти проявили себе носіями культури міжособистісної взаємодії коледжу, що здатні діяти та проектувати свої дії в різних ситуаціях відповідно до норм корпоративної культури освітнього закладу, замовлення роботодавця і стратегічного партнера. Подібні заходи дозволяють розширити мережу соціального партнерства, зміцнюють імідж освітнього закладу в регіоні, надають можливість студентам інтегруватися в простір професійної культури соціальних і стратегічних партнерів, сформувати відчуття гордості за свій

навчальний заклад, а також відрефлексувати щодо рівня власної культури.

З метою мотивування та формування позитивного аксіологічного ставлення до майбутньої професійної діяльності, набуття педагогічної майстерності, формування системи уявлень про професійну модель вчителя-майстра, вдосконалення професійних умінь на рівні педагогічної майстерності, допомоги в усвідомленні наявних проблемних зон в особистісній та професійній сферах та активізації власного творчого потенціалу для членів клубу було проведено тренінг „Крок до педагогічної майстерності”. Запрошені тренери ознайомили майбутніх фахівців з технікою „Щоденник професійного становлення”, метою якої було акцентування уваги студентів на конкретизації когнітивної бази з основ педагогічної майстерності (в контексті педагогічної взаємодії), яка сформувалася у майбутніх учителів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (шляхом реалізації інтеграційних процесів), та визначення ціннісних орієнтацій для професійного становлення і зростання у напрямі майстерної організації педагогічної взаємодії. Виконуючи вправи та практичні завдання, працюючи у групах, студенти самостійно визначили нові акме-віхи, що розкрилися перед ними після тренінгу.

Враховуючи те, що особистісне зростання – це можливість вивчити глибинні установки і відносини, що є основою власного життєвого досвіду, виходячи з яких особистість функціонує в реальному житті і отримує певні результати, вагоме значення мав „Тренінг особистісного зростання вчителя”, що відбувся на засіданні клубу „Unity”. Для його проведення було запрошено професійних психологів, кандидатів психологічних наук. Основні завдання цього заходу: сприяння формуванню психологічної культури педагога; ознайомлення з психологічними основами особистісного зростання; актуалізація потреб позитивних змін особистості педагога для підвищення професіоналізму та продуктивності педагогічної праці; подолання внутрішніх перешкод, що заважають ефективному самовизначенню; використання внутрішніх ресурсів для розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя. Такий тренінг активізував прагнення студентів до самомотивації, самопізнання, самовдосконалення, саморефлексії. Учасники заходу

мали можливість обрати і сформувані нові продуктивні інтерпретації, установки, які дозволяють отримати значущі результати та застосувати вже наявні продуктивні моделі і стратегії поведінки, щоб досягти цілей у найважливіших сферах власного життя.

За результатами діяльності клубу „Unity” констатуємо підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців у галузі теорії та практики оволодіння культурою міжособистісної взаємодії.

На завершальному етапі формування культури міжособистісної взаємодії передбачено залучення студентів педагогічного коледжу до *професійної практики*, що являє собою процес оволодіння фаховими обов'язками, в якому навмисно створюються умови для самопізнання, самовизначення майбутніх педагогів у певних соціальних ролях та формується потреба самовдосконалення у професійній діяльності. У період практичної роботи в соціальних установах студенти осмислюють свій досвід та досвід інших педагогів, самостійно намагаються вирішувати професійні завдання комунікативними засобами, освоюють уміння і навички проектування та конструювання комунікативної зустрічі, вчать аналізувати комунікативну діяльність різних суб'єктів взаємодії. З цією метою розроблено програму, що складалася з трьох етапів:

1) Підготовчий – спрямований на діагностику компетентності студентів у галузі культури міжособистісної взаємодії. На цьому етапі студенти усвідомлюють рівень власних умінь міжособистісної взаємодії, враховують слабкі сторони та консультуються з керівником практики про можливі шляхи подолання своїх недоліків щодо встановлення ефективної міжособистісної взаємодії. За допомогою різноманітних методів психолого-педагогічної діагностики виявляється наявний рівень сформованості зазначених умінь та основних психологічних характеристик, з'ясовується ступінь володіння знаннями про сутність та структуру культури міжособистісної взаємодії вчителя.

2) Орієнтувальний – має на меті: вивчення колективу дітей; знайомство з вихователями, вчителями-предметниками, класним керівником; планування власної педагогічної діяльності та прогнозування її ефективності. Здійснюється

шляхом цілеспрямованого спостереження за діяльністю педагогів і вихованців через аналіз зразків професійно-педагогічного спілкування. За результатами спостереження складається протокол комунікативної діяльності вчителя, в який включено всі групи умінь міжособистісної взаємодії (інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, інтерактивна). Крім того, студенти отримують завдання вести щоденник спостережень значущих педагогічних ситуацій з їх подальшим аналізом.

3) Основний – передбачає організацію та аналіз власної педагогічної діяльності як вихователя, вчителя, класного керівника; коригування інформації, отриманої на другому етапі; оцінювання діяльності однокурсників з точки зору оптимальної організації міжособистісної взаємодії з вихованцями.

Після закінчення педагогічної практики студенти подають звіт про виконану роботу, в якому разом з описом проведеної навчальної та виховної діяльності здійснюють детальний аналіз труднощів, що виникали у процесі встановлення комунікації з учасниками педагогічного процесу, та наводять способи вирішення проблемних ситуацій.

Таким чином, професійна практика спрямована на вдосконалення умінь та навичок самостійної практичної роботи, необхідних для подальшої педагогічної діяльності, прийняття професійно виважених рішень, у тому числі у галузі культури міжособистісної взаємодії. Під час її проходження майбутні фахівці виявляли свої творчі здібності, реалізовували знання та застосовували сформовані уміння міжособистісної взаємодії, здобуті під час навчання у коледжі, у мінливих умовах педагогічного середовища.

Отже, ґрунтовна підготовка студентів до здійснення культурно-комунікативної діяльності в умовах навчальної та позааудиторної роботи підтвердила результативність обраної моделі формування культури міжособистісної взаємодії. У цілому результати реалізації цієї моделі уможливили висновок про доцільність її впровадження у навчальний процес.

Підсумки експерименту дозволили констатувати, що формування у студентів культури міжособистісної взаємодії є досить складним процесом, який забезпечує

професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього фахівця шляхом набуття необхідних знань, умінь, навичок, потрібних для майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Цей підрозділ дисертації присвячено результатам дослідно-експериментальної роботи, що проводилася у природних умовах коледжу (без зміни ходу навчального процесу підготовки фахівців. Основною метою такої роботи став кількісний, якісний та зіставно-порівняльний аналіз досягнутих результатів, інтерпретація отриманих фактів, узагальнення проміжних та підсумкових даних діагностики, що сукупно відображає динаміку рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. Дослідження тривало протягом чотирьох років і охопило три взаємопов'язані етапи науково-педагогічного пошуку, кожен з яких спрямований на досягнення мети дослідження, проте передбачає певні завдання.

На *пошуково-констатувальному етапі* (2016–2018 рр.): було проаналізовано стан проблеми дослідження; сформульовано гіпотезу, мету і завдання; теоретично обґрунтовано і розроблено модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу; визначено діагностичний інструментарій виявлення рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів (дод. Е), складено програму дослідження; проаналізовано навчальні та робочі програми, наявне методичне забезпечення; встановлено кількісний і якісний склад учасників експерименту; проведено діагностику наявного рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

На *експериментальному етапі* (2018–2019 рр.) дослідно-експериментальним шляхом було перевірено гіпотезу, апробовано модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, проаналізовано проміжні результати контрольних зрізів, скориговано методи і форми експериментальної роботи.

На *контрольному етапі* (2019–2020 рр.) систематизовано, узагальнено та оброблено емпіричні дані, зіставлено одержані експериментальні результати з прогнозованими, сформульовано загальні висновки дослідження та визначено перспективи подальших досліджень у межах окресленої проблеми.

В експериментальній роботі взяли участь 246 студентів спеціальностей „Початкова освіта” та „Дошкільна освіта” Лебединського педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка, педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, КВНЗ «Жовтоводський педагогічний коледж» та 16 викладачів.

В експериментальних групах (ЕГ – 116 осіб) реалізовувалася модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. У контрольних групах (КГ – 130 осіб) навчальна діяльність студентів здійснювалася за допомогою традиційних для коледжу методів і форм навчання. Звернемося безпосередньо до критеріального аналізу констатувальної діагностики наявного стану сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

З’ясування рівня сформованості **аксіологічно-мотиваційного критерію** культури міжособистісної взаємодії передбачало послідовне виконання таких етапів:

1) Визначення індивідуальної системи життєвих цінностей особистості за морфологічним тестом В. Сопова та Л. Карпушина в авторській адаптації (дод. К). Опитувальник містив 112 тверджень, кожне з яких оцінювався за 5-бальною шкалою: „не має відношення”, „має невелике значення”, „має певне значення”, „важливо”, „дуже важливо”. Запропоновані цінності належать до різноспрямованих груп: духовно-моральні (саморозвиток, духовне задоволення, креативність та активні соціальні контакти, що відображають морально-ділову спрямованість) та прагматичні (особистісний престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження індивідуальності, що, у свою чергу, відображають егоїстично-престижну спрямованість особистості).

Крім того, методика дає можливість проаналізувати розподіл цінностей за життєвими сферами (професійна, освітня, сімейна, суспільна, захоплення, фізична). Аналіз відповідей дозволив констатувати, що у студентів обох груп пріоритетними цінностями є збереження індивідуальності, матеріальне становище та соціальні контакти (табл. 2.1). Ця ситуація свідчить про те, що для них важливим

є збереження неповторності та своєрідності, власних поглядів, переконань та стилю життя. Цим особистостям (48,3% ЕГ та 36,3% КГ) може бути властива висока самооцінка, конфліктність у поведінці. Прагнення до значного рівня матеріального добробуту та впевненість у тому, що матеріальний достаток є головною умовою життя, притаманні майже половині студентів ЕГ і третині респондентів КГ (відповідно 45,7 і 34,4%).

Високе матеріальне становище для таких людей часто виявляється основою для розвитку почуття власної значущості. Щодо соціальних контактів, зазначимо, що у переліку пріоритетних цінностей, вони займають третє місце: 35,3% ЕГ та 26,5% КГ. Для таких людей, як правило, значущі всі аспекти міжособистісних взаємовідносин. Вони часто впевнені в тому, що найцінніше в житті – можливість спілкуватися та взаємодіяти з іншими. Такі студенти часто товариські, безпосередні у спілкуванні, емпатійні, соціально активні.

Таблиця 2.1

**Результати морфологічного тесту життєвих цінностей В. Сопова і
Л. Карпушина (в авторській модифікації)**

Життєві цінності	ЕГ (%)	КГ (%)
Саморозвиток	19,8	14,9
Духовне задоволення	28,4	21,4
Креативність	22,4	16,8
Соціальні контакти	35,3	26,5
Особистий престиж	18,1	13,6
Досягнення	24,1	18,1
Матеріальне становище	45,7	34,4
Збереження індивідуальності	48,3	36,3

Акцентуємо увагу, що найнижчі відсотки мають цінності саморозвитку та особистісного престижу (відповідно 19,8; 18,1% ЕГ та 14,9; 13,6% КГ). Це свідчить про те, що у переважній більшості студентів обох груп спостерігаються тенденції до відчуття самодостатності. Вони не прагнуть до самовдосконалення, вважаючи це неможливим, поступливі, обирають стратегію уникнення невдач та конфліктів у спілкуванні, не претендують на статус лідера у колективі. Лише кожен п'ятий студент прагне до визнання, поваги, схвалення іншими власних суджень, вчинків,

поглядів.

Щодо результатів, отриманих за шкалами життєвих сфер, спостерігаємо переважання сфери захоплення – 49,1% ЕГ; 54,1% КГ, освітньої – 43,9% ЕГ; 46,6% КГ та сімейної сфер – 41,4% ЕГ; 45,1% КГ (табл. 2.2). Особистості, яким властиве переконання про важливість сфери захоплення, як правило, не обмежуються одним хоббі, а намагаються проявити себе у різних заняттях, отримуючи задоволення від самого процесу, ніж результату. Більше половини цих студентів обох груп прагнуть реалізувати творчу та соціальну спрямованість за допомогою свого захоплення.

Ті респонденти, у яких переважає сфера сімейного життя, відзначили важливість встановлення взаєморозуміння між членами сім'ї, цінність активних вербальних методів виховання та взаємодії. Щодо студентів, які отримали високі показники за освітньою сферою, відзначено прагнення підвищувати рівень власної освіти з метою входження до певної соціальної групи, а також можливістю отримати у перспективі гідну матеріальну винагороду.

Таблиця 2.2

**Результати морфологічного тесту життєвих сфер В. Сопова та Л. Карпушина
(в авторській модифікації)**

Життєві сфери	ЕГ (%)	КГ (%)
Професійна	35,3	30,1
Освітня	43,9	46,6
Сімейна	41,4	45,1
Суспільна	21,6	18,8
Захоплення	49,1	54,1
Фізична	17,2	12,0

Переважає більшість респондентів, які надають перевагу сфері професійного життя, вказали на зацікавленість у розвитку своїх професійних здібностей, прагнення до колегіальної роботи, бажання внести елемент творчості у свою майбутню діяльність та досягти вагомих результатів у професії. Встановлено, що найменша кількість студентів обох груп відзначила важливість розвитку фізичної складової у своєму житті: 17,2% ЕГ та 12,0% КГ.

2) Визначення значущих мотивів, що спонукають студентів до оволодіння

обраною професією, здійснювалося за допомогою методики Н. Фетіскіна „Самооцінка професійно-педагогічної мотивації” в авторській модифікації (дод. Л). Оцінка рівнів професійно-педагогічної мотивації проводилася за такими результатами: високий (11 балів та більше), середній (6–10 балів), низький (5 балів та менше).

Діагностика вихідних рівнів сформованості професійно-педагогічної мотивації (табл. 2.3) показала переважання низьких показників за шкалою „професійна потреба” (48,7% ЕГ та 46,9% КГ), що може свідчити про недостатню обізнаність студентів про сутність обраної професії або про їх помилковий вибір. Щодо функціонального інтересу, за цією шкалою більшість респондентів обох груп (49,1% ЕГ; 44,6% КГ) має середній рівень сформованості.

Переважання середніх значень (45,7% ЕГ; 50,0% КГ) за показником „розвивальна допитливість” може свідчити більше про вікову, ніж професійну якість студентів. Результати опитування показали, що „епізодичний інтерес” переважає у більшості студентів досліджуваних груп (52,6% ЕГ; 52,3,4% КГ – середній рівень та 27,6% ЕГ; 25,4% КГ – високий рівень), що характеризує ситуативну зацікавленість навчально-професійною діяльністю.

На жаль, байдуже ставлення до педагогічної діяльності відзначено у переважній більшості респондентів: 45,7% ЕГ; 46,9% КГ – середній рівень та 30,2% ЕГ; 26,9% КГ – високий рівень.

У процесі бесіди з респондентами встановлено: 56,0% ЕГ та 53,8% КГ обрали б професію педагога, якби це необхідно було зробити ще раз; за бажанням батьків у педагогічному коледжі навчаються 17,2% ЕГ та 23,1% КГ; стійке та обґрунтоване бажання працювати за фахом, встановлюючи ефективну міжособистісну взаємодію с учасниками педагогічного процесу мають 25,9% ЕГ та 30,8% КГ. Більше половини студентів обох груп (53,4% ЕГ та 57,7% КГ) навчаються швидше для того, щоб здобути будь-яку вищу освіту, ніж упевнені у виборі професії.

Усі респонденти зазначили, що отримана у майбутньому професія педагога може принести їм моральне задоволення.

Рівень сформованості професійно-педагогічної мотивації студентів за методикою Н. Фітискіна (в авторській модифікації)

Вид професійно-педагогічної мотивації	Рівень	ЕГ		КГ	
		Кількість	%	Кількість	%
Професійна потреба	Низький	57	48,7	61	46,9
	Середній	45	39,1	56	43,1
	Високий	14	12,2	13	10,0
Функціональний інтерес	Низький	40	34,5	49	37,7
	Середній	57	49,1	58	44,6
	Високий	19	16,4	23	17,7
Розвивальна допитливість	Низький	36	31,0	35	26,9
	Середній	53	45,7	65	50,0
	Високий	27	23,3	30	23,1
Показова зацікавленість	Низький	21	18,1	25	19,2
	Середній	65	56,0	72	55,4
	Високий	30	25,9	33	25,4
Епізодичний інтерес	Низький	23	19,8	29	22,3
	Середній	61	52,6	68	52,3
	Високий	32	27,6	33	25,4
Байдуже ставлення	Низький	28	24,1	34	26,2
	Середній	53	45,7	61	46,9
	Високий	35	30,2	35	26,9

3) Визначення потреби у міжособистісній взаємодії відбувалося за методикою Л. Нігматуліної (дод. М). Наведемо отримані дані: високий рівень показали 43 (37,1%) студенти експериментальної та 45 (34,6%) – контрольної груп. Ці респонденти прагнуть до встановлення контактів з людьми, вони здатні до широкого саморозкриття у міжособистісній взаємодії. 52 (44,8%) студенти ЕГ та 58 (44,6%) КГ мають середній рівень потреби у спілкуванні, отже, у них спостерігається стриманість в емоційних проявах, схильність до більш ділового стилю спілкування. Кожен п'ятий студент визначених груп – 21 (18,1%) ЕГ та 27 (20,8%) КГ – продемонстрував низький рівень потреби у комунікаціях, що свідчить про їхню замкненість, схильність до усамітнення, неговіркість.

4) З'ясування рівня усвідомлення значущості культурно-комунікативної

підготовки як важливої складової професіоналізму сучасного педагога відбувалося за методикою Т. Дубовицької в авторській адаптації (дод. Н). Сумарні дані диференціювали за такими рівнями: високий рівень внутрішньої мотивації (14–20 балів), середній (7–13 балів), низький (0–6 балів). При цьому показники 0 – 10 балів характеризують зовнішню мотивацію, 11–20 балів – внутрішню мотивацію.

Результати дослідження показали, що лише 21,7% ЕГ та 25,4% КГ вважають необхідним здобувати знання та оволодівати вміннями культурно-комунікативного характеру для ефективного здійснення майбутньої педагогічної діяльності. Кожен другий студент (52,2% ЕГ та 50,0% КГ) вважає, що має достатній обсяг знань з питань культури міжособистісної взаємодії, а розгляд складних тем у межах даної проблеми не дуже важливий. 25,0% ЕГ та 26,2% КГ, крім навчальної, читають додаткову літературу, присвячену комунікативній діяльності вчителя, дискутують з однокурсниками у позааудиторний час з приводу спірних питань, цікавляться науковими пошуками в цьому напрямі. Таким чином, респонденти продемонстрували переважно низький рівень внутрішньої мотивації (48,3% ЕГ та 50,8% КГ), що спонукає їх до підвищення рівня культурно-комунікативної підготовки (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Рівень сформованості внутрішньої мотивації студентів до навчальної діяльності культурно-комунікативної спрямованості

Рівень	ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	56	48,3	66	50,8
Середній	39	33,6	39	30,0
Високий	21	18,1	25	19,2

Узагальнені результати вивчення мотивів студентів, отримані на констатувальному етапі експерименту (табл. 2.5), свідчать про те, що рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за аксіологічно-мотиваційним критерієм є недостатнім: 31,9% ЕГ та 33,8% КГ епізодично виявляють інтерес до професійної культурно-комунікативної діяльності, не розуміють важливості відповідних знань та умінь для окремих видів

роботи педагога; не мають соціально орієнтованої системи цінностей та мотивів, що спонукають до встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Лише 25,9% студентів ЕГ та 25,4 % КГ мають високий рівень сформованості зазначеного критерію, що свідчить про їх прагнення до оволодіння обраною професією, бажання в майбутньому працювати за фахом і далі вдосконалюватися в цьому напрямі.

Таблиця 2.5

Рівень сформованості аксіологічно-мотиваційного критерію культури міжособистісної взаємодії

Показники	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%
<i>Професійно-педагогічна мотивація</i>						
Експериментальна група	34	29,3	56	48,3	26	22,4
Контрольна група	39	30,0	63	48,5	28	21,5
<i>Потреба у міжособистісній взаємодії</i>						
Експериментальна група	21	18,1	52	44,8	43	37,1
Контрольна група	27	20,8	58	44,6	45	34,6
<i>Внутрішня мотивація до навчальної діяльності культурно-комунікативної спрямованості</i>						
Експериментальна група	56	48,3	39	33,6	21	18,1
Контрольна група	66	50,8	39	30,0	25	19,2
<i>Загальні результати</i>						
Експериментальна група	37	31,9	49	42,2	30	25,9
Контрольна група	44	33,8	53	40,8	33	25,4

Наступний етап констатувальної діагностики передбачав вивчення стану сформованості культури міжособистісної взаємодії за *когнітивним критерієм* за допомогою авторського тесту, питання якого стосувалися таких аспектів: загальні поняття культури міжособистісної взаємодії; особливості культурно-комунікативної діяльності педагога (дод. О). Правильна відповідь на завдання репродуктивного рівня оцінювалася в 1 бал, реконструктивного – 2, продуктивного – 3 бали. Якщо відповідь неповна, завдання реконструктивного рівня оцінювалися

в 1 бал, продуктивного – 1–2. Максимальна кількість балів – 30. Отже, встановлено такі рівні сформованості когнітивного критерію: низький (0–10 балів), середній (11–20 бали), високий (21–30 бали). Крім того, нами визначено коефіцієнт *повноти* культурно-комунікативних знань студентів як відношення засвоєних студентами елементів знань до відповідних елементів знань, якими необхідно оволодіти під час вивчення начальних дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності” та спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності” за формулою:

$$K_{\text{п}} = \Pi_1 / \Pi_2,$$

де: $K_{\text{п}}$ – коефіцієнт повноти засвоєння культурно-комунікативних знань;

Π_1 – сума засвоєних елементів знань;

Π_2 – сума елементів знань, якими необхідно оволодіти під час вивчення вищезазначених дисциплін.

Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі, то $K_{\text{п}}=1$. У випадку відсутності результату $K_{\text{п}}=0$. При недостатньому засвоєнні теоретичних знань культурно-комунікативного характеру значення коефіцієнта перебуває у межах $0 \leq K_{\text{п}} \leq 1$; оптимальним значенням є значення $K_{\text{п}} > 0,7$. $0,5 \leq K_{\text{п}} \leq 0,7$ – допустиме значення; $K_{\text{п}} \leq 0,4$ – критичне значення.

Діагностика *міцності* засвоєння знань проводилася із запізненням на один семестр, адже передбачала узагальнення кількості засвоєних елементів знань у часі за результатами проміжного і рубіжного контролю із зазначених вище навчальних дисциплін. Коефіцієнт міцності засвоєння знань ($K_{\text{м}}$) обчислювався за формулою:

$$K_{\text{м}} = M_1 / M_2,$$

де: $K_{\text{м}}$ – коефіцієнт міцності засвоєння культурно-комунікативних знань;

M_1 – сума збережених у пам'яті студентів елементів знань;

M_2 – сума повідомлених елементів знань.

Як і для попереднього коефіцієнта, залежно від ступеня відтворення студентами знань культурно-комунікативного характеру, значення коефіцієнта перебуває у межах $0 \leq K_{\text{м}} \leq 1$. Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі, то

$K_m=1$. Порогові значення коефіцієнта є такими: $K_m > 0,7$ – оптимальне значення; $0,5 \leq K_m \leq 0,7$ – допустиме значення; $K_m \leq 0,4$ – критичне значення.

Алгоритм розрахунків та результати діагностики когнітивного критерію культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу наведено у дод. П. Загальний рівень культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту дозволяє зробити такі висновки (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Загальний рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм на констатувальному етапі

Група	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Експериментальна	56	48,3	47	40,5	13	11,2
Контрольна	61	46,9	58	44,6	11	8,5

Лише 11,2% студентів ЕГ та 8,5% КГ мають глибокі системні знання про сутність та особливості культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога, володіють інформацією про структуру, стилі, моделі та культуру педагогічного спілкування, бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації, а також компетентні у питаннях педагогічної взаємодії, володіють методами, стратегіями й технологіями запобігання конфліктам у професійній діяльності; використовують здобуті знання у нових ситуаціях. Середній рівень виявлено у 40,5% студентів ЕГ та 44,6% КГ, які: мають достатньо сформовані культурно-комунікативні погляди; не володіють в повному обсязі інформацією про структуру, стилі, моделі та культуру педагогічного спілкування, бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі комунікації; мають розрізнені несистемні знання щодо культури мовлення; недостатньо орієнтуються у питаннях педагогічної взаємодії та не завжди можуть обрати правильні методи, стратегії й технології запобігання конфліктам у професійній діяльності; використовують знання у схожих умовах за зразком. На жаль, низький рівень продемонструвала значна кількість студентів (48,3% ЕГ та 46,9% КГ), які часто є пасивними при використанні культурно-комунікативних

знань у професійно спрямованій діяльності, мають епізодичні, несистемні знання щодо сутності та особливостей культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога. Такі результати потребують негайного коригування навчального процесу з метою перерозподілу визначених показників у бік збільшення високого та середнього рівнів розвитку.

Наступним етапом нашого дослідження передбачено визначення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за *діяльнісним критерієм*. Для цього розроблено спеціальні завдання (дод. Р), правильність вирішення яких оцінювали експерти – викладачі педагогічних коледжів (16 викладачів, які протягом навчального року реалізовували модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів у процесі навчальної та позааудиторної роботи). Завдання підібрані таким чином, щоб за результатами відповіді можна було визначити рівень сформованості культурно-комунікативних умінь: (інформаційно-прогностичні, культурно-когнітивні, інтерактивні). Завдання передбачали здійснення респондентами таких операцій: аналіз педагогічної ситуації; з'ясування інтересів суб'єктів міжособистісної взаємодії та їх ресурсів; систематизація діагностичної інформації; визначення помилок партнерів по спілкуванню; розробка альтернативних варіантів виходу із ситуації; складання фрагментів звернень комунікантів тощо. Студентам необхідно було сформулювати свої пропозиції для кожної із сторін міжособистісної взаємодії, застосовуючи уміння встановлювати та налагоджувати комунікативну взаємодію за принципами безконфліктного спілкування, прогнозувати можливі наслідки від певних дій, урахувавши особливості сприйняття і розуміння інформації учасниками ситуації.

Викладачі оцінювали відповіді студентів за шкалою (дод. І): максимальна кількість балів за правильне виконання завдання – 15 (5 балів за кожен групу умінь). Отже, за п'ятьма завданнями 17–25 балів – високий, 10–16 – середній, менше 9 – низький рівень сформованості кожної групи умінь міжособистісної взаємодії. Загальний рівень сформованості діяльнісного критерію – сума кількісних значень кожної з вищезазначених груп умінь за усіма завданнями: низький (0–29 балів); середній (30–49 балів); високий (50–75 балів). Результати

оцінювання викладачі заносили у відповідну картку (дод. С), що дозволило визначити рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за діяльнісним критерієм як середнє арифметичне значення оцінок усіх педагогів, що перевіряли роботу.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що лише 9,5% студентів ЕГ та 10,0% КГ показали високі результати виконання *першого завдання* (ситуація між вихователем та батьками хлопчика, що соромиться брати участь у святах у дитячому садку) та визначили об'єднуючі, роз'єднуючі та вторинні інтереси сторін взаємодії, причому більшість із них до об'єднуючих віднесла визнання необхідності залучення дитини у спільну діяльність з однолітками; роз'єднуючими інтересами визначено: небажання батьків разом з вихователем врегулювати ситуацію (вербальні образи); прагнення вихователя якнайкраще показати свою роботу шляхом відсторонення від свята вихованців, що можуть розгубитися та не показати свої можливості. До вторинних інтересів віднесено: небажання надавати розголосу ситуації; вихователь вважає, що може приймати рішення на власний розсуд; батьки впевнені, що повинні контролювати дії вихователя стосовно організації свята у групі, яку відвідує їхня дитина. Щодо ресурсів сторін, 43,1% студентів ЕГ та 42,3% КГ відзначили погрози з боку батьків поскаржитися керівництву дитячого садка на дії вихователя, залучення батьківського комітету до розгляду такої поведінки вихователя; 32,7% студентів ЕГ та 40,8% КГ наголосили на необхідності звернутися за допомогою в обґрунтуванні своєї позиції до керівництва або інших фахівців.

Більше половини студентів (60,3% ЕГ та 52,3% КГ) вважають доцільним залучення психолога дитячого садка до врегулювання ситуації, адже він, володіючи інформацією про індивідуально-типологічні характеристики особистості дитини, може висловити власну позицію, а також виступити медіатором у визначеному протиріччі сторін. Саме такий вихід із ситуації бачить більшість опитуваних студентів (64,7% ЕГ та 67,7% КГ). Деякі респонденти (25,9% ЕГ та 27,7% КГ) вважають за необхідне поступитися батькам, але зобов'язати їх контролювати вивчення дитиною усіх номерів свята, в яких вона бере участь, а

також бути присутніми на репетиціях, щоб бути готовими до певної поведінки дошкільника.

Що стосується прикладів звернення вихователя до батьків хлопчика, лише 30,2% ЕГ та 34,6% КГ коректно та конструктивно розпочали повідомлення: „Я розумію Ваше занепокоєння...”, „Ви стурбовані тим, що...”, „Я впевнена, що ми разом можемо...”, „Давайте разом поміркуємо...” тощо.

До умінь міжособистісної взаємодії, які мають бути сформовані на високому рівні, щоб запобігти розгортанню конфлікту, 21,6% ЕГ та 33,8% КГ віднесли уміння створювати активно-позитивне ставлення до міжособистісної взаємодії; 25,9 % ЕГ та 38,5% КГ – активно слухати та проявляти інтерес до інформації партнера по взаємодії; 38,8% ЕГ та 24,6% КГ – створювати атмосферу співробітництва, співтворчості; 44,8% ЕГ та 30,0% КГ – варіювати свою поведінку залежно від ситуації, що склалася; 17,2% ЕГ та 34,6% КГ – застосовувати конструктивні стратегії, брати ініціативу у взаємодії; 18,9% ЕГ та 15,4% КГ – добирати методи впливу на партнера по взаємодії, використовувати прийоми розрядження негативних емоцій; 51,7% ЕГ та 47,7% КГ – використовувати безконфліктне спілкування зі співрозмовником, координувати дії та висловлювання учасників спілкування; 12,9% ЕГ та 15,4% КГ – уявляти вірогідний та варіативний процес розвитку процесу міжособистісної взаємодії; 8,6% ЕГ та 8,5% КГ – визначати найбільш ефективні стратегії здійснення психолого-педагогічних заходів у конкретних умовах; 27,6% ЕГ та 11,5% КГ – проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів міжособистісної взаємодії, складати програму майбутніх дій; 30,2% ЕГ та 12,1% КГ – володіти вербальними та невербальними засобами спілкування; 38,8% ЕГ та 25,4% КГ – передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки суб’єктів міжособистісної взаємодії та умови їх досягнення;

Друге завдання передбачало проектування можливої педагогічної ситуації. 51,7% ЕГ та 61,5% КГ розглянули суперечки, що можуть виникнути між учнями та педагогом, 22,4% ЕГ та 23,1% КГ – між педагогами, 25,9% ЕГ та 15,4% КГ – між вчителем та батьками. 77,6% ЕГ та 65,4% КГ правильно визначили учасників

взаємодії, мету спілкування. Труднощі виявлено у питаннях визначення стилю спілкування та з'ясування суттєвих та несуттєвих умов конфліктної ситуації: більшість студентів (62,1% ЕГ та 52,3% КГ) не змогли навести будь-які варіанти. Щодо альтернативних шляхів розвитку ситуації лише 21,6% студентів ЕГ та 11,5% КГ зазначили більше двох можливих варіацій, в кожній з яких зазначено найближчі та віддалені наслідки. Більше третини студентів 38,8% ЕГ та 32,3% КГ вважають необхідним звернутися за допомогою до керівництва з метою вирішення конфліктної ситуації, що свідчить про їх невпевненість у власних можливостях та компетентності. Респондентам було важко виділити прогностичні завдання у контексті міжособистісної взаємодії, визначити фактори, що детермінують виникнення конфліктної ситуації у взаємодії, впливатимуть на її тривалість.

Щодо виконання *третього завдання* (конфлікт між вчителькою та учнем, що переростає у конфлікт між викладацьким колективом та учнем) зазначимо, що студенти обох груп правильно визначили помилки, яких припустилися педагоги, серед яких: вчителька з математики не використала усіх можливостей, щоб запобігти розгортанню конфлікту; вона реагувала на провокативну поведінку учня та не застосувала адекватні методи впливу на ситуацію; педагог розповіла про суперечку іншим вчителям не з метою отримати коментарі щодо її вирішення, а з метою здобути їх підтримку, чим ще більше загострила конфлікт; викладачі, що вирішили створити коаліцію з вчителькою математики, викликали зворотну реакцію з боку цього учня та інших дітей.

Зазначимо, що більшість студентів (73,3% ЕГ та 61,5% КГ) вважають, що вирішення такої ситуації можливе тільки із залученням керівників школи (завуча, директора), психолога, батьків. На жаль, жоден з них не бачить можливості самостійно вирішити суперечку. Крім того, респондентам не вдалося правильно визначити вид конфлікту за ознаками (спосіб розв'язання – ненасильницький, сфера прояву – соціальний, спрямованість впливу – вертикальний, ступінь виразності – відкритий, кількість учасників – міжособистісний, потреби – конфлікт інтересів). Щодо причин конфлікту, 64,7% студентів ЕГ та 53,8% КГ відзначили несприйняття учня колективом, неповага до вчителя, невмотивованість навчальної

діяльності учня, застарілі способи викладання інформації вчителем тощо. 25,9% студентів ЕГ та 24,6% КГ вказали, що у процесі міжособистісної взаємодії порушено такі принципи безконфліктного спілкування: принцип терплячості (вчителька не змогла подолати негативну установку на особистість учня, відволіктися від його недоліків); принцип позитиву (педагог не змогла звести до мінімуму свої негативні прояви у відношенні до учня, використовувала конфліктогени).

Четверте завдання (провести оцінку конфліктності педагогічної ситуації та записати алгоритм проведення транзактного аналізу міжособистісної взаємодії) викликало найбільшу складність у його вирішенні. Тільки 6,0% студентів ЕГ та 5,4% КГ, ознайомлені з транзактною теорією Е. Берна, визначили транзакцію як „одиницю взаємодії партнерів по спілкуванню, що супроводжується представленням їх позиції”. Вони визначили, що у будь-якій ситуації тією чи іншою мірою проявляється кожна з трьох позицій: Батьки, Дорослий, Дитина. Студентам необхідно було правильно визначити ту вирішальну позицію, відповідно до якої людина діє. Отже, респонденти склали матрицю (рис. 2.5), виділили суб'єктів міжособистісної взаємодії, визначили позицію кожного суб'єкта та її спрямованість. Зазначена кількість розбіжностей у позиціях комунікантів (1) та їх перехресний характер дали можливість студентам зробити висновок про існування конфліктної ситуації.

Вчитель	Учень
Б	Б
Др	Др
Д	Д

Рис. 2.5. Транзактний аналіз міжособистісної взаємодії (четверте завдання)

П'яте завдання передбачало розробку плану проведення перших батьківських зборів у початковій школі чи садочку за вибором студентів. Переважна більшість респондентів обрала шкільний формат (79,3% ЕГ та 73,1% КГ), наголошуючи на важливості цього етапу дорослішання дитини. Студенти визначили багато варіантів тем, які можливо обговорити на батьківських зборах, але не обґрунтували їх доцільність. Зокрема вони запропонували розглянути такі

питання: роль батьків у подоланні труднощів адаптації дитини до школи; організація робочого місця дитини вдома; режим дня першокласника; перевантаження дитини позашкільною діяльністю; правила НУШ; доцільність надмірної опіки дитини; чого набуває дитина у школі тощо.

Усі майбутні вчителі вважають за необхідне ознайомити батьків з навчальними осередками у класних кімнатах та шкільними правилами. Труднощі викликало завдання спрогнозувати можливі запитання батьків за обраною тематикою зборів. Тільки 21,6% студентів ЕГ та 11,5% КГ вдалося поставити більше 5 питань до вчителя. 27,6% студентів ЕГ та 35,4% КГ готові до різної поведінки батьків, але стиль спілкування визначити їм не вдалося.

Щодо нетрадиційних форм роботи з батьками, більше половини респондентів (51,7% ЕГ та 57,7% КГ) вказали на ефективність екскурсії, неформальні зустрічі, пікніки, спільне відвідування культурних заходів, що проводяться у місті. Що стосується звернення до батьків, 47,4% студентів ЕГ та 40,0% КГ не змогли чітко, логічно, послідовно та стисло охарактеризувати тему та предмет зустрічі. Їхні повідомлення були надмірно пафосні, позбавлені конкретики та розуміння хвилювань батьків. Отже, отримані результати виконання запропонованих завдань дозволили розрахувати вихідний загальний рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за діяльнісним критерієм (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Загальний рівень сформованості критерію культури міжособистісної взаємодії на констатувальному етапі

Група	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Інформаційно-прогностичні уміння						
Експериментальна	49	42,2	50	43,1	17	14,7
Контрольна	52	40,0	59	45,4	19	14,6
Культурно-когнітивні уміння						
Експериментальна	49	42,2	59	50,9	8	6,9
Контрольна	52	40,0	71	54,6	7	5,4

<i>Інтерактивні уміння</i>						
Експериментальна	47	40,5	54	46,6	15	12,9
Контрольна	50	38,5	63	48,5	17	13,1
<i>Загальні показники</i>						
Експериментальна	49	42,2	53	45,7	14	12,1
Контрольна	52	40,0	64	49,2	14	10,8

Виходячи з табл. 2.8, можемо констатувати вагомий відсоток низьких показників сформованості усіх груп умінь міжособистісної взаємодії: інформаційно-прогностичної (42,2% ЕГ та 40,0% КГ), культурно-комунікативної (42,2% ЕГ та 40,0% КГ), інтерактивної (40,5% ЕГ та 38,5% КГ).

У процесі констатувальної діагностики з'ясовано, що таким студентам було складно прогнозувати ймовірне розгортання міжособистісної взаємодії у педагогічному середовищі, уявляти її варіативний та вірогідний процес, систематизувати отриману інформацію з метою планування подальших дій, обґрунтовувати власні пропозиції та рішення.

З метою з'ясування належності визначених груп умінь міжособистісної взаємодії до одного інтегрованого критерію проведено статистичний аналіз його складових щодо респондентів ЕГ та КГ, результати якого наведено у табл. 2.8. На підставі розрахунків зроблено висновок стосовно того, що складові діяльнісного критерію культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу характеризуються високим рівнем їх узгодженості (усі коефіцієнти кореляції більше 0,8), а також повною узгодженістю матриці компонент, що свідчить про належність усіх елементів до однієї групи факторів.

Вищезазначене підтверджує ефективність та правомірність виділення складових умінь міжособистісної взаємодії (інформаційно-прогностичних, культурно-комунікативних, інтерактивних) як компонент інтегрованого діяльнісного критерію. Узагальнені показники діяльнісного критерію дають підстави констатувати, що у майбутніх педагогів переважають низький та середній рівень сформованості всіх груп визначених умінь, що потребує їх удосконалення.

**Факторний аналіз складових діяльнісного критерію культури
міжособистісної взаємодії на констатувальному етапі**

Кореляція складових діяльнісного критерію					Компонента
		Інформаційно-прогностичні	Культурно-комунікативні	Інтерактивні	
EI	Інформаційно-прогностичні	1,000	0,892**	0,896**	0,898
	Культурно-проективні	0,892**	1,000	0,894**	0,897
	Інтерактивні	0,896**	0,894**	1,000	0,899
KI	Інформаційно-прогностичні	1,000	0,891**	0,895**	0,898
	Культурно-проективні	0,891**	1,000	0,895**	0,897
	Інтерактивні	0,895**	0,895**	1,000	0,899

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

Наступним етапом констатувальної діагностики стало визначення рівня розвитку культури міжособистісної взаємодії за особистісним критерієм, що містить такі компоненти: сформованість емоційного інтелекту студентів педагогічного коледжу; тип спрямованості у спілкуванні; рівень рефлексивності у життєдіяльності.

Із метою оцінки сформованості емоційного інтелекту (EI) було застосовано опитувальник ЕМІн Д. Люсіна (дод. У). Діагностика за обраною методикою дозволила з'ясувати ступінь вираженості міжособистісної (MEI), внутрішньоособистісної (BEI) складових, сформованість умінь розуміти (PE) та керувати емоціями (UE) – розуміти власні (VP) та чужі (MP) емоції, контролювати експресію (VE), керувати своїми (VU) та чужими емоціями (MU). Інтегрований показник емоційного інтелекту визначався таким чином: $EI = MEI + BEI$, а значення шкал MEI, BEI, PE, UE розраховувалося шляхом сумування відповідних субшкал: $MEI = MP + MU$; $BEI = VP + VU + VE$; $PE = MP + VP$; $UE = MU + VU + VE$. Оцінка рівнів сформованості емоційного інтелекту (EI) здійснювалася за таким ранжуванням: високий рівень – 93 бали і більше; середній – 79–92 бали; низький – 78 балів і менше.

У результаті опрацювання відповідей студентів отримано такі показники: 34,4% студентів ЕГ та 30,8% КГ мають високий, 44,0% ЕГ та 44,6% КГ – середній, 21,6% ЕГ та 24,6% КГ – низький рівень емоційного інтелекту, причому найгірші показники за шкалами МЕІ та УЕ – в студентів ЕГ; за шкалами МЕІ та РЕ – у студентів КГ (рис. 2.6). Зазначимо, що у жодного студента не визначено дуже низьких та дуже високих показників за будь-якою шкалою (субшкалою).

Отже, результати дослідження емоційного інтелекту респондентів за методикою показали, що кожен п'ятий студент не розуміє змісту власних та чужих емоцій, не контролює їх, не вміє виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах та долати негативні прояви, що впливають на здатність встановлювати ефективну комунікацію. Це заважає майбутнім педагогам вільно висловлювати власні думки, відстоювати певну позицію, захищати свої права, незважаючи на емоційні труднощі. Низькі показники за міжособистісним компонентом свідчать про неспроможність розуміти та приймати інших людей, усвідомлювати їхні мотиви, дотримуватися прийнятих у спільноті правил та норм взаємодії. Щодо внутрішньоособистісного компонента, кожен третій студент ЕГ та п'ятий КГ може адекватно оцінити власні емоції, усвідомлює та розпізнає їх причини, вміє вербалізувати та підтримувати необхідний емоційний стан.

Ураховуючи те, що емоційний інтелект являє собою сукупність здібностей, що виступають регулятором процесу міжособистісної взаємодії, вважаємо за необхідне дослідити спрямованість особистості у спілкуванні. З цією метою застосовано методику С. Братченка „СОО-А” (дод. Ф), який вважає, що спрямованість особистості у спілкуванні визначається сукупністю усвідомлених особистісних установок та ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісної взаємодії та являє собою комунікативну стратегію, що включає особистісні уявлення про зміст спілкування, його цілі, засоби, бажані та припустимі способи поведінки [57]. Як правило, кожний респондент певною мірою демонструє всі стилі спрямованості спілкування (діалогічний (Д), авторитарний (А), маніпулятивний (М), альтероцентристський (Ал), конформний (К), індіферентний (І)), хоча в окремих випадках можуть бути нульові показники за деякими категоріями.

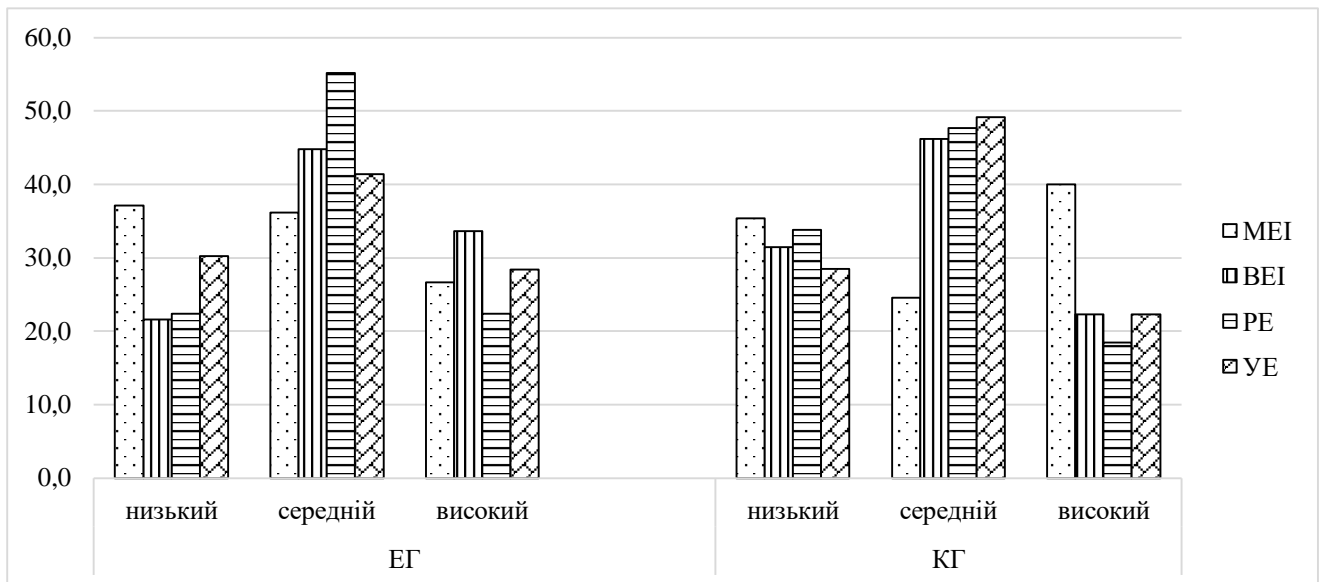


Рис. 2.6. Порівняльна характеристика рівня сформованості компонентів емоційного інтелекту студентів EG та KG за методикою В. Люсіна

За результатами дослідження (рис. 2.7) 34,5% студент EG та 37,7% KG у спілкуванні обирають діалогічний стиль комунікації, отже, вони спрямовані на рівноправну комунікацію.

М. Бейкер зазначав, що саме такий вид характеризує особистісно-комфортне спілкування, коли учасник не прагне переважати над іншим, але й сам не жертвує почуттям власної гідності; комунікація наповнена почуттям гуманності й доброзичливості; кожний учасник має установку на проникнення в суть позицій партнерів на проблеми, які потребують вирішення у взаємодії, тощо [348, с. 199–254].

М. Бейкер зазначав, що саме такий вид характеризує особистісно-комфортне спілкування, коли учасник не прагне переважати над іншим, але й сам не жертвує почуттям власної гідності; комунікація наповнена почуттям гуманності й доброзичливості; кожний учасник має установку на проникнення в суть позицій партнерів на проблеми, які потребують вирішення у взаємодії, тощо [348, с. 199–254].

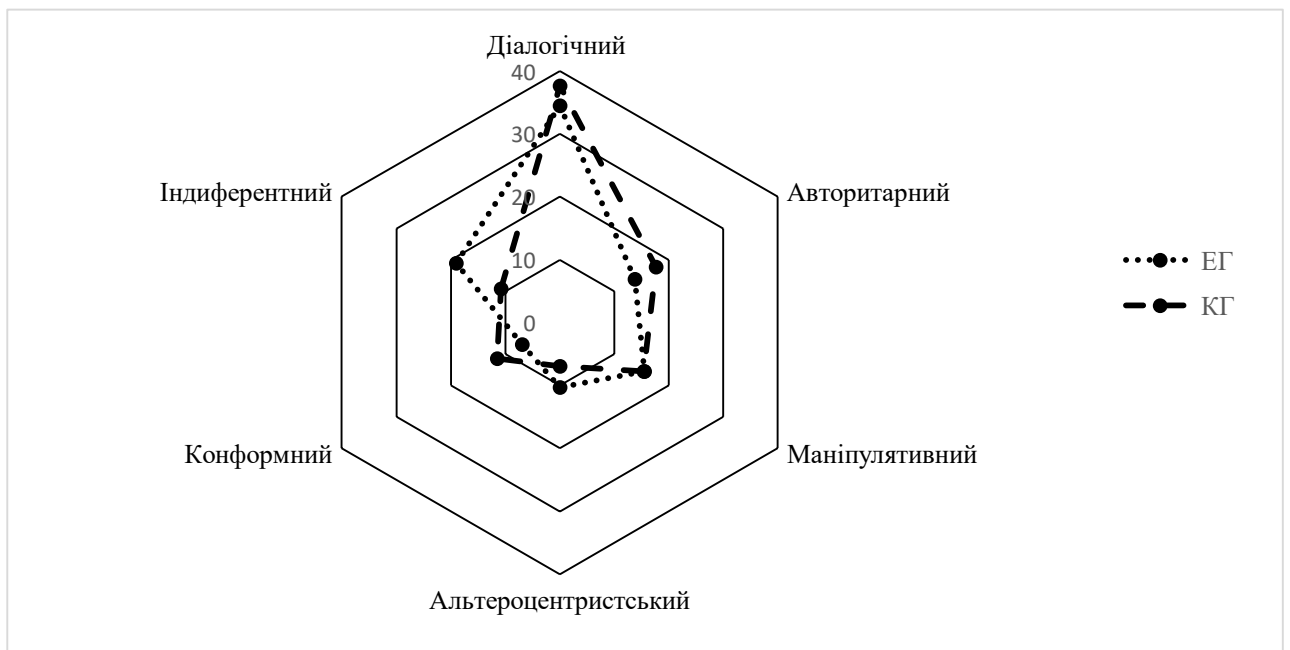


Рис. 2.7. Розподіл стилів спрямованості спілкування респондентів ЕГ та КГ

Зазначимо, що 19,0% студентів ЕГ та 10,8% КГ надають перевагу індиферентному стилю, що орієнтує їх на суто ділову комунікацію і предметну взаємодію. Вагомих значень набула авторитарна стратегія (13,8% ЕГ та 17,7% КГ), що характеризує намагання домінувати у спілкуванні, прагнення пригнітити партнера та підпорядкувати його собі. Маніпулятивний стиль спілкування притаманний 15,5% студентів ЕГ та 15,4% КГ, що свідчить про орієнтацію на використання партнера у власних цілях. Добровільна „центрація” на партнері, орієнтація на його цілі, потреби та почуття відображені невеликими відсотками в обох групах (10,3%ЕГ та 6,9% КГ), отже, ці фахівці налаштовані на безкорисливе жертвування власними інтересами.

Наступним етапом дослідження став аналіз наявності взаємозв'язку між емоційним інтелектом та його компонентами і стилями спрямованості особистості у спілкуванні. З цією метою проведено кореляційний аналіз, з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, що характеризує наявність лінійного зв'язку між визначеними ознаками. Дані значущих коефіцієнтів кореляції згруповано у табл. 2.9.

Отримані дані свідчать, що загальний рівень емоційного інтелекту студентів ЕГ та КГ і його компоненти (MEI, BEI, PE, UE) значущо позитивно пов'язані з альтероцентристським та діалогічним стилями спрямованості особистості у

спілкуванні (на рівні значущості $p < 0,01$); конформний, індивідуальний, маніпулятивний, авторитарний стилі мають зворотний значущий зв'язок з МЕІ та ВЕІ. Компонент РЕ у студентів ЕГ не має значущого зв'язку з маніпулятивною та авторитарною стратегією; УЕ – з авторитарною; у респондентів КГ компоненти РЕ та УЕ – з конформною та індивідуальною.

Таблиця 2.9

Кореляція шкал емоційного інтелекту та стилів спілкування

	Стиль	МЕІ	ВЕІ	РЕ	УЕ	ЕІ
ЕГ	Конформний	-0,660**	-0,535**	-0,424**	-0,552**	-0,645**
	Індивідуальний	-0,731**	-0,695**	-0,474**	-0,623**	-0,764**
	Маніпулятивний	-0,329**	-0,346**	-0,890	-0,177*	-0,360**
	Авторитарний	-0,205*	-0,365**	0,054	-0,133	-0,296**
	Альтероцентристський	0,555**	0,605**	0,380**	0,505**	0,617**
	Діалогічний	0,710**	0,666**	0,329**	0,491**	0,738**
КГ	Конформний	-0,563**	-0,528**	0,093	-0,056	-0,659**
	Індивідуальний	-0,598**	-0,587**	0,125	-0,041	-0,714**
	Маніпулятивний	-0,303**	-0,111*	-0,155*	-0,167*	-0,263**
	Авторитарний	-0,241**	-0,158**	-0,092*	-0,083*	-0,246**
	Альтероцентристський	0,676**	0,513**	0,007*	0,126*	0,727**
	Діалогічний	0,619**	0,619**	0,87**	0,077*	0,745**

* Кореляція значуща на рівні 0,05 (двустороння).

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (двустороння).

Враховуючи, що функції когнітивного освоєння ситуацій міжособистісної взаємодії, а також контроль та моніторинг цього процесу відбуваються шляхом рефлексії, вважаємо за необхідне дослідити ще один компонент особистісного критерію культури міжособистісної взаємодії – рівень сформованості рефлексивності у студентів педагогічного коледжу. Застосування методики „Рефлексивність людини у життєдіяльності” А. Шарова (дод. Х) дало можливість виявити низку істотних особливостей цієї властивості особистості майбутнього фахівця, адже аналіз передбачав дослідження типів рефлексії за часовим принципом в єдності зі сферами життєдіяльності та регулятивними тенденціями. Рівень сформованості цього компонента особистісного критерію визначався за такою шкалою: високий (6 балів і більше), середній (4–6 балів), низький (3 бали і менше). Отже, за результатами обраної методики лише 17,2% студентів ЕГ та 19,8% КГ мають високий рівень рефлексивності у життєдіяльності, кожен третій студент обох груп (36,2% ЕГ та 32,8% КГ) – низький рівень (табл. 2.10).

Оцінка рівня рефлексивності студентів на констатувальному етапі (%)

Розділи опитувальника		ЕГ			КГ		
		Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Час	РР	35,6	47,1	17,3	34,1	47,4	18,5
	РС	27,0	48,3	24,7	29,5	43,6	26,9
	ПР	37,4	49,4	13,2	29,8	50,5	19,7
Сфери життя	В	35,9	40,3	23,9	23,8	46,4	29,8
	С	35,9	47,1	17,0	46,7	40,0	13,3
	К	43,4	46,8	9,8	45,7	36,4	17,9
Регулятивні тенденції	СП	31,9	50,9	17,2	27,2	51,6	21,3
	СУ	35,9	43,7	20,4	28,7	53,9	17,5
	СР	42,8	46,3	10,9	31,3	55,9	12,8
Обґрунтованість		35,3	49,1	15,5	33,8	47,7	18,5
Осмиленість		37,4	44,3	18,3	31,5	45,4	23,1
Організованість		36,2	46,6	17,2	33,1	48,5	18,5
Всього		36,2	46,6	17,2	32,8	47,3	19,8

Щодо компонентів обраного показника, респонденти ЕГ показали найгірші результати за проспективною складовою (37,4% – низький рівень). Це означає, що такі фахівці мають труднощі у плануванні власної поведінки, прогнозуванні можливих результатів своїх професійних дій. Також потребує удосконалення ретроспективна складова (35,6% – низький рівень), суть якої полягає в аналізі минулої діяльності, осмисленні пройденого шляху, визначенні мотивів, причин, наслідків, помилок в отриманих результатах. У респондентів КГ ці компоненти рефлексивності мають відповідно 29,8 та 34,1% низьких показників.

Щодо ситуативної рефлексії, цей компонент характеризує включення суб'єкта у процес координації власної поведінки в актуальній ситуації відповідно до мінливих умов та власного психоемоційного стану. Такий вид рефлексивності має певні поведінкові прояви: час на міркування над поточною діяльністю; ступінь розгорнутості процесу прийняття рішення; схильність до самоаналізу. У студентів обох груп спостерігаються найбільші показники високого рівня (24,7% ЕГ та 26,9% КГ), однак вони потребують розвитку та вдосконалення, адже у комплексі з іншими результатами визначаємо розрив у лінії часу, коли минуле і майбутнє перебувають окремо від сьогодення.

Розподіл значень за сферами життя демонструє вагомі результати низького рівня за усіма шкалами, але найгірші – за культурною шкалою в ЕГ та соціальною

у КГ. Вітальна шкала, що характеризує надання переваги таким цінностям, як життя, здоров'я, безпека, добробут, хоча і має найбільші показники високого рівня (23,9% ЕК та 29,8% КГ), але також потребує внесення коректив у навчальний процес майбутніх педагогів. Результати за рефлексивною ознакою – регулятивні тенденції – свідчать про спрямованість студентів КГ на самопобудову – 21,3% з високим рівнем, респондентів ЕГ на самоутвердження – 20,4% з високим рівнем. Низькі відсотки за шкалою самореалізації характеризують неготовність майбутніх фахівців до актуалізації власного потенціалу, невизначеність свого призначення, ухилення від зростання та розвитку. За шкалами „обґрунтованість”, „осмисленість” та „організованість” кожен третій студент має низький рівень сформованості, що свідчить про несформованість умінь пошуку підстав та причин подій, аналізу та оцінки їх значущості для себе, передбачення імовірних перспектив розгортання, прогнозування способів подолання проблемно-регуляційних ситуацій, встановлення зв'язків з майбутнім, виходячи з логічно та послідовно відтворених фактів сьогодення.

Отже, загальний рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту мають значення, згруповані в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Загальний рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії за складовими особистісного критерію

Група	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
<i>Емоційний інтелект</i>						
Експериментальна	25	21,6	51	44,0	40	34,4
Контрольна	32	24,6	58	44,6	40	30,8
<i>Рефлексивність у життєдіяльності</i>						
Експериментальна	42	36,2	54	46,6	20	17,2
Контрольна	42	32,8	62	47,3	26	19,9
<i>Загальні результати</i>						
Експериментальна	34	29,3	53	45,7	29	25,0
Контрольна	37	28,5	61	46,9	32	24,6

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту щодо рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії експериментальної та контрольної груп наведено в табл. 2.12.

Отже, діагностика наявного стану сформованості культури міжособистісної взаємодії не дозволила виявити суттєвих відмінностей між її компонентами та узагальненими результатами у студентів ЕГ та КГ, що є необхідною вимогою для забезпечення чистоти експерименту.

Таблиця 2.12

Узагальнені дані рівнів культури міжособистісної взаємодії на констатувальному етапі експерименту

Рівень	ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	43	37,1	48	36,9
Середній	51	44,0	59	45,4
Високий	22	18,9	23	17,7

Отримані дані свідчать про недостатній рівень сформованості у студентів педагогічного коледжу ЕГ та КГ досліджуваного феномена. Проведений аналіз доводить актуальність здійснення експериментального навчання під впливом спеціально розробленої моделі, наприкінці якого проведено повторну діагностику рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії.

Основним завданням підсумкової діагностики стало виявлення змін рівня сформованості компонентів культури міжособистісної взаємодії у студентів ЕГ та КГ, порівняння та зіставлення отриманих результатів. Передусім розглянемо результати контрольного аналізу емпіричних даних за аксіологічно-мотиваційним критерієм. Як і на констатувальному етапі, більшість респондентів КГ пріоритетними цінностями вважають матеріальне становище та збереження індивідуальності. Ці показники збільшилися відповідно на 2,5 та 3,5%. За шкалами життєвих сфер переважають освітня, сімейна сфери та сфера захоплення (відповідно +3,2%; +2,4%; +1,9%).

Крім того, дещо змінився показник особистісного престижу (+7,6%) та

суспільної сфери (+7,1%). Натомість результати студентів ЕГ демонструють суттєві зміни у показниках за шкалою життєвих цінностей: саморозвиток (+18,1%); духовне задоволення (+10,2%); соціальні контакти (+8,6%); шкали життєвих сфер – професійна (+ 20,5%), освітня (+10,4%).

Щодо видів професійно-педагогічної мотивації, у респондентів ЕГ кардинально змінилася їх ієрархія: пріоритетну групу становлять професійна потреба, функціональний інтерес та розвивальна допитливість (відповідно 49,1%; 45,7; 39,1% – високий рівень).

У свою чергу констатуємо зменшення показників показної зацікавленості, епізодичного інтересу та байдужого ставлення (12,2%; 10,3; 16,4% – високий рівень). Що стосується контрольної групи, показники за всіма видами професійно-педагогічної мотивації майже не змінилися.

Після формувального етапу експерименту спостерігається новий перерозподіл рівнів сформованості у студентів ЕГ потреби у міжособистісній взаємодії: 51,7% – високий; 37,1% – середній; 11,2% – низький рівень. З'ясовано, що більшість студентів КГ, як і на початку експерименту, не вважає за потрібне оволодіти навичками культурно-комунікативної діяльності, не хоче витратити час на засвоєння відповідних знань та умінь.

На питання, чи усвідомлюють вони важливість засвоєння знань та умінь культурно-комунікативного характеру, типовими були такі відповіді: „Вважаю, що маю необхідний обсяг знань з окресленої проблематики” (Наталя М.). „Якщо мені ці знання знадобляться у професійній діяльності, я зможу самостійно ними оволодіти” (Іван К.). „Культурно-комунікативні уміння, що пов'язані з моєю майбутньою професією, неможливо сформувати або розвинути, вважаю їх вродженими” (Лілія Л.). Як свідчать ці відповіді, суттєвих змін у внутрішній мотивації студентів контрольної групи не відбулося. Натомість, студенти ЕГ демонструють якісні зміни у мотиваційній сфері: більшість із них усвідомили важливість культурно-комунікативної діяльності майбутнього педагога та висловили переконання, що хочуть оволодіти відповідними уміннями.

У цих студентів переважали такі відповіді: „Усвідомлюючи важливість

культурно-комунікативної діяльності майбутнього педагога, вдячна за надану можливість досліджувати цю проблему та оволодівати відповідними вміннями під час вивчення спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога” (Юлія А.); „Вважаю, що кожному майбутньому педагогу необхідно мати сформовані на високому рівні культурно-комунікативні вміння, тому що вони дозволяють правильно та вільно встановлювати ефективну взаємодію з партнерами по спілкуванню” (Олексій Д.); „Оволодіння вміннями міжособистісної взаємодії допомагає майбутньому педагогу правильно поводити себе у новому колективі співробітників та налагодити відносини з дітьми, тому вважаю за необхідне вивчати запропонований спецкурс” (Олена С.).

Узагальнені дані рівня сформованості у студентів ЕГ та КГ культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм, отримані наприкінці експерименту, наведено в табл. 2.13.

Для з'ясування значущості результатів контрольної діагностики проведено статистичний аналіз у програмі IBM SPSS. З цією метою використано описові статистики, що дають можливість оцінити кожен вибірку на відповідність нормальності закону розподілення, для якого абсолютні значення ексцесу та асиметрії не мають перебільшувати значення стандартних помилок.

Аналізуючи табл. 2.14, однозначно визначити це неможливо, тому додатково було застосовано одновибірковий критерій Колмогорова-Смірнова, усі показники якого виявилися незначущими, тобто більше 0,05.

Таблиця 2.13

Рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм до та після експерименту

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький	37	31,9	44	33,8	18	15,2	35	26,9
Середній	49	42,2	53	40,8	52	44,8	58	44,6
Високий	30	25,9	33	25,4	46	39,7	37	28,5

Це означає, що розподіл значень рівня сформованості культури

міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм відповідає закону нормального розподілу, що і визначило подальший інструментарій діагностики.

Таблиця 2.14

Статистичний аналіз рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм в ЕГ та КГ

Критерій	Описові статистики						Критерій Колмогорова-Смирнова
	Кількість	Дисперсія	Асиметрія		Ексцес		
			Статистика	Стд. похибка	Статистика	Стд. похибка	
АМКЕГ _{до}	116	16,285	0,585	0,225	-0,993	0,446	0,295
АМККГ _{до}	130	16,327	0,530	0,212	-1,019	0,422	0,228
АМКЕГ _{після}	116	19,572	0,153	0,225	-1,392	0,446	0,232
АМККГ _{після}	130	12,260	0,342	0,212	-1,276	0,422	0,201

На існування значущості розбіжностей між показниками груп до та після проведення експерименту вказує розрахований t -критерій Стьюдента (табл. 2.15). Причому враховано, що пари показників АМКЕГ_{до}-АМКЕГ_{після}, АМКГ_{до}-АМККГ_{після} – залежні вибірки, отже, кожному значенню однієї вибірки відповідає його ж значення з іншої.

Пари АМКЕГ_{до}-АМККГ_{до}, АМКЕГ_{після}-АМККГ_{після} – незалежні, отже, їх компоненти не являють собою пари корелюючих значень ознаки. Таким чином, для 1-ї, 2-ї та 4-ї пар $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$ ($1,9 \leq t_{\text{кр}} \leq 2,58$) на рівні значущості $0,05 \leq p \leq 0,01$; що свідчить про те, що різниця значень між вибірками є статистично значущою.

Таблиця 2.15

Статистичний аналіз значущості розбіжностей між показниками рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм до та після проведення експерименту

Пара	$t_{\text{емп}}$	$F_{\text{емп}}$
АМКЕГ _{до} -АМКЕГ _{після}	15,6	
АМККГ _{до} -АМККГ _{після}	11,9	
АМКЕГ _{до} -АМККГ _{до}	1,8	0,99
АМКЕГ _{після} -АМККГ _{після}	5,2	1,59

Для 3-ї пари $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$, що свідчить про відсутність статистично значущих розбіжностей між показниками вибірок. Для повноти аналізу проведено перевірку подібності-відмінності дисперсій незалежних вибірок АМКЕГ_{до}-АМККГ_{до}, та

АМКЕГ_{після}-АМККГ_{після} за допомогою F -критерію Фішера. Виходячи з даних табл. 2.26, можемо констатувати: оскільки $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$, то статистично значущих відмінностей дисперсій показника рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм між КГ та ЕГ на констатувальному етапі немає.

Аналізуючи отримані дані на контрольному етапі, спостерігаємо, що $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$. Отже, встановлено факт стабілізації значень показника рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм студентів ЕГ після впровадження розробленої моделі.

Підсумовуючи результати контрольної діагностики за аксіологічно-мотиваційним критерієм (рис. 2.8), відзначаємо позитивну динаміку у розподілі кількості студентів, які перейшли на високий та середній рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним критерієм (відповідно +13,8%; +2,6%), натомість у КГ ці зміни виявилися незначними (+3,8% та +3,1%).

Проведений статистичний аналіз засвідчує значущість абсолютної різниці в показниках, отже, можна стверджувати про ефективність впровадження моделі.

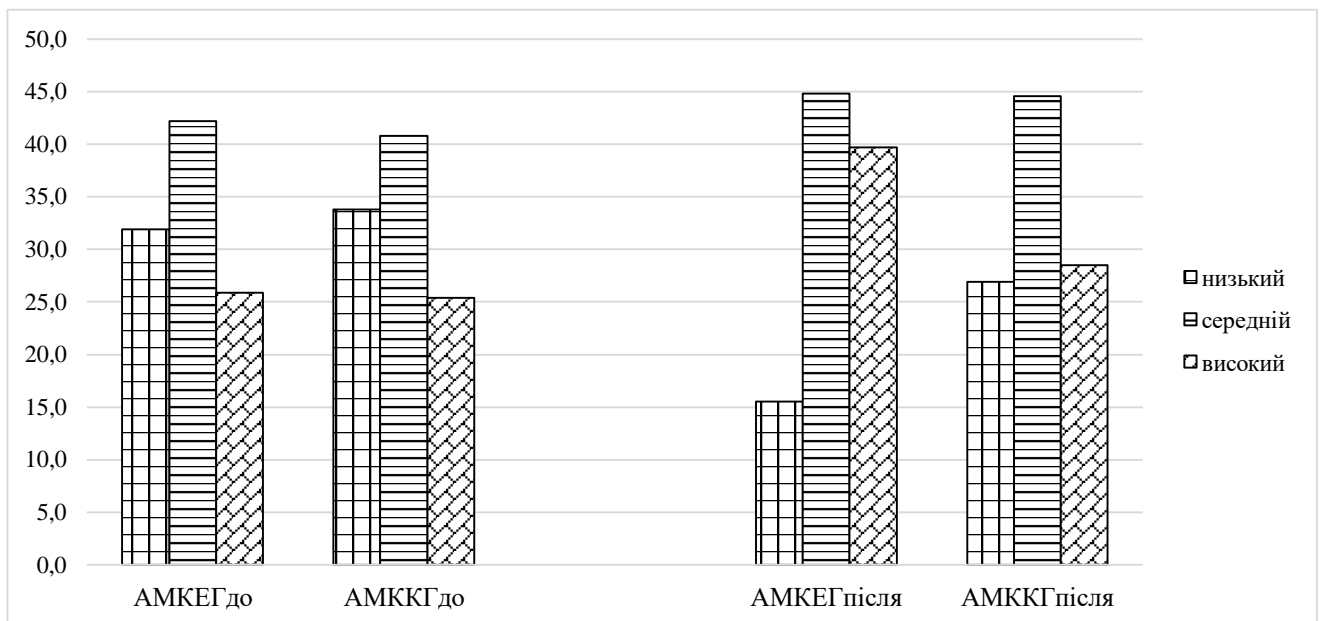


Рис. 2.8. Порівняльна характеристика рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за аксіологічно-мотиваційним критерієм до та після проведення експерименту

За другим, когнітивним, критерієм аналізувалися зміни у показниках повноти, міцності та характеру засвоєння знань культурно-комунікативного характеру в студентів обох груп. Результати виконання запропонованих завдань репродуктивного, реконструктивного та продуктивного рівнів свідчать про суттєві зміни в ЕГ порівняно з результатами, що були отримані на констатувальному етапі: 39,7% (46 осіб) мають високий рівень культурно-комунікативних знань; 36,2% (42 особи) – середній, 24,1% (28 осіб) – низький рівень (табл. 2.16).

Отже, студенти ЕГ продемонстрували стійкі та систематизовані знання з окресленої проблематики; вони володіють інформацією щодо загальних понять культури міжособистісної взаємодії, особливостей культурно-комунікативної діяльності педагога. Вважаємо, що таких результатів досягнуто завдяки введенню у навчальний процес спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”, спрямованого на засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних знань. Що стосується студентів КГ, рівень їхніх знань стосовно зазначених питань суттєво не змінився.

Таблиця 2.16

Рівень сформованості когнітивного критерію після формувального етапу експерименту

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький	56	48,3	61	46,9	28	24,1	46	35,4
Середній	47	40,5	58	44,6	42	36,2	64	49,2
Високий	13	11,2	11	8,5	46	39,7	20	15,4

Після впровадження розробленої моделі більше половини студентів ЕГ набули оптимального рівня коефіцієнтів повноти культурно-комунікативних знань (51,7%), міцності (60,3%); у характері засвоєння переважає продуктивний рівень. Студенти ЕГ за усіма компонентами когнітивного критерію випереджають аналогічні показники у КГ. Статистичний аналіз даних щодо динаміки рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм було проведено подібно до розгляду аксіологічно-мотиваційного критерію.

За результатами описових статистик та показниками критерію Колмогорова-Смірнова розподіл досліджуваних рівнів відповідає закону нормального розподілу (табл. 2.17). Розрахунки t -критерію Стюдента свідчать, що для залежних пар вибірок ККЕГ_{до}-ККЕГ_{після}, КККГ_{до}-КККГ_{після} та незалежної пари ККЕГ_{після}-КККГ_{після} $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$ на рівні значущості $0,05 \leq p \leq 0,01$, отже, існує статистична значущість різниць значень між вибірками. Для пари ККЕГ_{до}-КККГ_{до} $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$, що свідчить про відсутність статистично значущих розбіжностей між показниками вибірок.

Таблиця 2.17

Статистичний аналіз рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм

Критерій	Описові статистики						Критерій Колмогорова-Смірнова
	Кількість	Дисперсія	Асиметрія		Екセス		
			Статистика	Стд. похибка	Статистика	Стд. похибка	
ККЕГ _{до}	116	30,327	0,910	0,225	0,020	0,446	0,163
КККГ _{до}	130	23,380	1,147	0,212	0,509	0,422	0,177
ККЕГ _{після}	116	48,157	-0,044	0,225	-1,547	0,446	0,188
КККГ _{після}	130	23,700	0,545	0,212	-0,955	0,422	0,203

Дані F -критерію Фішера показали відсутність на констатувальному етапі статистично значущих відмінностей дисперсій рівнів сформованості досліджуваних компонентів між ЕГ і КГ та факт стабілізації значень рівня сформованості цих компонентів в ЕГ після впровадження моделі (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Статистичний аналіз значущості розбіжностей між показниками рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм до та після проведення експерименту

Пара	$t_{\text{емп}}$	$F_{\text{емп}}$
ККЕГ _{до} -ККЕГ _{після}	17,8	
КККГ _{до} -КККГ _{після}	18,6	
ККЕГ _{до} -КККГ _{до}	0,5	1,29
ККЕГ _{після} -КККГ _{після}	3,2	2,03

Підсумовуючи отримані результати, констатуємо таку динаміку: кількість

студентів педагогічного коледжу з високим рівнем сформованості культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм в ЕГ зростає на +28,5%, тоді як у КГ – на 6,9%; із середнім: -4,3%, +4,6%; з низьким: -24,2%; -11,5% відповідно (рис. 2.9). Таким чином, значна кількість студентів ЕГ оволоділи теоретичною базою щодо специфіки культурно-комунікативної діяльності педагога завдяки удосконаленню навчального плану та впровадженню у навчальний процес розробленої моделі. Статистичний аналіз підтвердив ефективність, результативність та впливовість моделі формування культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм.

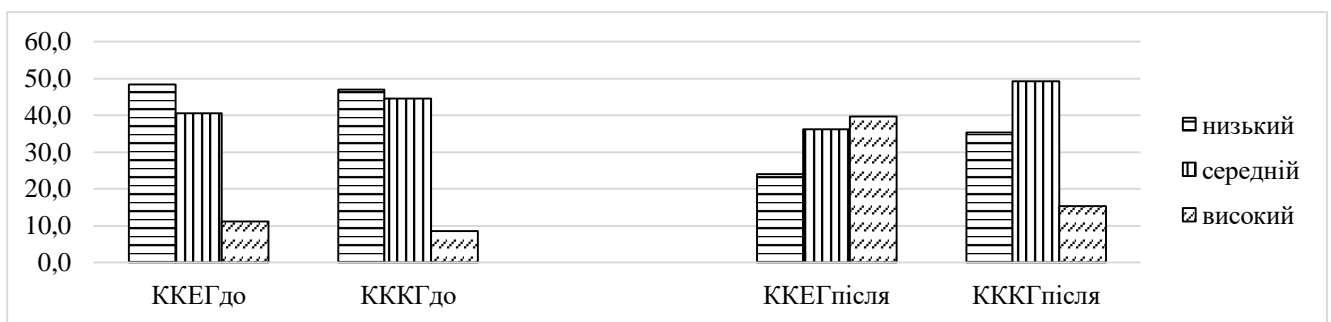


Рис. 2.9. Порівняльна характеристика рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм до та після проведення експерименту

Наступний етап дисертаційної роботи – аналіз емпіричних даних, отриманих за діяльнісним критерієм. Зазначимо, що діагностика рівнів сформованості умінь міжособистісної взаємодії за групами (інформаційно-прогностичні, культурно-комунікативні, інтерактивні) відбувалася із згідно завданнями, аналогічними до завдань констатувального етапу експерименту (дод. 3). Результати виконання завдань дають можливість спостерігати позитивну динаміку всіх визначених груп умінь у студентів ЕГ (табл. 2.19). Так, суттєво змінилися дані високого рівня умінь інформаційно-прогностичної групи: + 23,2% ЕГ проти +9,2% КГ; культурно-комунікативної: +25,0% ЕГ та 12,3% КГ; інтерактивної: +25,0% ЕГ і +10,7% КГ. На нашу думку, таким змінам в ЕГ сприяв комплекс практичних завдань, що входив до складу спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”. Майбутні фахівці вчилися встановлювати ефективну міжособистісну

взаємодію із суб'єктами педагогічного процесу, шукати конструктивні шляхи вирішення педагогічних ситуацій, передбачати виникнення конфліктів, застосовувати техніки комунікативного захисту, визначати стилі спілкування, висувати варіанти розвитку комунікацій, обирати оптимальний та порівнювати його з існуючим на практиці тощо.

Таблиця 2.19

Загальна оцінка груп умінь міжособистісної взаємодії на контрольному етапі

Група	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Інформаційно-прогностичні						
Експериментальна	8	6,9	64	55,2	44	37,9
Контрольна	32	24,6	67	51,5	31	23,8
Культурно-когнітивні						
Експериментальна	21	18,1	58	50,0	37	31,9
Контрольна	40	30,8	67	51,5	23	17,7
Інтерактивні						
Експериментальна	8	6,9	64	55,2	44	37,9
Контрольна	16	12,3	83	63,8	31	23,8
Загальні показники						
Експериментальна	21	18,1	51	44,0	44	37,9
Контрольна	40	30,8	59	45,4	31	23,8

Статистичний аналіз рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за діяльнісним критерієм показав їх відповідність закону нормального розподілу (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Статистичний аналіз рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за діяльнісним критерієм

Критерій	Описові статистики						Критерій Колмогорова-Смирнова
	Кількість	Дисперсія	Асиметрія		Експес		
			Статистика	Стд. похибка	Статистика	Стд. похибка	
ДКЕГдо	116	134,409	0,473	0,225	-0,436	0,446	0,121
ДККГдо	130	133,272	0,384	0,212	-0,599	0,422	0,110
ДКЕГпісля	116	179,276	0,241	0,225	-1,243	0,446	0,206
ДККГпісля	130	130,124	0,286	0,212	-1,065	0,422	0,134

Показники t -критерію Стьюдента засвідчили статистичну значущість для 1-ї, 2-ї та 4-ї пар рівнів, адже $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$ на рівні значущості $0,05 \leq p \leq 0,01$. Розрахунки F -критерію Фішера дозволили зробити висновки про статистичну значущість відмінності дисперсій значень рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за діяльнісним критерієм між ЕГ та КГ на контрольному етапі (табл. 2.21).

Таблиця 2.21

Результати статистичного аналізу значущості розбіжностей між значеннями рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за діяльнісним критерієм на контрольному етапі експерименту

Пара	$t_{\text{емп}}$	$F_{\text{емп}}$
ДКЕГ до-ДКЕГ після	22,91	
ДККГ до-ДККГ після	19,06	
ДКЕГ до-ДККГ до	0,3	1,00
ДКЕГ після-ДККГ після	2,7	1,37

Проведений факторний аналіз складових інтегрованого діяльнісного критерію (інформаційно-прогностичної, культурно-комунікативної, інтерактивної групи умінь міжособистісної взаємодії) засвідчив високий рівень їх узгодженості (усі коефіцієнти кореляції більше 0,8), а також повну узгодженість матриці компонент, що підтвердило належність усіх елементів до однієї групи факторів (табл. 2.22).

Отже, порівнюючи результати діагностики на констатувальному та контрольному етапах експерименту, робимо висновок про позитивну динаміку рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за діяльнісним критерієм, яка значною мірою проявилась в ЕГ: кількість майбутніх фахівців із високим рівнем зросла на +25,8%, тоді як у КГ – на 13,0% (табл. 2.23).

Такі зміни свідчать про те, що значна кількість студентів ЕГ оволоділи вміннями міжособистісної взаємодії та упевнено їх застосовують у різновидах своєї діяльності, творчо ставляться до моделювання та вирішення різноманітних педагогічних ситуацій, обізнані у маніпулятивних стратегіях і тактиках комунікативного захисту.

Результати факторного аналізу складових діяльнісного критерію культури міжособистісної взаємодії ЕГ та КГ на контрольному етапі

Кореляція складових діяльнісного критерію					Компонента
		Інформаційно-прогностичні	Культурно-комунікативні	Інтерактивні	
ЕГ	Інформаційно-прогностичні	1,000	0,893**	0,896**	0,898
	Культурно-проективні	0,893**	1,000	0,897**	0,898
	Інтерактивні	0,896**	0,897**	1,000	0,899
КГ	Інформаційно-прогностичні	1,000	0,891**	0,895**	0,898
	Культурно-проективні	0,891**	1,000	0,895**	0,898
	Інтерактивні	0,894**	0,895**	1,000	0,899

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

Таблиця 2.23

Загальна оцінка рівнів сформованості діяльнісного критерію культури міжособистісної взаємодії

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький	49	42,2	52	40,0	29	25,0	45	34,6
Середній	53	45,7	64	49,2	43	37,1	54	41,5
Високий	14	12,1	14	10,8	44	37,9	31	23,8

Вони здатні правильно виділяти прогностичні завдання у міжособистісній взаємодії, уявляти її варіативний процес, проводити аналіз змісту, процесів і результатів спілкування, визначати можливості творчого використання тих чи інших теоретичних надбань і практичного досвіду у майбутній педагогічній діяльності.

На завершення аналізу ефективності впровадження моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу наведемо результати контрольної перевірки рівнів сформованості зазначеного феномена за особистісним критерієм (табл. 2.24).

Загальна оцінка рівнів сформованості особистісного критерію культури міжособистісної взаємодії

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький	34	29,3	37	28,5	12	10,3	24	18,5
Середній	53	45,7	61	46,9	59	50,9	65	50,0
Високий	29	25,0	32	24,6	45	38,8	41	31,5

Порівняльна характеристика показників ЕГ за компонентами емоційного інтелекту за методикою Д. Люсіна до та після проведення експерименту показала підвищення рівня сформованості міжособистісної сфери на 16,4% (високий рівень) та 2,9 % (середній рівень), внутрішньособистісної сфери – на 12,1 та 4,3%, показника розуміння емоцій – на 10,4 та 0,8%, показника управління емоціями – на 11,3 та 3,5% відповідно.

Стосовно студентів КГ, збільшення значень за усіма компонентами емоційного інтелекту – незначні. Щодо спрямованості особистості у спілкуванні, на контрольному етапі спостерігається збільшення кількості студентів ЕГ, що обирають діалогічний стиль спілкування на 10,4% проти 1,5% в КГ.

В оцінці рефлексивності особистості у життєдіяльності за методикою А. Шарова констатуємо підвищення значень високого рівня в ЕГ на 19,0% (ситуативної рефлексії – на 23,6%, ретроспективної – на 16,4%, проспективної – на 26,0%; соціальної сфери життя – на 6,7%, культурної сфери – на 14,8%; обґрунтованості – на 11,5%, осмисленості – на 17,8%, організованості – на 13,3%) проти 5,0% в КГ.

Проведений наприкінці експерименту статистичний аналіз даних сформованості культури міжособистісної взаємодії за особистісним критерієм підтвердив нормальність значень розподілу за усіма вибірками (табл. 2.25). Результати розрахунків t -критерію Стьюдента довели статистичну значущість розбіжностей між парами $ОКЕГ_{до} - ОКЕГ_{після}$, $ОККГ_{до} - ОККГ_{після}$ та $ОКЕГ_{після} - ОККГ_{після}$.

Статистичний аналіз рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії за особистісним критерієм

Критерій	Описові статистики						Критерій Колмогорова-Смирнова
	Кількість	Дисперсія	Асиметрія		Екссес		
			Статистика	Стд. похибка	Статистика	Стд. похибка	
ОКЕГдо	116	161,928	0,058	0,225	-0,906	0,446	0,138
ОККГдо	130	170,108	0,063	0,212	-1,135	0,422	0,148
ОКЕГпісля	116	216,112	-0,185	0,225	-0,544	0,446	0,206
ОККГпісля	130	156,224	0,180	0,212	-1,250	0,442	0,140

Перевірка встановлення подібності-відмінності дисперсій у двох незалежних вибірках за допомогою *F*-критерію Фішера засвідчила існування статистично значущих відмінностей на контрольному етапі експерименту (табл. 2.26).

Таблиця 2.26

Статистичний аналіз значущості розбіжностей між рівнями сформованості культури міжособистісної взаємодії за особистісним критерієм на контрольному етапі експерименту

Пара	$t_{\text{емп}}$	$F_{\text{емп}}$
ОКЕГдо-ОКЕГпісля	15,0	
ОККГдо-ОККГпісля	7,2	
ОКЕГдо-ОККГдо	0,4	1,05
ОКЕГпісля-ОККГпісля	3,3	1,41

Отже, на підсумковому етапі приріст значень високого рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за особистісним критерієм у студентів ЕГ становить +13,8%; середнього +5,2%; низького -19,0%. Аналогічні показники у КГ мають такі значення: +6,9%; +3,1 та -10,0% відповідно.

На нашу думку, такі позитивні зрушення є результатом використання в процесі підготовки майбутніх педагогів ЕГ комплексу вправ на розвиток рефлексії, під час виконання яких студенти почали по-іншому сприймати себе та інших, стали більш впевненими, активними, ініціативними, спрямованими на співробітництво.

За результатами порівняльного аналізу рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії на контрольному етапі експерименту узагальнено показники за всіма критеріями (табл. 2.27). З табл. 2.38 можна зробити загальний

висновок про те, що за всіма визначеними критеріями більш інтенсивна позитивна динаміка у рівні сформованості досліджуваного феномена спостерігалася у студентів ЕГ.

Таблиця 2.27

Результати експериментальної роботи (приріст, %)

Критерій	Рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії	ЕГ	КГ
Аксіологічно-мотиваційний	Високий	+13,8	+3,1
	Середній	+2,6	+3,8
	Низький	-16,4	-6,9
Когнітивний	Високий	+28,5	+6,9
	Середній	-4,3	+4,6
	Низький	-24,2	-11,5
Діяльнісний	Високий	+25,8	+13,0
	Середній	-8,6	-7,7
	Низький	-17,2	-5,4
Особистісний	Високий	+13,8	+6,9
	Середній	+5,2	+3,1
	Низький	-19,0	-10,0

Підсумки результатів дослідження за всіма розробленими критеріями дали можливість обчислити середньостатистичне значення та порівняти дані, отримані на констатувальному та контрольному етапах експерименту (табл. 2.28).

Однозначно можемо констатувати такі позитивні кількісні зрушення після введення експериментального навчання: сформовано оптимальний мотиваційний комплекс; засвоєно професійні культурно-комунікативні знання; набуто професійно-важливих умінь, що необхідні для встановлення ефективної міжособистісної взаємодії; вдосконалено рефлексивні уміння студентів педагогічного коледжу ЕГ.

Усе це дозволило їм піднятися на більш високий рівень професійної підготовки.

Таблиця 2.28

Динаміка рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький	43	37,1	48	36,9	22	19,0	38	29,2
Середній	51	44,0	59	45,4	49	42,2	60	46,2
Високий	22	18,9	23	17,7	45	38,8	32	24,6

На констатувальному етапі в ЕГ було лише 18,9% студентів (22 особи), які мали високий рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії, на контрольному етапі їх відсоток становить 38,8% (45 осіб); розрив – 17,9% засвідчив перехід студентів на більш високий рівень сформованості визначеного феномена.

Відповідно констатуємо зменшення кількості студентів ЕГ, що мали низький рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії до 19,0%, розрив між показниками до та після експерименту становить 18,1% проти 7,7% у студентів КГ.

Проведений статистичний аналіз контрольних показників довів гіпотезу про нормальний розподіл оцінок у порівнюваних групах та дозволив використати *t*-критерій Стюдента і визначити статистично значущі розбіжності між значеннями рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії пар $EГ_{до}$ – $EГ_{після}$ та $EГ_{після}$ – $KГ_{після}$. За допомогою дисперсійного аналізу визначено статистично значущі відмінності дисперсій рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії між КГ та ЕГ.

Для більш детального аналізу вирішено застосувати коефіцієнт кореляції Пірсона та з'ясувати, чи існують зв'язки між досліджуваними критеріями. Дані табл. 2.29 свідчать про високий рівень узгодженості всіх компонентів інтегрованого критерію, що дозволяє стверджувати про високу ефективність запропонованої моделі.

Таблиця 2.29

Зведені дані коефіцієнтів кореляції інтегрованого критерію (за Пірсоном)

		Мотиваційно-аксіологічний	Когнітивний	Діяльнісний	Особистісний
ЕГ	Мотиваційно-аксіологічний	1,000	0,511**	0,119*	0,221*
	Когнітивний	0,511**	1,000	0,198*	0,035*
	Діяльнісний	0,119*	0,198*	1,000	0,196*
	Особистісний	0,221*	0,035*	0,196*	1,000
КГ	Мотиваційно-аксіологічний	1,000	0,535**	0,003*	0,039*
	Когнітивний	0,535**	1,000	0,201*	0,130**
	Діяльнісний	0,003*	0,201*	1,000	0,327**
	Особистісний	0,039*	0,163*	0,327**	1,000

* Кореляція значуща на рівні $p < 0,05$.

** Кореляція значуща на рівні $p < 0,01$.

Основні результати другого розділу опубліковано у працях [175; 176; 178; 179; 180; 182; 184; 185; 190; 191; 192; 194].

Висновки до розділу 2

Аналіз наукових розвідок уможливив теоретичне обґрунтування та практичне впровадження у практику навчальних закладів структурно-функціональної прогностичної моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі їх фахової підготовки. Створення відповідної моделі дозволило визначити принципи, особливості процесу формування культури міжособистісної взаємодії, здійснити аналіз основних етапів, спрогнозувати ймовірний результат, забезпечити реалізацію випереджального підходу з урахуванням вимог сучасної вищої освіти до рівня підготовки майбутніх педагогів.

Розроблена модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу являє собою взаємозв'язок таких блоків: цільового, діагностичного, змістово-організаційного, рефлексивно-аналітичного та оцінно-коригувального.

Цільовий блок моделі являє собою визначення її *мети* (формування культури міжособистісної взаємодії у процесі їх фахової підготовки), *завдань* (*діагностичні*: проведення діагностичного зрізу з метою з'ясування наявного рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним критеріями; *технологічні*: реалізація розробленої моделі протягом навчання студентів у педагогічному коледжі, яка передбачає проектування освітнього процесу, що сприяє ефективному формуванню культури міжособистісної взаємодії, набуттю особистістю значущого культурно-комунікативного досвіду; *організаційні*: спрямування діяльності викладачів та кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості; актуалізацію потреби студентів у самопізнанні, самореалізації у різновидах професійно спрямованої діяльності), *наукового фундаменту* (системно-синергетичний, культурологічний, аксіологічний, комунікативний, особистісно орієнтований підходи), *принципів* (діалогізації навчання міжособистісній взаємодії, гуманізації, зв'язку теоретичної та практичної підготовки до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії, соціалізації

процесу навчання встановленню ефективної міжособистісної взаємодії, доцільної комунікативної активності та свідомості, індивідуалізації навчання встановленню міжособистісної взаємодії, рефлексивності взаємодії) формування зазначеного феномена.

Діагностичний блок моделі призначено для з'ясування вихідного стану сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. Головним завданням *змістово-організаційного* блоку моделі було визначення чіткої організації діяльності студентів та науково-педагогічного складу через встановлення порядку їх взаємодії щодо змісту культурно-комунікативної підготовки студентів педагогічного коледжу. *Рефлексивно-аналітичний блок* передбачав реалізацію таких основних завдань: озброєння студентів педагогічного коледжу методами та методиками, необхідними для здійснення процесів цілепокладання, самоаналізу та самооцінки культурно-комунікативної діяльності в обраній галузі; спонукання майбутніх фахівців до усвідомлення дій та операцій, спрямованих на розуміння, осмислення та оцінку власної соціальної взаємодії, підвищення рівня їх культури міжособистісної взаємодії. *Призначення оцінно-коригувального блоку* – контроль, аналіз та корекція отриманих результатів експериментальної роботи щодо формування культури міжособистісної взаємодії.

У розділі 2 розкрито сутність проведення констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту.

Мета констатувального етапу – визначення вихідного стану сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та особистісним критеріями шляхом використання обраних та обґрунтованих методик. Підсумки діагностики загального рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії засвідчили вагомий значення низьких показників інтегрованого критерію (37,1% студентів ЕГ та 36,9% КГ). Встановлено, що студенти мають недостатній рівень професійно-педагогічної мотивації, у них відсутні стійкі та систематизовані знання у галузі міжособистісної взаємодії, досвід опанування культурно-комунікативною

діяльністю педагога, вони також не здатні до оцінювання результатів своєї діяльності та не усвідомлюють відповідальність за прийняті рішення.

У ході формувального етапу експерименту відбувалася реалізація моделі, яка передбачала цілеспрямоване поетапне формування у студентів педагогічного коледжу культури міжособистісної взаємодії у навчальній, позааудиторній діяльності та під час проходження практики. У процесі формування зазначеного феномена доведено ефективність таких технологій навчання: діалогічно-дискусійні (диспут, дебати, круглий стіл, форум, засідання експертної групи, симпозіум, мозковий штурм), web-технології (web-квести, web-проекти, web-кейси, web-портфоліо); ігрові (ділові, рольові, симуляційні, імітаційні). Протягом усіх етапів формування вагомим значенням набула активна участь студентів у різних формах позааудиторної роботи (участь у педагогічному клубі „Unity”, предметних гуртках, волонтерському русі; організація та забезпечення вторинної зайнятості студентів; зустрічі з провідними педагогами; tryadvertising; networking; coaching та tutoring).

За даними контрольного етапу експерименту в ЕГ виявлено позитивні якісні та кількісні зміни у формуванні культури міжособистісної взаємодії. На констатувальному етапі в ЕГ було лише 18,9% студентів (22 особи), які мали високий рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії, на контрольному етапі їх відсоток становив 38,8% (45 осіб); розрив – 17,9% засвідчив перехід студентів на більш високий рівень сформованості визначеного феномена. Відповідно відбулося зменшення кількості студентів ЕГ, що мали низький рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії до 19,0%, розрив між показниками до та після експерименту становив 18,1% проти 7,7% у студентів КГ.

Використання методів математичної статистики для аналізу результатів контрольного етапу дослідження, зокрема факторного, дисперсійного, кореляційного аналізу, який проводився у системі IBM SPSS, дозволило відстежити динаміку змін у просуванні студентів педагогічного коледжу до оптимального рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії. На підставі порівняння отриманих даних, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що реалізація моделі

формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу експериментальної групи зумовила суттєві статистично значущі зміни в рівні сформованості зазначеного феномена в цілому та за кожним критерієм.

Результатом упровадження моделі формування культури міжособистісної взаємодії є особистість студента з високим рівнем сформованості зазначеного феномена, яка підготовлена до культурно-комунікативної педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог вищої школи.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу й запропоновано новий підхід до її розв'язання, що полягає у впровадженні моделі формування зазначеного феномена у процесі фахової підготовки. Досягнута мета дослідження, вирішені завдання та підтверджена гіпотеза є підставою для формулювання таких загальних висновків:

1. На підставі аналізу філософської, педагогічної, культурологічної, психологічної наукової літератури з досліджуваної проблематики розкрито методологічні та теоретичні засади формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, основу яких становлять: історико-філософські погляди вчених-мислителів та доробки сучасних науковців щодо розвитку уявлень про цінності, норми та правила, що є регуляторами міжособистісних відносин; взаємозв'язки культури міжособистісної взаємодії з іншими галузями знань (філософією, культурологією, соціологією, педагогікою, психологією, конфліктологією, етикою); дослідження, завдяки яким розкривається роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу; результати наукових доробків, в яких конкретизовано проблему визначення структурно-критеріальних характеристик культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу; праці, в яких висвітлюється потенціал системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів.

2. Культуру міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу визначено як сформоване особистісне утворення, що є компонентом загальної і професійної культури особистості, відображає ступінь оволодіння системою поглядів, які базуються на знаннях сутності, норм, цінностей міжособистісної взаємодії, прийнятих в освітянському середовищі зразків професійної взаємодії, виявляється насамперед в способах виконання дій (інформаційно-прогностичних,

культурно-когнітивних, інтерактивних), що забезпечують особистісний розвиток майбутніх вчителів як суб'єктів міжособистісної взаємодії та сприяють їх самореалізації у спільній діяльності.

Така інтегративна характеристика відображає усвідомлення студентами педагогічного коледжу значущості культурно-комунікативної діяльності, володіння повною мірою здобутими знаннями у відповідній галузі, визначає сформовану сукупність умінь міжособистісної взаємодії (інформаційно-прогностичні, культурно-комунікативні, інтерактивні) та розвинуті особистісні якості (емоційний інтелект, діалогічна спрямованість особистості у спілкуванні, рефлексивність у життєдіяльності). Зазначений феномен потребує постійного розвитку і вдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Обґрунтовано структурні компоненти та критерії культури міжособистісної взаємодії студентів у процесі фахової підготовки: аксіологічно-мотиваційний (значущість та потреба у набутті знань та умінь, що сприяють ефективному здійсненню міжособистісної взаємодії); когнітивний (повнота, міцність та характер засвоєння знань, що стосуються питань культури міжособистісної взаємодії); діяльнісний (рівень оволодіння сукупністю умінь: інформаційно-прогностичні, культурно-комунікативні, інтерактивні); особистісний (рівень емоційного інтелекту, спрямованість у спілкуванні, рефлексивність у життєдіяльності). Висвітлено сутність рівнів сформованості досліджуваного феномена (низький, середній та високий), розкрито їх змістове наповнення.

3. Теоретично обґрунтовано модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, яка ґрунтується на системно-синергетичному, культурологічному, аксіологічному, комунікативному, особистісно орієнтованому підходах та принципах формування зазначеного феномена: діалогізації навчання міжособистісній взаємодії, гуманізації, зв'язку теоретичної та практичної підготовки до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії, соціалізації процесу навчання встановленню ефективної міжособистісної взаємодії, доцільної комунікативної активності та свідомості, індивідуалізації навчання, встановленні міжособистісної взаємодії,

рефлексивності взаємодії. Охарактеризовано такі блоки моделі: цільовий (забезпечення сформованості у студентів педагогічного коледжу культури міжособистісної взаємодії); діагностичний (проведення попередньої діагностики вихідного стану сформованості зазначеного феномена); змістово-організаційний (його основу становить оновлений зміст дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”) завдяки збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності культури міжособистісної взаємодії; набуття особистістю значущого культурно-комунікативного досвіду через гармонійне поєднання діалогічно-дискусійних, web-технологій, ігрових технологій, інтеграції навчальної та позааудиторної діяльності студентів, створенню мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до усвідомленого оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії); рефлексивно-аналітичний (спрямований на забезпечення формування стійких уявлень про себе, оточення, рефлексивних очікувань, обґрунтованість професійних дій); оцінно-коригувальний (своєчасне фіксування недоліків чи помилок формування культури міжособистісної взаємодії, визначення шляхів та засобів їх усунення). Результатом упровадження моделі формування культури міжособистісної взаємодії є особистість студента з високим рівнем сформованості зазначеного феномена, яка підготовлена до культурно-комунікативної педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог.

Реалізація розробленої моделі забезпечує послідовність і неперервність процесу формування культури міжособистісної взаємодії, що є кумулятивним: результати, отримані на попередніх етапах, трансформуються й інтегруються з метою створення підґрунтя для вирішення завдань на подальших етапах дослідження.

4. Експериментальне дослідження підтвердило ефективність розробленої моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки. На підставі порівняння отриманих результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що реалізація розробленої моделі зумовила суттєві статистично значущі зміни в рівні сформованості

досліджуваного феномена в цілому та кожного його компонента, що було підтверджено за допомогою кореляційного, факторного та дисперсійного аналізу. Під час дослідження виявлено позитивну динаміку розвитку культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, а саме: на 17,9% зросла кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем; відповідно, зменшилася кількість студентів з низьким рівнем – на 18,1%. За результатами аналізу проведеного дослідження констатовано статистично значущу різницю між показниками експериментальної та контрольної груп після експерименту, що свідчить про безумовну ефективність та достовірність обґрунтованої й експериментально перевіреної моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, а також її навчально-методичного забезпечення.

5. Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу підготовки студентів педагогічного коледжу до культурно-комунікативної професійної діяльності, що представлено: оновленим змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу („Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності”); програмою авторського навчального спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”, що містить лекційний матеріал, комплекс вправ, творчих завдань, тренінгів, ділових ігор, навчальних проєктів, банк педагогічних ситуацій (дод. Б) з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки, розроблено програму діяльності студентського клубу „Unity”. Висновки і положення дослідження можуть бути використані для удосконалення сучасної системи педагогічної освіти у ЗВО. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів висвітлення й вирішення проблеми підготовки студентів педагогічного коледжу до здійснення професійної культурно-комунікативної діяльності. Перспективними напрямками подальшого дослідження є вивчення впливу різноманітних чинників на успішність формування

культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу в їхній навчальній та позааудиторній діяльності та розробка дидактичного забезпечення процесу формування зазначеного феномена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
3. Авдєєва І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навчальний посібник. Київ : ВД „Професіонал”, 2007. 304 с.
4. Аверьянов А.И. Психолого-педагогические условия организации социального взаимодействия в театральном объединении подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. М., 1994. 249 с.
5. Акинтьева В.Е. Создание детальной модели формирования коммуникативной культуры будущего военного специалиста в образовательном пространстве военного вуза. *Вестник Академии военных наук*. 2008. №2. URL : <http://naukaaxxi.ru/ve-akinteva-sozdaniedetalnoy-modeli-formirovaniya-communicativnoy-kultury-buduschegovoennogo-spetsialista-v-obrazovatelnom-prostranstve-voennogo-vuza/> (дата звернення 16.02.2018).
6. Александрова Н.М. Взаємозв'язок управлінської компетентності та управлінської культури викладача. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць : у 2 ч. Умань : УДПУ, 2012. Вип. 5. Ч. 1. С. 138–144.
7. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів : теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ДДАУ, 2007. 360 с.
8. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. *Психологический журнал*. 1992. № 5. С. 105–109.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. 287 с.
10. Ананьева Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году. URL : <http://www.tananyeva.com/single-post/> (дата звернення 15.04.2018).
11. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник. М. : Аспект Пресс,

2001. 378 с.

12. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М. : Просвещение, 1987. 114 с.
13. Апель К.О. Трансформация философии: пер. с нем. / перевод В. Куренной, Б. Скуратов. М. : Логос, 2001. 344 с.
14. Апресян Г.З. Ораторское искусство. М. : МГУ, 1978. 280 с.
15. Арнольд А.И. Введение в культурологию : учебное пособие. М. : Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. 350 с.
16. Арстангалеева Г.Ф. Формирование культуры социального взаимодействия студента в открытом образовательном пространстве колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2011. 213 с.
17. Артемьева Г.Н., Зыкова Н.А. Портфолио студента вуза по психолого-педагогическим дисциплинам : учебно-методическое пособие. Нижневартовск : Изд-во НВГУ, 2016. 104 с.
18. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура будущего учителя как объект системного исследования. Казань : КГУ, 2006. 164 с.
19. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. М., 1975. 408 с.
20. Ахмерова Н.М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога. *Педагогика*. 2003. № 5. С. 55–60.
21. Бабак К.В. Модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2011. Вип. 1–2. С. 90–96.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы. М. : Просвещение, 1982. 192 с.
23. Балабанова Л.В. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 305 с.
24. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. *Советская педагогика*. 1981. № 1. С. 72–77.
25. Баранов А.А., Зайцева М.Ю. Формирование у подростков умения

сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий. *Физическая культура : воспитание, образование, тренировка*. 2006. № 5. С. 48–54.

26. Барановська Л.В., Якимець І.М. Психологія взаємодії : навчально-методичний посібник для студентів, що опановують психолого-педагогічні дисципліни. Біла Церква, 2003. 80 с.

27. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. Социальный педагог : Введение в профессию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр „Академия”, 2006. 256 с.

28. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения. *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 109–129.

29. Бахтин М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. М. : Искусство, 1986. С. 250–296.

30. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Научно-методический электронный журнал „Концепт”*. 2018. № 4 (апрель). С. 12–21. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (дата звернення 25.10.2018).

31. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : монография. Краснодар, 2001. 220 с.

32. Белецкая Е.В. Формы организации индивидуального обучения (исторический аспект). *Альманах современной науки и образования*. 2009. Ч. 2. № 10 (29). С. 25–27.

33. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики : курс лекций : в 2-х ч. М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. Ч. 1. 318 с.

34. Беляева Л.А. Социальные функции воспитателя. *Философско-социальные проблемы воспитания* : сб. научных трудов. Свердловск, 1980. С. 47–53.

35. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. [пер. с англ. и общ. ред. М.С. Мацковского; послесл. Л.Г. Ионина и М.С. Мацковского]. СПб. : Лениздат, 1992. 400 с.

36. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов. *Системные исследования*. М., 1969. С. 30–34.
37. Бершадский М.Е. Когнитивные образовательные технологии XXI века. URL: <http://bershadskiy.ru/> (дата звернення: 07.01.2018).
38. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
39. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. 413 с.
40. Биков В.Ю. Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини* : зб. наук. праць / гол. ред. : М.Т. Мартинюк. Умань : СПД Жовтий, 2008. Ч. 2. С. 47–56.
41. Бирюкова Т.А. Развитие коммуникативной культуры студентов как одно из условий развития их когнитивности. *Философия образования*. 2012. Т. 43. № 4. С. 144–153.
42. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 23–25 квітня 2001 р. Полтава, 2001. С. 12–13.
43. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія. Київ : ІЗМН, 1997. 192 с.
44. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 300 с.
45. Бовдир О.С. Педагогічні умови виховання комунікативної культури у студентів юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Вип. 28 / ред. кол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2011. С. 223–229.
46. Бодалев А.А. Личность и общение. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 328 с.

47. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М. : Мысль, 1983. 207 с.

48. Бойчук І.Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледж. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту* : зб. наук. праць. Харків, 2009. № 9. С. 18–22.

49. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : идеи к образовательной программе. *Педагогіка*. 2003. № 10. 314 с.

50. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д. : Изд-во РПУ, 2000. 352 с.

51. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 21 с.

52. Борейчук А. Змістово-структурні особливості інструментальних компетентностей майбутніх юристів. *Наукові записки*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 9. Ч. 3. С. 26–29.

53. Бородкин Ф.М. Внимание : конфликт! Новосибирск, 1983. 314 с.

54. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М. : ИНФРА-М, 1998. 224 с.

55. Браніцька Т.Р. Актуальні завдання і проблеми конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія. Вип. 38. 2012. С. 130–134.

56. Братко (Сорока) М.В. Університетський коледж: пошук ідентичності. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ „Херсон. акад. неперер. освіти”, 2012. Вип.16. С. 189–196.

57. Братченко С.Л. Диагностика личностноразвивающегося потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков, 1997. 68 с.

58. Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995. 464 с.

59. Буданов В.Г. Синергетика и теория сложности. Ч. 1 : Принципы. Методология. Образование. Монография. Институт философии РАН. Курск: Университетская книга, 2016. 180 с.
60. Бугаева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М., 2000. 347 с.
61. Булда А.А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 36 с.
62. Бутенко Л.Л. Воспитание общей культуры старшеклассников средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганск, 1994. 194 с.
63. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд. М. : Издательский центр „Академия”, 2001. 440 с.
64. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. Львів : Норма, 2005. 344 с.
65. Веб-технології. Їх різновиди та функції. URL : <http://www.znannya.org/?view=web2-intro-it> (дата звернення 12. 11. 2018).
66. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 208 с.
67. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения : Тайны эффективного взаимодействия. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 318 с. С. 317–318.
68. Виноградов В., Синюк А. Подготовка специалиста как человека культуры. *Высшее образование в России*. 2000. № 2. 442 с.
69. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки : навч. посіб. Київ : КВІЦ, 2001. 83 с.
70. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ* / под общ. ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. Вып. 1. С. 82–101.
71. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика : монографія. Д. : Вид-во ДНУ, 2005. 304 с.
72. Волкова Н.П., Тарнопольський О.Б. Моделювання професійної діяльності

у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія. Д. : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.

73. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2006. 432 с.

74. Воловик П.М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. III. С. 93–101.

75. Волченко Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 120 с. С. 115–118.

76. Воронкова В.Г. Формування синергетично-рефлексивної моделі самоуправлінського суспільства : цивілізаційний контекст. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : [зб. наук. праць]. Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. Вип. № 49. С. 17–28.

77. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 1999. 288 с.

78. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.

79. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.

80. Гайдай Л. Історія України в особах, термінах, назвах і поняттях (від найдавніших часів до Хмельниччини. Луцьк : Вежа, 2000. 436 с.

81. Гайдученко Е. Марушев А. Эмоциональный интеллект. URL:<http://l-a-b-a.com/lecture/show/99> (дата звернення 12.03.2019).

82. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 47 с.

83. Галацин К.О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луцьк, 2014. 212 с.

84. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
85. Гальцева Р.А. Аверинцев С.С. *Культурологія*. Енциклопедія: в 2-х т. М., 2007. С. 34.
86. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения. *Педагогика*. 1999. № 6. С. 52–54.
87. Гершунский Б.С. Философия образования для XX века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций). М. : Современник, 1998. 608 с.
88. Гессен С.И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию. М. : Школа-пресс, 1995. 448 с.
89. Гиппиус С.В. Секреты развития психики : Психол. тренинги. Гимнастика чувств. СПб : Прайм-Еврознак; М. : ОЛМА-Пресс, 2003. 351 с.
90. Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси, 2011. 124 с.
91. Гоббс Г. Избранные произведения : в 2 т. М. : Мысль, 1964. Т.1. С. 460.
92. Гогоцький С. Філософський лексикон : у 4-х т. Київ, 1866. Т. 3. 266 с.
93. Головань М.С. Компетенція та компетентність : порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224-233.
94. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. Київ : Политиздат Украины, 1989. 189 с.
95. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
96. Горлач М.І. Вибране : у 3 т. Х . : Факт, 2003. Т. 1. 621 с.
97. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. *Психол. журнал*. 1997. Т.18. № 6. С. 73–83.
98. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Сфера саморегуляции. *Основы педагогики индивидуальности*. URL : <http://www.auditorium.ru/books/799/> (дата звернення 05.08.2019).

99. Грехнев В.С. Культура педагогического общения : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 144 с.
100. Гуленко В.В. Жизненные сценарии. От этических чувств к сенсорным влечениям. *Психология и соционика межличностных отношений*. 2004. № 3. С. 23–31.
101. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інтерактивні засоби навчання у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Вінниця : ТОВ „Планер”, 2013. 309 с.
102. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика : учебник. М. : Гардарики, 2000. 472 с.
103. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1979. 263 с.
104. Далибожко А.И. Герман М.В., Краковецкая И.В. Повышение конкурентоспособности выпускников университета на рынке труда : возможность формирования твердых и мягких навыков в международной программе Enactus. *Известия ДВФУ. Экономика и управление*. 2018. № 1. С. 57–74.
105. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание : учебное пособие. Ленинград : ЛГИК, 1989. 98 с.
106. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке. URL : <http://www/ns/ras/ru:8110/-m/rusdan2.htm> (дата звернення 16.02.2019).
107. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования : монография. М. : НИИ школьных технологий, 2009. 290 с.
108. Дашкин М.Е. Коммуникативные умения специалистов системы „Человек-человек” как предметное содержание их подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1999. 134 с.
109. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие для студ. вузов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 480 с.
110. Джой Н. Путь победителя / пер. с англ. О. И. Данилевич. М.: Изд. дом „Вильямс”, 2004. 224 с.
111. Дилс Р. Коучинг с помощью НЛП. СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.

112. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы). *Социально-политический журнал*. 1997. № 1. С. 202–212.
113. Драгоманов М. Два вчителі. Київ, 1991. С. 575–604.
114. Дробижева Л.М. Этничность в современном обществе. *Мир России*. 2001. № 2. С.14–22.
115. Дробницкий О.Г. Моральная философия : избр. тр. М. : Гайдарики, 2002. 523 с.
116. Дубровіна І. Самоосвітня діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва : навчально-методичні рекомендації. Біла Церква : КОПОПК. 2015. 60 с.
117. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования : учеб. пособие для высшей школы. Кировоград : Изд-во КИРУЭ, 2004. 60 с.
118. Егоров Е.Е. Развитие мягких навыков в подготовке профессионалов туристической отрасли. *Индустрия туризма и сервиса : состояние, проблемы, эффективность, инновации* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та им. Козьмы Минина, 2016. С. 180–184.
119. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1986. 143 с.
120. Ерасов Б.С. Социальная культурология. М. : Аспект Пресс, 1996. 591 с.
121. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1974. 112 с.
122. Етика : навч. посіб. / Т.Г. Аболіна, В.В. Єфименко, О.М. Лінчук та ін. Київ : Либідь, 1992. 328 с.
123. Євтух М.Б., Черкашина Т.В. Культура взаємин. Самопізнання : в 2 ч. Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2008. 228 с.
124. Загвязинський В.І. Викладання як творчий процес. *Вісник вищої школи*. 1987. № 7. С. 22–29.
125. Заиченко Н.У. Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликты между детьми и взрослыми. *Мир психологии*. 2001. № 3. С. 197–209.

126. Закон України „Про вищу освіту” № 1556-VII від 25.07.18 р., URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 25.01.2019).
127. Закон України „Про освіту” №2145-VIII від 05.09.2017 р. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (дата звернення 25.01.2019).
128. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М. : Педагогика, 1986. 320 с.
129. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. М. : Сентябрь, 2002. 160 с.
130. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. М. : Издательский центр „Академия”, 2003. 192 с.
131. Зворыкин А.А. Научно-техническая революция и человек. *Сборник статей*. М. : Наука, 1977. 293 с.
132. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. 2-е изд., перер. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. 480 с.
133. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. изд. второе, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2004. 384 с.
134. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 262 с.
135. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів серед. та вищ. навч. закл. Київ : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
136. Иванов Р.Ф. Франклин. М. : Молодая гвардия, 1972. 256 с.
137. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. СПб. : Рига, 1997. 69 с.
138. Ивашкин Е.Г., Жукова Л.П. Организация аудиторной работы в образовательных организациях высшего образования : учеб. пособие. Н. Новгород,

2014. С. 26.

139. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Интернет-журнал „НАУКОВЕДЕНИЕ”*. Т. 9. № 1 (2017) URL : http://naukovedenie.ru/PDF/90EVDN11_7.pdf (дата звернення 01.02.2018).

140. Игнатов Ю. Основы взаимодействия. *Президентский контроль*. 1999. № 9. С. 23–26.

141. Ильина Т.А. Педагогика : курс лекцій : учебное пособие для студентов пед. институтов. М. : Просвещение, 1984. 496 с.

142. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М. ; Белгород, 1993. 219 с.

143. Иванченко Л.М. Формування комунікативної культури сучасного інженера у студентів національного технічного університету „КПІ”. URL : <http://kamts1.kpi.ua/node/558> (дата звернення 12.06.2018).

144. Ишмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Основы когнітивної теорії конфліктів. Київ : Наукова думка, 1996. 192 с.

145. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності майбутніх інженерів до професійної комунікації : теоретико-методологічний аспект : монографія. Донецьк : ООО „Фірма Друк-Інфо”, 2009. 275 с.

146. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

147. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07. Самара. 2006. 460 с.

148. Кан Ю.Б. Виховання культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи у туристсько-краєзнавчій діяльності : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.07. Херсон, 2012. 183 с.

149. Канардов И. Soft skills и Hard skills – в чем разница? URL : <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica> (дата звернення 25.07.2018).

150. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

151. Канке В.А. Этика ответственности. Теория морали будущего. М. : Логос, 2003. 352 с.

152. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М. : Эдиториал УРСС. 2001. 288 с.

153. Каплинский В.В. Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 201 с.

154. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л., Соколова Е.И. Управление воспитательной системой школы : проблемы и решения. М. : Педагогическое общество России, 1999. 264 с.

155. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей? Мн., 1990. 240 с.

156. Карплюк С.О. Проблема розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 39. С. 118–121.

157. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. М., 1998. 320 с.

158. Кеннеди П. Вступая в двадцать первый век. М. : Весь мир, 1997. 480 с.

159. Киричок В.А. Формирование гуманных взаимоотношений младших школьников во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1988. 23 с.

160. Киричук А.В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе. *Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения*. М., 1970. С. 137–148.

161. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и

навыков в условиях университетского образования. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1973. 152 с.

162. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982. 103 с.

163. Кісель О.В. Культурологічний підхід до проблеми споживання в контексті освітніх завдань. *Грані*. 2014. № 11. С. 58–63.

164. Клемантович И.П. Культура профессионального мышления социального педагога. *Воспитание школьников*. 2000. № 10. С. 16–17.

165. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995. 224 с.

166. Кобылинский П.А. Теоретические основания исследования образовательной среды вуза. *Молодой ученый*. 2013. № 7. С. 370–372.

167. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. №1. С. 13–23.

168. Коваль І. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 10 (Ч.1). 2014. С. 180–188.

169. Коваль К.О. Розвиток „soft skills” у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного університету*. 2015. № 2. С. 162–167.

170. Коваль В.Ю. Виховання культури міжособистісних відносин студентів університету у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2014. 161 с.

171. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка як основа соціальної роботи. *Довіра і надія*. 1994. № 5. С. 3–34.

172. Ковтун Т.І. Педагогічні умови інтелектуального розвитку студентів агротехнічних коледжів у процесі гуманітарної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.

173. Коган Л.Н. Социальная среда и воспитание. *Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания* : сб. научных трудов. Свердловск, 1980. С. 39

174. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли : таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003. С. 188.

175. Кожушкіна Т.Л. Використання веб-квестів у навчальній діяльності студентів педагогічного коледжу. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. М-во освіти і науки України; М-во культури України; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Ч. 1. Київ : Видавничий центр КНУКіМ, 2019. Ч. 2. 295 с. С. 162–165.

176. Кожушкіна Т.Л. Використання технології web-портфоліо у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Інформаційні технології – 2019* : зб. тез VI Всеукраїнської науковопрактичної конференції молодих науковців, 16 трав. 2019 р., м. Київ. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; Відповід. за вип.: М.М. Астаф'єва, Д.М. Бодненко, О.М. Глушак, Г.А. Кучаковська, О.С. Литвин, В.В. Прошкін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 231 с. С. 48–50.

177. Кожушкіна Т.Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. *Нова педагогічна думка*. Рівне : ТЗОВ „Гедеон-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

178. Кожушкіна Т.Л. Діагностика рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Сучасна вища освіта : перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей*. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. С. 132-137.

179. Кожушкіна Т.Л. Дієвість форм позааудиторної роботи у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27, Том 3. С. 177-122.

180. Кожушкіна Т.Л. Змістовний компонент системи фахової підготовки студентів педагогічного коледжу. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : VII Міжнародна науково-практична конференція (м. Київ, 22 березня 2019 року).

Київ, 2019. 172 с. С. 72–73.

181. Кожушкіна Т.Л. Історичні аспекти розвитку культури міжособистісної взаємодії. *Іноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 5. 178 с. С. 92–96.

182. Кожушкіна Т.Л. Методологічне підґрунтя розробки моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2019. Вип.1. 406 с. С. 295–305.

183. Кожушкіна Т.Л. Міжособистісна взаємодія як складова „soft skills” студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 63 : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 250 с. С. 77–82.

184. Кожушкіна Т.Л. Можливості web-технологій у процесі формування компонентів культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти в умовах ринку праці. Матеріали Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів*. Суми. Вінниченко М. Д., 2019. С. 124-128.

185. Кожушкіна Т.Л. Особистісний критерій культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Практична психологія у сучасному вимірі* : X Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей, Дніпро, 28 березня 2019 р. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 98–101.

186. Кожушкіна Т.Л. Потенціал системи фахової підготовки у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Colloquium-journal*. Warszawa. №2 (26). 2019. P. 22–25.

187. Кожушкіна Т.Л. Принципи організації діяльності з формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Іноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 8–9 лютого 2019 р. Запоріжжя :

Класичний приватний університет, 2019. 116 с. С. 51–55.

188. Кожушкіна Т.Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. *East European Scientific Journal*. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. 88 p. P. 22–27.

189. Кожушкіна Т.Л. Щодо змістового аналізу поняття „культура міжособистісної взаємодії”. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія „Педагогіка та психологія”. 2018. № 2 (16). 321 с. С. 27–34.

190. Кожушкіна Т.Л. Щодо моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Сучасна вища освіта : проблеми та перспективи* : VII Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей, Дніпро, 21 березня 2019 р. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 248 с. С. 123–126.

191. Кожушкіна Т.Л. Щодо питання визначення сутності та критерію сформованості аксіологічно-мотиваційного компонента культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 грудня 2018 року). У 2-х ч. Львів : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2018. Ч. 1. 144 с. С. 116–119.

192. Кожушкіна Т.Л. Можливості використання тренінгу при формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів : ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2017. С.106-107.

193. Kozhushkina T. Google cloud services as a way to enhance learning and teaching at university / Tetiana I. Korobeinikova, Nataliia P. Volkova, Svitlana P. Kozhushko, Daryna O. Holub, Nataliia V. Zinukova, Tetyana L. Kozhushkina, Sergei B. Vakarchuk // Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019 / Edited by : Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina // CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2643. P. 106–118. Access mode : <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper05.pdf> (*Scopus*).

194. Kozhushkina T.L. The communicative module in the structure of the culture of the interpersonal cooperation between students of the pedagogical college. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / [редкол. : А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. Т.2 . 202 с. С. 58–64.

195. Кожушко С.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2014. 595 с.

196. Козловський П. Постмодерна культура : суспільно-культурні наслідки технічного розвитку. Сучасна зарубіжна філософія / упор. В.В. Лях, В.С. Пазенюк. Київ : Ваклер, 1996. 428 с.

197. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета : сущность, модель, проектирование : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 328 с.

198. Коллектив. Личность. Общение : Словарь социально-психологических понятий / В.С. Агеев, С.П. Безносков, В.А. Богданов и др.; под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. Л. : Лениздат, 1987. 144 с.

199. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива : Система личных взаимоотношений. 2-е изд., доп. и перераб. Мн. : Нар. асвета, 1984. 239 с.

200. Комп'ютерні мережі : навч. посіб. / А.Г. Микитишин, М.М. Митник, П.Д. Стухляк, В.В. Пасічник. Львів : Магнолія 2006, 2013. 256 с.

201. Компетентностный подход в преподавании гуманитарных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования в контексте глобализации, образования : монография / под ред. Е.В. Мухаметзяновой. Казань : Изд-во „Данис” ИППП ПО РАО, 2009. 161 с.

202. Комуникативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / [за ред. А.Й. Капської]. Київ : ДЦССМ, 2003. 87 с.

203. Кон И.С. Дружба. 4-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 330 с.

204. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении :

автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Дрогобыч, 1977. 51 с.

205. Конецкая В. Социология коммуникации. URL : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Socioiog/Koneck/intro (дата звернення 21.04.2019).

206. Кониський Г. Моральна філософія, або Етика. *Філософські твори* : в 2 т. Київ : Наукова думка, 1990. Т. 1. С. 385–474.

207. Конституціалізація освітнього простору Європи : аксіологічний вимір / В.П. Андрущенко, Т.В. Андрущенко, В.Л. Савельєв. Київ : МП „Леся”, 2014. 460 с.

208. Концепція розвитку педагогічної освіти. Режим доступу: URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyirozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 01.02.2018).

209. Корнілова А.В. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 18–22.

210. Коропецька О.М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка : дис. ... канд. пед. наук. Ів.-Франківськ, 1997. 162 с. С. 34–36.

211. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 258 с.

212. Костяшкин Э.Г. Проблемы опытно-экспериментального прогнозирования. *Советская педагогика*. 1983. № 6. С. 47–52.

213. Котова И.Б., Шиянов И.Б. Развитие личности в обучении. М. : Академия, 1999. 288 с.

214. Кравченко С.М., Костицький М.В. Екологічна етика і психологія людини. Львів : Світ, 1992. 240 с.

215. Красікова Т.І. Організація навчального процесу у коледжі економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2002. 22 с.

216. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. 431 с.

217. Кремень В.Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Освіта у полікультурних суспільствах*. Варшава, 2012. 392 с. С. 45–55.
218. Крижановський А.І. Веб-технології як чинник інноваційного процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців* : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. Київ – Вінниця : ТОВ „Планер”, 2015. Вип. 43. С. 348–354.
219. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування. Київ : НАКККіМ, 2011. 302 с.
220. Крылова Н. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
221. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта : научный отчет. СПб. : СПбГУ, 1995. 222 с.
222. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*. 1982. Т. 3. № 3. С. 3–14.
223. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1973. 308 с.
224. Кули Ч. Социальная самость. *Американская социологическая мысль* : тексты / ред. В.И. Добренков. М. : МГУ, 1994. 495 с.
225. Куличенко Р.М. Социальный педагог : профессионализация деятельности. Тамбов : Изд-во ТГУ, 1998. 240 с.
226. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологии : учебно-практическое пособие для учителей и кл. руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов-на-Дону : Творческий центр „Учитель”, 2001. 256 с.
227. Культура межличностного общения. *Культура жизни личности* (Проблемы теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Е.А. Донченко и др.; отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович; АН УССР. Ин-т философии. Київ : Наукова думка, 1988. С. 122–130.

228. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М. : Педагогика, 1981. 120 с.
229. Куницына В.Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
230. Курилович Н.В. Культура профессионального общения как системообразующий компонент общей и профессиональной культуры специалиста. *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2011. № 2(35). С. 83–91.
231. Курліщук І.І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. 2001. 23 с.
232. Куцевол О.М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : монографія. Київ : Освіта України, 2011. 464 с.
233. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М. : Знание, 1989. 64 с.
234. Леванова Е.А. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы : монография / Е.А. Леванова, Я.А. Баскакова, Е.В. Звонова и др. ; под общей ред. С.Б. Серяковой. М. : МПГУ, 2017. 184 с.
235. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии : учебное пособие для высшей школы. М., 1994. 190 с.
236. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : в 2 т. М., 1983. Т. 2. 304 с.
237. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М. : Смысл, 1992. 17 с.
238. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 117 с.
239. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Педагогика, 1980. 219 с.
240. Левіна М.М. Основи технології професійної педагогічної освіти. Київ : Акад. післядиплом. освіти, 1998. С. 44–70.
241. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения. М., 1982. 76 с.

242. Линицкий П.И. О свободе воли. *Труды Киевской духовной академии*. Киев, 1905. № 1. С. 26–48.
243. Линтон Р. Статус и роль. Человек и общество : Хрестоматия / под ред. С.А. Макеева. Киев : Ин-т социологии НАН Украины, 1999. С. 29–37.
244. Лисина М.И. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985. 207 с.
245. Листопад О.А. Аксиологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* : Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 137–140.
246. Лихачев Д.С. Экология культуры. *Альманах Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры*. М. : Наука, 1980. № 2. С. 7–21.
247. Літовка О.П. Особливості реальної практики формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1. С. 313–321.
248. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка : навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни. Київ : Ексоб, 2001. 304 с.
249. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. М. : Мысль, 1988. Т. 3. С. 460–461.
250. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 448 с.
251. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М. : Политиздат. 525 с.
252. Лузянина Л.Л. Ценностное отношение к обучаемому как компонент коммуникативной культуры учителя. *Вестник Омского университета*. Вып. 4. Омск, 1999. С. 116–118.
253. Лукашевич Н.П. Социология воспитания : Краткий курс лекций. Киев : МАУП, 1996. 180 с.
254. Лукьяненко Т.И. Структура коммуникативных умений учителя и психологические условия их формирования у студентов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 186 с.

255. Луман Н. Поняття цілі і системна раціональність : щодо функції цілей у соціальних системах [пер. з нім. М. Бойченко, В. Кебуладзе]. Київ : Дух і літера, 2011. 336 с.

256. Луцик І.Г. Формування професійної компетентності студентів педагогічного коледжу засобами інтерактивних технологій навчання. *Школа першого ступеня : теорія і практика* : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Тернопіль : Астон, 2006. Вип. 17–18. С. 41–51.

257. Мажар Н.Е. Качество образования как системообразующий фактор образовательной политики. *Пед. образование и наука*. 2010. № 8. С. 16–24.

258. Мазаева И.А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий „Человек – человек”) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 28 с.

259. Мазко О.П. Культура педагогічної взаємодії як особистісний та соціальний феномен у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. 2012. Дод. 1 до вип. 27. Т. VIII (41). С. 77–85.

260. Максимова Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 179 с.

261. Малахов В.А. Этика : Курс лекцій : навч. посіб. Київ : Либідь, 1996. 304 с.

262. Маргулис А.В. Категория деятельности человека. *Философские науки*. 1978. № 2. С. 18–26.

263. Маріна О.В. Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2010. 188 с.

264. Маркова А.К. Психология профессионализм. М. : Международ. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. 308 с.

265. Маркова О.Ю. Коммуникативное пространство вуза : субъекты, роли,

отношения. *Коммуникация и образование* : сб. статей. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С. 345–364.

266. Маслоу А. Мотивация и личность. URL : <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt> (дата звернення 12.04.2018).

267. Мегедь В.В., Овчаров А.А. Как найти правильный подход к ребенку. Рекомендации по индивидуальному подходу к разным типам личности детей. *Психология и соционика межличностных отношений*. 2005. № 4. С. 9–18.

268. Медведев Н.Н. О возможностях построения психологической модели личности для моделирования межличностных отношений. *Психология и соционика межличностных отношений*. 2004. № 9. С. 27–37.

269. Межуев В.М. Культура и история. М. : Политиздат. 1977. 199 с.

270. Мелешко В.В. Мережева взаємодія як основа організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 11–17.

271. Мид Дж. От жеста к символу. *Американская социологическая мысль* : тексты / под В.И. Добренкова. М. : Изд-во МГУ, 1994. 263 с.

272. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М. : Педагогическое общество России, 2002. 268 с.

273. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М. : Педагогика, 1973. 299 с.

274. Мирончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Житомир, 2007. 22 с.

275. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.

276. Митрова Н.О. Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Майкоп, 2006. 27 с.

277. Михальська В.Р. Удосконалення підготовки молодшого спеціаліста в умовах педагогічного коледжу. *Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти* : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції : 1–2 квітня 2004 р. / укл. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. С. 142–144.
278. Мішель де Монтень. Проби / пер. Анатоль Перепадя. Київ : Фоліо, 2012. 443 с.
279. Молодцов А.В., Хохель С.О. Практикум по прикладной соционике. 2-е изд., доп. Київ : МАУП, 1994. 204 с.
280. Моргунова С.О. Характеристика вмінь соціальної взаємодії менеджера організацій. *Сучасна педагогіка та психологія : від теорії до практики* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 26–27 серпня 2016 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016. С. 75–80.
281. Москвіна Т.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 254 с.
282. Мохнар Л.І. Культура міжособистісної взаємодії курсантів як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. Київ, 2013. Вип. 1. С. 110–115.
283. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
284. Мычко Е.И. Практико-ориентированные технологии формирования коммуникативной культуры педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08. М., 2002. 32 с.
285. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М. : Изд-во „Институт практической психологии”; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1995. 356 с.
286. Набока О.М., Демченко М.О. Освітній блог як засіб професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69. № 1. С. 64–77.

287. Назаренко О.А. Етичні аспекти діалогічних концепцій культури : автореф. дис. ... канд. філос. наук / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2003. 17 с.
288. Наказ Міністерства освіти України від 02.06.93 р. № 161 „Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”.
289. Наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 № 1143. „Професійний стандарт „Вчитель початкових класів закладу середньої освіти”
290. Наход С.А. Значущість „soft skills” для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 63 : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 250 с. С. 131–136.
291. Національна доктрина розвитку освіти. *Офіційний вісник України* : щотижневий збірник актів законодавства. 2002. № 16. С. 11–24.
292. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 05.07.2019).
293. Небыкова С.И. Психологическое моделирование в школе. Научный контекст. *Социология, ментология и психология личности*. 2002. № 5. С. 56–62.
294. Негодаев И.А. На путях к информационному обществу. Ростов-на-Дону : Изд-во ДГТУ. 1999. 247 с.
295. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения : теоретико-экспериментальное исследование. СПб. : КАРО, 2006. 400 с.
296. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч. 2. Харків : „ОВС”, 2002. С. 148–162.
297. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. Бібик Н.М. Київ : ТОВ „Видавничий дім „Плеяди”, 2017. 206 с.

298. Новикова Л.И. Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. М., 1985. 17 с.
299. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / ред. сост. Н.Б. Крылова, М. : ИПИ РАО, 1995. 113с.
300. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь : монография. Київ : Вища школа, 1981. 195 с.
301. Ночевник М.Н. Культура и этика общения. Ташкент : Узбекистан, 1985. 192 с.
302. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1979. 152 с.
303. Обуховский К. Психология влечений человека. М. : Прогресс, 1972. 247 с.
304. Обыденкова В.К. Тьюторское сопровождение личностного и профессионального развития студентов колледжа. *Психология XXI века. Организация деятельности психологической службы образовательного учреждения* : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 19–20 марта 2015 г. СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 138–145.
305. Огнев'юк В.О. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти* : зб. наук. праць / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. Хмельницький : ПП Заколотний М.І., 2011. 433с.
306. Ойзерман Т.И. Существуют ли универсалии в сфере культуры? *Вопросы философии*. 1989. № 2. С. 54.
307. Олійник І. Розв'язання професійно-педагогічних задач як необхідна складова майстерності викладача вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. 2016. № 1. 184 с. С. 7–25.
308. Олійник О.О. Ділове спілкування : навч. посіб. Красноармійськ : КІП ДонНТУ, 2009. 380 с.
309. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. / [пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева]; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002.

285 с.

310. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.

311. Основи культурології : навч. посіб. / за ред. Л.О. Сандюк та Н.В. Щубелки. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 400 с.

312. Охріменко Г.В. Використання бенчмаркінгу в реалізації маркетингу освітніх послуг вищими навчальними закладами України. Маркетинг і менеджмент інновацій. 2016. № 1. С. 84–93. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2016_1_9 (дата звернення 08.09.2017).

313. Павлик О.Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький, 2004. 20 с.

314. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971. 350 с.

315. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 3. / гл. ред. И.А. Каиров. М. : Сов. энциклопедия, 1968. 880 с.

316. Педагогічний словник / АПН, Ін-т педагогіки; підгот. Н.Б. Копиленко [та ін.]; відп. ред. М.Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

317. Переломов Л.С. Конфуцианство и легизм в политической истории Китая. М. : Наука, 1981. 333 с.

318. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.

319. Пивоваров Д.В. Культура и религия : три модели базиса культуры. *Религиоведение*. 2011. № 2. С. 137–148.

320. Пиз А. Язык телодвижений. М. : Эксмо, 2006. 272 с.

321. Писарчук О.Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тернопіль : Вектор, 2015. 60 с.

322. Полат Е.С. Нові виховні та інформаційні технології системи освіти. М. : Академія, 2003. 272 с.

323. Половникова Н.А. Совершенствование профессиональной направленности подготовки учителя. *Совершенствование подготовки учителя*. Казань, 1980. С. 5–15.
324. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.
325. Пономарьов Я.А. Психология творчества и педагогика : монографія. М. : Педагогика, 1976. 279 с.
326. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? URL : <http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html> (дата звернення 16.10.2018).
327. Постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 р. № 1719 „Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр”.
328. Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 р. № 65 „Про затвердження „Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”.
329. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 „Про затвердження національної рамки кваліфікацій”.
330. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 „Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти”.
331. Постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 89 „Про затвердження державного стандарту початкової освіти”.
332. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
333. Пушкарьова Т. Інформаційно-комунікаційна компетентність – важливий чинник формування світогляду учнів. *Рідна школа*. 2010. № 9. С. 9–12.
334. Рапопорт С.Х. Эстетика общения : Эстетическая культура и эстетическое воспитание. М., 1983. 119 с.
335. Резван О.О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх

фахівців автомобільно-дорожньої галузі. Х. : Точка, 2014. 400 с.

336. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. Київ : ІПППО АПН України, 2006. 530 с.

337. Різун В. Начерки до методології досліджень соціальних комунікацій. *Наукова сторінка професора Володимира Різуну*. URL : http://journalib.univ.kiev.ua/Nacherky_do_metodologiyi.pdf (дата звернення 25.11.2018).

338. Рогов Е.И. Личность учителя : теория и практика : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.

339. Родионов Б.А. Коммуникация как социальное явление. Ростов н/Д, 1984. 143 с.

340. Рожков М.И. Сопровождение детей и молодёжи как компонент социально-педагогической деятельности. *Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодёжи* : материалы Международной научной конференции : в 2-х т. Т. 1. Ярославль, 2005. С. 3–8.

341. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1998. 420 с.

342. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии). *Вторая Российская конференция по экологической психологии : тезисы* (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М., 2000. С. 169–172.

343. Руденко Н.В. Формування міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2012. 172 с.

344. Руденский Е.В. Социальная психология : курс лекций; Новосибирская гос. академия экономики и управления; [отв. ред. Е.А. Яблокова]. М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ; Сиб. соглашение, 2000. 221 с.

345. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : ТОВ „Інтерпроф”, 2002. 270 с.

346. Рудь М.Г. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.08. Р-н-Д, 1999. 132 с.

347. Рыданова И.И. Основы педагогики общения : методический материал. Минск : Беларуская навука, 1998. 319 с.

348. Рыжов В.В. Педагогика сотрудничества и психология педагогического общения. *Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: межвуз. сб. науч. тр. / ред. кол.: В.В. Рыжов (отв. ред.) и др.* Горький : МНО РСФСР, Горьков. гос. пед. ин-т., Горьков. гос. пед. ин-т. ин. яз., 1989. С. 8–21.

349. Савенков А.И. Образовательная среда. *Школьный психолог.* 2008. №19. С. 4–5.

350. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : [монографія]; Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ : КНЕУ, 2005. 208 с.

351. Садовская В.С., Ремизов В.А. Основы коммуникативной культуры. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 206 с.

352. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.

353. Самодрин А.П. Принцип синергетики і сучасна школа. *ПостМетодика.* 2002. № 2–3 (40–41). С. 23–27.

354. Самохвалова А.Г. Формирование коммуникативного компонента индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кострома, 1997. 201 с.

355. Сарновська С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди Національної академії НАН України. Київ, 2000. 20 с.

356. Сафьянов В.И. Этика общения : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУП „Мир книги”, 1998. 164 с.

357. Свідло Т.М., Сторожик М.І. Ритуал як культурний феномен у традиційному та інноваційному аспектах. *Вісник Національного технічного*

університету України „Київський політехнічний інститут” : зб. наук. праць. Філософія. Психологія. Педагогіка. № 3 (24). Київ : Політехніка, 2008. С. 83–87.

358. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. М. : Педагогика, 1998. 256 с.

359. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург : ИРРО, 1995. 128 с.

360. Семиченко В.А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта : НМЦ „Надія”, 2000. 75 с.

361. Семиченко В.А. Психология общения. Киев : Магистр-S, 1997. 152 с.

362. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. М. : Издательский центр „Академия”, 2000. 240 с.

363. Сергеева В.П. Управление образовательными системами : программно-методическое пособие. М. : Палладиум, 2000. 136 с.

364. Силяева Е.Г. Творчество как компонент педагогической культуры учителя. *Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности* : материалы межвуз. научно-практ. конф. М. : Прометей, 1993. С. 42–43.

365. Сисоева С.О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти* : зб. наук. праць / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоевої. Хмельницький : ПП Заколотний М.І., 2011. 133 с. С. 49–56.

366. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М. : Педагогика, 1971. 208 с.

367. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие. М. : Прометей, 1993. 178 с.

368. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 192 с.

369. Слободчиков В.И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные*

модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177–184.

370. Слободчиков В.И. Психология человека. М. : Школа-Пресс, 1995. 383 с.

371. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.

372. Словарь по этике / С.С. Аверинцев и др.; под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. 6-е изд. М. : Политиздат, 1989. 447 с.

373. Словник іншомовних слів / уклад. : С. Морозов, Л. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 775 с.

374. Словник синонімів української мови. В 2 т. Т. 1 / [А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, С.І. Головащук та ін.]. Київ : Наук. думка, 1999–2000. 1030 с.

375. Слющинський Б.В. Міжетнічні культурні комунікації як фактор побудови громадянського суспільства в сучасній Україні. URL : www.edportal.org.ua/books/Conference_2005/Slyushchiskiy (дата звернення 12.05.2019).

376. Смирнова Н.М. Повышение уровня культуры общения в студенческой среде. *Вестник Российской академии образования.* Вып. 1. 2007. С. 36–42.

377. Сморгчова В.П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовке в ВУЗе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 495 с.

378. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія]; за ред. С.О. Сисоевої; МОН України; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуполь; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

379. Сопер П. Основы искусства речи : пер. с англ. М. : Прогресс, 1992. 416 с.

380. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. 542 с.

381. Сосницкая О. Soft skills : мягкие навыки твердого характера. URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (дата звернення 23.03.2018).

382. Сотська Г.І. Технологія формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в педагогічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 6 (2). С. 106–113.
383. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В.Ушакова. М. : Изд-во ИП РАН, 2004. 175 с.
384. Соціальна робота : кн. 4 : Короткий енциклопедичний словник / В.А. Андрущенко, В.П. Бех, В.А. Башкіров. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.
385. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя : (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1990. 200 с.
386. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. М. : Знание, 1981. Т. 1. 1981. С. 178–183.
387. Сягровська І. Культурологічний підхід у формуванні особистості майбутнього педагога. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. праць / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2012. С. 66–73.
388. Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические проблемы создания и внедрения технических средств обучения: *материалы конференции*. М., 1985. Т.1. С. 6–13.
389. Татаурщикова Д. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (дата звернення 12.02.2018).
390. Творогова Н.Д. Деловое общение преподавателя медицинского вуза : учебно-методическое пособие для слушателей системы дополнительного образования, преподавателей медицинских и фармацевтических вузов, факультетов университетов. Омск : Отдел международного сотрудничества ОмГМА, 2012. 188 с.
391. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / за заг. ред. С.О. Сисоевої. Київ : КІМ, 2008. С. 352–389.
392. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07.

Житомир, 2003. 240 с.

393. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 20 с.

394. Ткачук М.Л. Філософія світла і радості : Олексій Гіляров. Київ : Укр. центр духовної культури, 1997. 184 с.

395. Товбаз Е.Г. Психологические особенности восприятия межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте : учебно-метод. пособие. Комсомольск-на-Амуре : Изд-во Комсом. н / А. гос. пед. ун-та, 2001. 69 с.

396. Топольницька Г.Ю. Психологічні умови формування культури міжособистісних відносин у курсантів-прикордонників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 222 с.

397. Тофтул М.Г. Етика: підручник для вузів. 2-ге вид., випр., допов. Київ : Академія, 2011. 437 с.

398. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К. : Інститут ПППО, 1997. 54 с.

399. Уемов А.И. Логические основы метода. М. : Мысль, 1971. 311 с.

400. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. : Педагогика, 1990. 402 с.

401. Фасхутдинова Г.А. Информационно-коммуникационные взаимодействия как атрибут развития современного общества : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2010. 16 с.

402. Фейербах Л. Избранные философские произведения. М. : Госполитиздат, 1955. С. 203.

403. Філіпчук Г.Г. Культурологічна основа сучасної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України)* / ред. колегія О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.І. Луговий. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 2. 367 с. С. 37–45.

404. Філософія : Світ людини: курс лекцій : навч. посіб. / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Н.В. Хамітов та ін. Київ : Либідь, 2003. 432 с.
405. Флоренский П.А. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антропологии). М. : Мысль, 2004. 685 с.
406. Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. К. : Наукова думка, 1986. Т. 45. 457 с.
407. Хмелева О.Г. Элементы трансформации ценностных приоритетов в процессе развития педагогического образовательного пространства. URL : http://fpo.ru/i/konkurs/Hmeleva_O_G.doc (дата звернення 25.04.2018).
408. Хома Т., Малеш М. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів в умовах коледжу. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4. С. 246–258.
409. Хомич Л., Султанова Л., Шахрай Т. Культурологічна складова професійного розвитку педагога. Київ – Ніжин : ПП Лисенко М.М. 2012. 215 с.
410. Христидис Т.В. Культура общения – путь к оптимизации межнациональных отношений. *Вестник МГУКИ*. 2015. № 3 (65). С. 102–106.
411. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
412. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности : основные положения, исследования и применение. СПб. : Ритер Пресс, 1997, 608 с.
413. Циба В.Г. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ : МАУП, 2000. 217 с.
414. Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений. М. : Наука, 1991. Т.1 С. 385.
415. Человек в системе коммуникации : сборник научных трудов / под ред. докт. филос. наук, проф. Е.П. Савруцкой. Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. 194 с.
416. Чернышева М.А. Культура общения : учеб. пособие. Л. : Знание, 1983. 32 с.
417. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. М., 2001.

176 с.

418. Шахрай Т. Теоретичні основи культурного розвитку особистості майбутнього педагога. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. праць / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2012. С. 56–65.

419. Шевцова Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста. *Сб. науч. трудов СевКазГТУ. Серия „Гуманитарные науки“*. Вып. 10. Ставрополь, 2003. С. 25–37.

420. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Мн. : Амалфея, 1996. 288 с.

421. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 16 с.

422. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М. : Издательский центр „Академия”, 2001. 208 с.

423. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов. *Методология и теория педагогики и психологии. Вестник Московск. ун-та им. С.Ю. Витте*. Серия 3 : Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. Вып. 1 (2). С. 48.

424. Шешнева И.В. Системное развитие речевой культуры у студентов медицинских вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2003. 207 с.

425. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе. *Известия Саратовского университета*. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. Вып. 4 (24). С. 374–380.

426. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. URL : www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml (дата звернення 12.03.2018).

427. Шитова Н.С. Навыки „soft skills” для повышения профессиональной успешности работника. *XXI Международная конференция памяти профессора*

Л.Н. Когана „Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования”, 22–23 марта 2018 г., Екатеринбург. Екатеринбург : УрФУ, 2018. С. 1905–1916.

428. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы. М. : Ставрополь, 1991. 124 с.

429. Шрейдер Ю.А. Особенности описания сложных систем. *Системные исследования*. Ежегодник. 1998. М. : Наука. С. 107–124.

430. Штоф В.А. Роли моделей в познании. Л. : ЛГУ, 1963. 128 с.

431. Шубкин В.Н. Социологические опыты : методологические вопросы социальных исследований. М. : Мысль, 1970. 288 с.

432. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. 800 с.

433. Щербаков А.И. Профессиограмма учителя советской школы : сб. науч. тр. *Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов*. М. : АПН СССР, 1976. С. 24–33.

434. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М. : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

435. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М. 1978. 392 с.

436. Юкало В.Я. Мовні стереотипи в комунікаціях лікаря : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01; Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. Київ, 2003. 24 с.

437. Юнусова Є.Й. Комунікативний простір релігії в європейській культурі : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.04. Харків, 2005. 20 с.

438. Юркевич П. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия. *Философские произведения : приложение к журналу „Вопросы философии”*. М., 1990. № 19. С. 14–19.

439. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование. М. : Сентябрь, 1995. 130 с.

440. Яacobсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М. : Знание, 1973. 40 с.

441. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства : учебное пособие. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. 230 с.
442. Яненко Я.В. Мультимедійний творчий проект як форма самостійної роботи студентів та чинник їх професійної соціалізації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69. № 1. С. 174–185.
443. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования*. Тюмень. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234.
444. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
445. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. 527 с.
446. Яструб О.О. Сутнісний аналіз поняття культури міжособистісної взаємодії. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки. Луцьк, 2014. № 8 (285). С. 81–87.
447. Alvesson M. (1993) *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge : Cambridge University Press. 426 p.
448. Baker M.J., Lund K.A. (1994) A model for negotiation in teaching-learning dialogue. *Journal of Artificial Intelligence in Education*. № 5 (2). P. 199–254.
449. Bartolomé-Pina A., García-Ruiz R. & Aguaded I. (2018). Blended learning : overview and expectations. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21 (1). P. 33–56.
450. Belov S.A. Use of blogs in the educational process of higher education. Available. URL : http://nev.elib.altstu.ru/journals/Files/pa2011_1/pdf/150belov.pdf. Accessed on: Avg. 5, 2018 (in Russian).
451. Bodley J. (2011) *Cultural Anthropology : Tribes, States, and the Global System* Rowman Altamira. 648 p.
452. Cameron K.S., Quinn R.E. (1999) *Diagnosing and Changing Organizational Culture : Based on the Competing Values Framework*. Reading, Mass. : Addison-Wesley Prentice Hall. XVIII. 221 p.

453. Cantor N., Harlow R. (1994) Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit. *Personality and intelligence* / Eds. R.J. Sternberg, P. Ruzgis. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, P. 137–168.
454. Collins B., Raven B. (1969) Group structure. The handbook of social psychology. V. 4 : Reading. Mass., 64 p.
455. Frankl V. (1990) Man's Search for Meaning / Common ed. by L.Y. Gozman and D.A. Leontiev. Moscow : Progress. 368 p.
456. Frost S., Jean P. (2003) Bridging the disciplines: interdisciplinary discourse and faculty scholarship. *Journal of Higher Education*. № 74 (2). P. 119–149.
457. Goban-Klas T. (1999) Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy pracy radia telewizji i internetu. Warszawa; Krakow : Wydawnictwo naukowe PWN. 336 p.
458. Golding C. (2009) Integrating the disciplines : Successful interdisciplinary subjects. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne. 27 p.
459. Habermas J. (1994) The Theory of Communicative Action. Vol. I. London : Heinemann. P. 150.
460. Harris P., Moran R. (1996) Managing Cultural Differences. Houston, TX : Gulf Publishing Co. 145 p.
461. Hybels S. (1997) Communicating effectively. 5th ed. New York : McGraw-Hill. 550 p.
462. Jackson V.A. (2011) Teaching communication skills using role-play : an experiencebased guide for educators. *Palliat Med*. № 14(6). P. 775–780.
463. Johannesen R.L. (1990) Ethics in Human Communication. Illinois. 234 p.
464. Johnson D.W. (1993) Reaching out : interpersonal effectiveness and self-actualization. 5th ed. Boston; Allyn and Bason. 387 p.
465. Kasper K., Kellerman E. (1997) Communicative Strategies. London : Longmans. P. 1–13.
466. Levin K. (1964) Field theory in social science. N-Y., 1964. 129 p.
467. O'Donovan G. (2006) The Corporate Culture Handbook : How to Plan, Implement and Measure a Successful Culture Change Programme. Dublin, Ireland :

Liffey Press. 376 p.

468. Raven J. (1984) *Competence in Modern Society : Its Identification, Development and Release*. Oxford, England : Oxford Psychologists Press. 420 p.

469. Rogers C.R. (1979) *The Foundations of the Person-Centered Approach Education 100. № 2 P. 98–107.*

470. Schein E. (1992) *Organizational Culture and Leadership : A Dynamic View*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. 418 p.

471. Shramm W. (1971) *The Nature of Communication Between Humans. Process of Effects of Mass Communication*. Urbana. 53 p.

472. Trenholm S., Jensen A. (2004) *Interpersonal Communication*. Oxford : University Press. 434 p.

473. Tubbs S.L., Moss S. (1991) *Human Communication*. New York; St. Louis; San Francisco : McGraw-Hill. 490 p.

474. Wilmot W., William W (1991) *Relational communication*. New York : McGraw-Hill. 175 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст культури міжособистісної взаємодії особистостей підлітково-юнацького віку та організаційне забезпечення процесу її формування у різні історичні періоди

Історичний етап	Зміст культури міжособистісної взаємодії	Організаційне забезпечення процесу формування культури міжособистісної взаємодії
Первісне суспільство, організація взаємодії якого базована на звичаях, табу, традиціях, обрядах	Рівноправна міжособистісна взаємодія, взаємодопомога, взаємовиручка, повага до інших членів общини	Спостереження за поведінкою дорослих, її наслідування, участь у різновидах праці, в обрядових діях
Дохристиянське суспільство, міжособистісна взаємодія якого базована на морально-етичних кодексах того часу	Повага до інших, помірність, справедливість, милосердя, поміркованість, доброзичливість, ціннісне ставлення до людини, гармонія внутрішньої й зовнішньої культури, дії на основі внутрішніх спонукань	Пропагування поведінки дорослих, її наслідування, вказівки, поради, схвалення чи осуд дій, моральні вправи та завдання, бесіди
Християнське Середньовіччя, базоване на цінностях та нормах панівної релігії	Смиренність, лагідність, пошана; культура мовлення; регулювання емоцій. Пристойність, стриманість, витонченість, чемність, повага до жінки. Ритуальність лицарської поведінки. Щедрість, гостинність, терпіння, дотримання слова, гідність, сміливість	Відвідування релігійної служби, залучення до нагляду за підростаючим поколінням, приклад дорослих, залучення до праці, вказівки, поради; участь в обрядах та традиціях. Навчання при дружині сюзерена
Епоха Відродження, культура взаємин якої базується на повазі до людини у контексті гармонійного розвитку особистості	Уміння поводитися у колективі, повага до старших, до однолітків, турботливе, гуманне ставлення до інших, культура вербального та невербального мовлення, саморегуляція поведінки, помірність, мужність, справедливість	Бесіди на морально-етичні теми, приклад, спостереження за діями інших, вправління у моральній поведінці, повчання, проповіді, роз'яснення, навіювання, відвідування богослужінь, співпраця батьків і вчителів

<p>Епоха Просвітництва, в якій зміщено акценти у розвитку культури міжособистісної взаємодії у бік виховання людини суспільної</p>	<p>Гречна поведінка у товаристві: небалакучість, порядність, рішучість, заощадливість, працелюбство, відвертість, справедливість, поміркованість, охайність, урівноваженість, скромність, доброзичливе ставлення до інших, пошана до старших, братерська любов до друзів, милосердя, піклування</p>	<p>Спостереження за вчинками інших та їх моральна оцінка, вправлення у моральних учинках, створення виховних життєвих ситуацій; роздуми, порівняння. Організація спільних ігор та справ, змагання, приклад старших, народне виховання</p>
<p>Період XIX – початок XX ст., в якому відбувається становлення самосвідомості української нації, базоване на ідеї свободи та рівності, ідеалах гуманізму у міжособистісних стосунках</p>	<p>Мирне співіснування, культура мовлення, довірливе ставлення, вияв людинолюбства, поваги, люб'язності, дотримання рівності у взаєминах, контроль емоцій, поведінка на основі добра і гуманізму</p>	<p>Організація спільних ігор, справ, коригування негативної поведінки, робота з учнями, що мають статус лідера у групі однолітків, приклад дорослих, наставляння, доповіді, позаурочні форми роботи</p>
<p>Сучасний етап розвитку суспільства, в якому культура міжособистісної взаємодії базується на ідеї виховання гуманних відносин</p>	<p>Культура знань і почуттів, комунікативні уміння, гнучкість поведінки, уміння аналізувати власну поведінку та передбачати поведінку інших; культура вербального та невербального спілкування; усвідомлення себе як самоцінності та унікальності; визнання цінності іншої людини; прояв толерантності, доброзичливості</p>	<p>Прищеплення навичок міжособистісної взаємодії на основі співпраці, партнерства, взаємодопомоги. Приклади, вправи, створення ситуацій успіху, вільного вибору, колективні справи, гра, спільна праця, соціокультурна діяльність дітей і батьків, спілкування з однолітками, форми групової роботи, тренінги</p>

Додаток Б

Види спрямованості особистості у спілкуванні (С. Братченко [57])

– діалогічна спрямованість – орієнтація на рівноправне спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі та довірі, на взаєморозумінні, взаємній відкритості і комунікативному співробітництві, прагненні до взаємного самовияву;

– авторитарна спрямованість – орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення придушити особистість партнера, підпорядкувати його собі. Цей вид спрямованості пов'язаний із „комунікативною агресивністю” і комунікативною ригідністю людини, когнітивним егоцентризмом, відсутністю поваги до чужих поглядів;

– маніпулятивна спрямованість – орієнтація на використання партнера і спілкування загалом у власних цілях для одержання різного роду вигоди; ставлення до партнера як до засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. За такої орієнтації людина прагне зрозуміти („вирахувати”) співрозмовника, щоб одержати потрібну їй інформацію. Людина, яка характеризується цією спрямованістю під час спілкування, схильна розглядати будь-яку ситуацію як „цільову” і для досягнення своєї мети здатна маніпулювати не лише партнером, а й собою;

– альтероцентристська спрямованість – добровільна „центрація” на партнері, орієнтація на його цілі, потреби, почуття, безкорисливе жертвування власними інтересами й ігнорування власних цілей. Ця спрямованість пов'язана з альтруїзмом, із прагненням людини зрозуміти потреби іншого, максимально задовольнити їх, вона готова надати допомогу, підтримку, сприяти благополуччю партнера, не очікуючи нічого навзаєм, а часом навіть на шкоду власному благополуччю;

– конформна спрямованість – відмова від рівності у спілкуванні на користь партнера, орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на „об'єктну” позицію для себе, некритичні згоду й уникнення протидії. Людина з такою спрямованістю у спілкуванні схильна до наслідування, реактивної взаємодії;

– індіферентна спрямованість – домінування орієнтації на вирішення суто

ділових питань, на ділову комунікацію і предметну взаємодію, уникнення спілкування як такого. За цього виду спрямованості і партнер як особистість, і саме спілкування з усіма його проблемами, по суті, ігноруються, будь-які ситуації сприймаються насамперед як „діяльнісні”.

Додаток В

Етапи створення моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки

Процес створення моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки передбачає здійснення таких етапів:

- вибір методологічних засад дослідження і опис предмета дослідження в вимірюваних параметрах очікуваного дидактичного результату, його структури, тенденцій розвитку;

- постановку мети й завдань моделювання;

- конструювання моделі (визначення ознак для моделювання, рівня абстрагування при їх описі, уточнення зв'язків між основними елементами; обґрунтування змісту навчального матеріалу в контексті майбутньої культурно-комунікативної діяльності педагогів; встановлення структури змісту навчального матеріалу, його інформаційної ємності, а також системи змістових зв'язків між його елементами; розробка процесуальної сторони навчання: представлення професійного досвіду, що підлягає засвоєнню студентами у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань; пошук спеціальних дидактичних процедур засвоєння цього досвіду, вибір оптимальних методів, форм та засобів індивідуальної та колективної навчальної діяльності; виявлення логіки організації педагогічної взаємодії із студентами на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин з метою переносу досвіду, що засвоюється, на нові сфери діяльності; вибір процедур контролю та вимірювання якості засвоєння програми навчання, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності);

- експериментальне впровадження моделі, ефективність якого залежить від врахування таких умов: інгерентність (відповідність моделі середовищу, в якому здійснюється процес. У межах нашої роботи модель узгоджується з культурно-комунікативним фаховим середовищем студентів педагогічного коледжу, в якому їй належить функціонувати. Вона входить до нього як природна складова частина,

а не в ролі чужорідного елемента. Крім того, поряд із „стикувальними вузлами” середовища передбачено створення в ньому передумов, що забезпечують ефективне функціонування майбутньої системи. Це означає, що і модель пристосовується до середовища, і середовище пристосовується до моделі створюваної системи); простота (характеризує зрозумілість та доступність моделі, яка максимально наближена до реальної і віртуальної практики та легко може бути застосовна; з іншого – пояснює неможливість врахування та фіксування усіх нюансів реальності, що передбачає вірогідність імпровізації); адекватність (розгорнутість, описовість, істинність та реалізованість моделі у повному обсязі відповідно до визначених критеріїв феномена);

– аналіз результатів моделювання.

Додаток Г
Програма спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”
Пояснювальна записка

У сучасному суспільстві висуваються якісно нові вимоги до особистості педагога, рівня його освіти та професійної кваліфікації. Підготовка такого фахівця можлива лише за умови глибокого, системного вивчення гуманітарних дисциплін, що мають культурно-комунікативну спрямованість, спираються на особистісно орієнтовану модель освітньої парадигми, на принципи гуманістичного спрямування навчального процесу.

Ця дисципліна є додатковою в структурі підготовки студентів за спеціальностями 012 „Дошкільна освіта”, 013 „Початкова освіта”. Вона спрямована на забезпечення спеціальної культурно-комунікативної компетентності фахівця, сприяє формуванню цілісного професійного мислення.

Метою даного курсу є стимулювання свідомого цілеспрямованого підвищення рівня культури міжособистісної взаємодії майбутніх педагогів, формування гуманістичної спрямованості, емпатійності, толерантності, рефлексії, креативності та практична підготовка студентів до організації ефективної міжособистісного взаємодії в умовах цілісного педагогічного процесу на педагогічній практиці.

Основні завдання курсу:

- систематизація, узагальнення, інтеграція накопичених в ході навчальної, навчально-професійної, навчально-дослідницької, громадської діяльності знань, умінь, навичок у сфері теорії і практики розвитку культури міжособистісної взаємодії особистості;
- формування умінь студентів проектувати, організовувати і аналізувати комунікативну діяльність, педагогічні ситуації і керувати своєю поведінкою в спілкуванні з іншими людьми;
- розвиток товариськості, готовність до щирого відкритого діалогу, здатності розуміти себе та іншу людину, долати власну невпевненість;
- отримання майбутніми педагогами навичок психологічного та етичного захисту в складних комунікативних ситуаціях;
- оволодіння діагностичними методиками для визначення рівня умінь і навичок міжособистісної взаємодії;
- формування вміння моделювати стратегію управління педагогічним спілкуванням з позицій особистісно орієнтованої взаємодії;
- оптимізація процесу становлення індивідуального досвіду навчально-професійної культурно-комунікативної діяльності, суб’єкт-суб’єктної взаємодії і свідомого саморозвитку культури міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя.

Курс „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності” передбачає активне залучення студентів педагогічного коледжу до практичної, самостійної та індивідуальної роботи. Курс має методичне спрямування: він готує студентів до активного практичного застосування отриманих знань і умінь під час проходження практики у навчальних закладах та їх безпосередню підготовку до майбутньої професійної діяльності. Усе це спрямовано на формування чотирьох

компонентів культури міжособистісної взаємодії: аксеологічно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і особистісного та знаходить відображення у реалізації отриманих знань у ході професійної діяльності.

Загальні положення

Зміст спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”

Тема	Кількість годин, відведених на:				
	лекції	практичні (семінарські) заняття	самостійну роботу	індивідуальну роботу	Усього
МОДУЛЬ 1					
Культура міжособистісної взаємодії як галузь наукового знання					
Тема 1.1. Культура міжособистісної взаємодії як психолого-педагогічний феномен	2	2	4	–	8
Тема 1.2. Основні компоненти культури міжособистісної взаємодії	2	2	4	2	10
Тема 1.3. Культурно-комунікативний характер професійної діяльності педагога	2	2	4	–	8
МОДУЛЬ 2					
Культура міжособистісної взаємодії у практичній діяльності педагога					
Тема 2.1. Ефективна міжособистісна взаємодія педагога та засоби її вдосконалення	2	2	4	–	8
Тема 2.2. Сучасні інструменти педагогічного маркетингу у формуванні культури міжособистісної взаємодії педагога	2	2	4	2	10
Тема 2.3. Культура міжособистісної взаємодії у вирішенні конфліктних ситуацій у професійній сфері педагога	2	2	8	2	14
Тема 2.4. Особливості Інтернет-комунікації педагога	2	2	10	–	14
Всього годин	14	14	38	6	72

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

МОДУЛЬ 1. КУЛЬТУРА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ГАЛУЗЬ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Тема 1.1. Культура міжособистісної взаємодії як психолого-педагогічний феномен

План

1. Історичні аспекти розвитку культури міжособистісної взаємодії.
2. Взаємозв'язки культури міжособистісної взаємодії з різними галузями наукового знання.
3. Роль культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутнього педагога

Тема 1.2. Основні компоненти культури комунікативної взаємодії майбутньої педагога

План

1. Аксиологічно-мотиваційний компонент у структурі культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.
2. Характеристика змістово-теоретичного компонента культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутнього педагога.
3. Значущість операційно-практичного компонента культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутнього педагога.
4. Важливість сформованості рефлексивно-регулятивного компонента культури міжособистісної взаємодії педагога.

Тема 1.3. Культурно-комунікативний характер професійної діяльності педагога

План

1. Специфіка міжособистісної взаємодії педагога та дитини у різних підходах до навчання.
2. Особливості встановлення міжособистісної взаємодії педагога з батьками.
3. Міжособистісна взаємодія педагога з колегами.

МОДУЛЬ 2. КУЛЬТУРА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Тема 2.1. Ефективна міжособистісна взаємодія педагога та засоби її встановлення

План

1. Техніки сприйняття та переробки інформації.
2. Вербальні прийоми підвищення ефективності комунікації.
3. Невербальні техніки встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.
4. Паравербальні прийоми підвищення ефективності міжособистісної взаємодії.
5. Комунікативний захист та комунікативний вплив.

Тема 2.2. Сучасні інструменти педагогічного маркетингу у формуванні культури міжособистісної взаємодії педагога

План

1. Методика проведення SWOT-аналізу майбутнього педагога.
2. Benchmarking у розвитку культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.
3. Педагогічний storytelling як засіб встановлення ефективної міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.
4. Tryvertising як новий тренд у комунікаціях.

Тема 2.3. Культура міжособистісної взаємодії у вирішенні конфліктних ситуацій у професійній сфері педагога

План

1. Конфлікти у педагогічному середовищі, їх природа та структура.
2. Психологічні особливості поведінки особистості в умовах конфлікту.
3. Моделі поведінки особистості в конфлікті.
4. Типи конфліктних особистостей.
5. Технології конструктивної поведінки педагога в умовах конфлікту.

Тема 2.4. Особливості інтернет-комунікації педагога

План

1. Місце інтернет-комунікації у системі спілкування педагога.
2. Культура міжособистісної взаємодії педагога у мережі Інтернет.
3. Комунікативні стратегії та тактики blogging.
4. Networking як засіб встановлення мережевої взаємодії майбутніх педагогів.
5. Web-портфоліо педагога як засіб формування культури міжособистісної взаємодії у мережі Інтернет.

ТЕМАТИЧНИЙ ЗМІСТ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ МОДУЛЬ 1

Семінарське заняття №1

Тема: Шляхами культури міжособистісної взаємодії (web-квест)

План

I. Теоретичний блок

Понятійний диктант: культура, міжособистісна взаємодія, спілкування, комунікація, культура міжособистісної взаємодії.

II. Практичний блок

Обговорення результатів проходження студентами web-квесту

Мета веб-квесту: довести значущість культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога

Порядок роботи:

1. Ознайомитися з темою і проблемою, що порушені у квесті.
2. Оберіть одну із запропонованих ролей (вкладка **Ролі**). Учасники, які обрали однакові ролі можуть виконувати завдання індивідуально або працювати у мікрогрупах (по 2 студенти).
3. Ознайомтеся з наведеними джерелами та завданнями до Вашої ролі.
4. Складіть власний список ресурсів для опрацювання та план пошуку інформації, необхідної для виконання поставлених завдань.
5. Ознайомтеся з критеріями оцінки виконання завдань.
6. Завантажте результати своєї роботи (вкладка **Результати**) у відповідному

вигляді.

7. Пройдіть процедуру анкетування (вкладка **Рефлексія**).

8. Підготуйтеся до презентаційного захисту.

РОЛІ

ІСТОРИК – досліджує розвиток феномена культури міжособистісної взаємодії в історичному ракурсі.

Інформаційні джерела:

Історія української культури / Відп. за випуск В.П. Шкварець. Миколаїв, 1996. 256 с.

Еліас Норберт. Процес цивілізації. Соціогенетичні і психогенетичні дослідження. Т. I–II: пер. з нім. О. Логвиненко. Київ : Видавничий дім „Альтернативи”, 2003. 670 с.

Кожушкіна Т.Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. Нова педагогічна думка. Рівне : ТзОВ „Геден-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

Кожушкіна Т.Л. Історичні аспекти розвитку культури міжособистісної взаємодії. Іноваційна педагогіка. Одеса, 2018. Вип. 5. 178 с. С. 92–96.

Музальов О.О. Культурологія : навч. посіб. для учнів, студентів і викладачів. Львів : 2012. 185 с. Режим доступу : <http://ethicscom.in.ua/archives/874>

Передерій І.Г. Тєвікова О.В., Нарадько А.В. Історія української культури: навч. посіб. для студентів усіх напрямів підготовки денної та заочної форм навчання / за ред. І.Г. Передерій. Полтава : ПолтНТУ, 2015. 274 с.

Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/241-kultura-mjosobistsnih-stosunkv-saytarli-l.html>

Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 543 с.

Тоффлер Е. Третья Хвиля. Київ : Вид. дім „Всесвіт”, 2000. 480 с.

Завдання:

1) Проаналізувати історичний аспект культури міжособистісної взаємодії.

2) Знайти приклади, що ілюструють особливості формування культури міжособистісної взаємодії на різних історичних етапах розвитку суспільства (10 прикладів).

3) Підготувати презентацію знайдених прикладів з обґрунтуванням власної думки. Розмістити презентацію у розділі Результати.

4) Заповнити анкету у розділі Рефлексія.

ЖУРНАЛІСТ – аналізує існуючі точки зору з приводу значущості культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога.

Інформаційні джерела:

Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура будущего учителя как объект системного исследования. Казань : КГУ, 2006. 164 с.

Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика: монографія. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2005. 304 с.

Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування. *Електронна бібліотека Острозької академії*, accessed 25 червня 2019 р. Режим

доступу : <https://elib.oa.edu.ua/items/show/1360>. <https://elib.oa.edu.ua/items/show/1360>

Кожушкіна Т.Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. Нова педагогічна думка. Рівне : ТзОВ „Геден-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

Кожушкіна Т.Л. Міжособистісна взаємодія як складова „soft skills” студентів педагогічного коледжу. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 63 : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 250 с. С. 77–82.

Кожушкіна Т.Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. East European Scientific Journal. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. 88 p. P. 22–27.

Курилович Н.В. Культура професійного об'єднання як системообразуючий компонент загальної і професійної культури спеціаліста. *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2011. № 2(35). С. 83–91.

Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : [монографія]; Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ : КНЕУ, 2005. 208 с.

Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/241-kultura-mjosobistsnih-stosunkv-saytarli-1.html>

Завдання:

1) Проаналізувати погляди сучасних педагогів на визначення феномена культура міжособистісної взаємодії.

2) Записати думки педагогів (5 фахівців) та студентів (5 людей) коледжу щодо ролі культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вчителя.

3) Підготувати статтю у газету, в якій висвітлити протилежні думки щодо необхідності оволодіння вміннями міжособистісної взаємодії, спираючись на проведені інтерв'ювання фахівців та студентів. Обґрунтувати власну позицію. Розмістити статтю у розділі Результати.

4) Заповнити анкету у розділі Рефлексія.

ПСИХОЛОГ – розглядає культуру міжособистісної взаємодії з точки зору індивідуальних поведінкових особливостей комунікантів.

Інформаційні джерела:

Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування. Електронна бібліотека Острозької академії, accessed 25 червня 2019 р. Режим доступу : <https://elib.oa.edu.ua/items/show/1360>. <https://elib.oa.edu.ua/items/show/1360>

Кожушкіна Т.Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. Нова педагогічна думка. Рівне : ТзОВ „Геден-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

Кожушкіна Т.Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. East European Scientific Journal. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. 88 p. P. 22–27.

Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування.

Київ : НАКККіМ, 2011. 302 с.

Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : [монографія]; Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ : КНЕУ, 2005. 208 с.

Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2007. 240 с. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/241-kultura-mjosobistsnih-stosunkv-saytarli-1.html>

Філоненко М. Психологія спілкування: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с. Режим доступу : http://psychologiya.org.ua/psychologiya_spilkuvannya.html

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. СПб. : Ритер Пресс, 1997, 608 с.

Человек в системе коммуникации : сб. науч. тр. / под ред. д-ра филос. наук, проф. Е.П. Савруцкой. Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. 194 с.

Завдання:

1) Проаналізувати вербальну та невербальну форми спілкування.
2) Знайти у художній літературі (історичній або сучасній) характерологічний опис персонажів, що демонструє їхню культуру міжособистісної взаємодії (3 персонажі).

3) Придумати та описати педагогічні ситуації (3 ситуації), в яких ці персонажі могли би опинитися. Розглянути шляхи вирішення проблемних ситуацій з точки зору кожного з персонажів. Завантажити опис у розділ Результати.

4) Заповнити анкету у розділі Рефлексія.

КУЛЬТУРОЛОГ – досліджує феномен культури міжособистісної взаємодії з точки зору світового досвіду, культурної спадщини нашої країни.

Інформаційні джерела:

Короткий курс лекцій з дисципліни „Культурологія” Режим доступу : <https://studme.com.ua/173403084784/kulturologiya/kulturologiya.htm>

Культурологія : учебник для студ. вузов, для бакалавров и специалистов; рек. НМС МОН РФ / Г. В. Драч [и др.]. СПб. : Питер, 2013. 384 с.

Культурологія : навч. посіб. для дистанційного навчання / за ред. В. І. Панченко. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Університет „Україна”, 2006. 323 с.

Кожушкіна Т. Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. Нова педагогічна думка. Рівне : ТзОВ „Гедеон-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

Кожушкіна Т. Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. East European Scientific Journal. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. 88 p. P. 22–27.

Музальов О.О. Культурологія : навч. посіб. для учнів, студентів і викладачів. Львів : 2012. 185 с.

Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/241-kultura-mjosobistsnih-stosunkv-saytarli-1.html>

Шейко В. М., Ю. Л. Богуцький, В. В. Германова Культурологія. Режим доступу : <https://westudents.com.ua/knigi/246-kulturologiya-sheyko-vm.html>

Завдання:

- 1) Визначити зв'язок культури міжособистісної взаємодії з культурологією.
- 2) Знайти приклади традицій, звичаїв, обрядів як минулих так і сучасних, що демонструють феномен культури міжособистісної взаємодії українського суспільства (10 прикладів).
- 3) Підготувати презентацію знайдених прикладів з обґрунтуванням власної думки. Розмістити презентацію у розділі Результати.

4) Заповнити анкету у розділі Рефлексія.

ФІЛОСОФ – досліджує феномен культури міжособистісної взаємодії з точки зору філософського знання.

Інформаційні джерела:

Воропаєва В.Г. Культура як предмет соціально-філософського дискурсу. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2012 № 51. Режим доступу : http://www.zgia.zp.ua/gazeta/visnyk_51_177.pdf

Йосипенко С. Філософські ідеї в духовній культурі. Філософська думка. 2006. № 5. С. 54–66.

Короткий курс лекцій з дисципліни „Культурологія” Режим доступу : <https://studme.com.ua/173403084784/kulturologiya/kulturologiya.htm>

Кожушкіна Т.Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. Нова педагогічна думка. Рівне : ТзОВ „Гедеон-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

Кожушкіна Т.Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. East European Scientific Journal. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. 88 p. P. 22–27.

Пазенок В.С. Філософія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 280 с. Режим доступу : <https://westudents.com.ua/knigi/626-filosofya-pazenok-vs.html>

Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/241-kultura-mjosobistsnih-stosunkv-saytarli-i.html>.

Філософія культури : становление, развитие / под ред. М.С. Кагана. СПб., 1995. 310 с.

Завдання:

1) Визначити філософську сутність, специфіку культури міжособистісної взаємодії, її взаємозв'язок з природою та суспільством, генезис законів.

2) Знайти висловлювання філософів за окресленою проблематикою (10 цитат).

3) Підготувати есе на тему: „Культура міжособистісної взаємодії : філософський аспект” із застосуванням знайдених висловлювань. Розмістити есе у розділі Результати.

4) Заповнити анкету у розділі Рефлексія.

СОЦІОЛОГ – вивчає закономірності функціонування культури міжособистісної взаємодії у суспільстві

Інформаційні джерела:

Герасимчук А.А. Соціологія : навчальний посібник. 4-те вид., виправ. й доп.. 2004. 246 с. Режим доступу :

<https://pidruchniki.com/1584072015971/sotsiologiya/sotsiologiya>

Кожушкіна Т.Л. Встановлення взаємозв'язків культури міжособистісної взаємодії із сучасними галузями знань. Нова педагогічна думка. Рівне : ТзОВ „Гедеон-Прінт”, 2018. № 3 (95). 206 с. С. 58–62.

Кожушкіна Т.Л. Роль культури міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного коледжу. East European Scientific Journal. Warsaw. 2018. № 10 (38). Part 5. 88 p. P. 22–27.

Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/241-kultura-mjosobistsnih-stosunkv-saytarli-1.html>

Соціологія культури : навч. посіб. / О.М. Семашко, В.М. Піча, О. І. Погорілий та ін. Київ : Каравелла ; Львів : Новий Світ-2000, 2002. 334 с.

Юрій М. Соціологія культури : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 302 с.

Завдання:

1) Проаналізувати особливості взаємодії суб'єктів на різних рівнях спілкування.

2) Навести приклади впливу на комунікацію соціальних ролей та соціальних статусів суб'єктів спілкування (5 проблемних ситуацій).

3) Підготувати опис проблемної педагогічної ситуації, в якій необхідно проаналізувати фактори, що впливають на поведінку людей та відносини між ними. Розглянути різні шляхи вирішення ситуацій з огляду на визначені соціальні ролі та фактори. Завантажити опис у розділі Результати.

4) Заповнити анкету у розділі Рефлексія.

Критерії оцінювання

Розуміння та розкриття теми завдання	Тема розкрита повністю, робота демонструє розуміння завдання, логічний виклад матеріалу	10
	Тема розкрита частково, у роботі використовуються матеріали, що не мають безпосереднього відношення до теми завдання, порушена логіка викладу матеріалу	5
	Тема не розкрита, у роботі використовуються матеріали, що взагалі не належать до теми завдання, логіка викладу матеріалу відсутня	0
Виконання ролі	Завдання виконано відповідно до обраної ролі	10
	Виконання завдання не повністю відповідає обраній ролі	5
	Роль не розкрита	0
Використання джерел інформації	Використано не тільки запропоновані джерела інформації, а і здійснений пошук та застосування інших ресурсів	10
	Використано тільки запропоновані джерела інформації	5
	Запропоновані джерела інформації не використано, пошук інших ресурсів не зроблено	0
Обробка інформації	Продемонстровано критичний аналіз та оцінку використаних матеріалів, визначено власну позицію, висновки аргументовано	10
	Критично проаналізовано матеріали, але не обґрунтовано власну позицію, не зроблено висновки	5
	Зібрана інформація не проаналізована та не проведена оцінка матеріалів	0
Творчий підхід	Застосовано творчий підхід, результати виконання завдання чітко структуровано та відрізняються індивідуальністю	10
	Існує логічне подання інформації, привабливий стиль оформлення	5

	роботи	
	Творчий підхід відсутній, результати не структуровано	0
Захист результатів	Доповідачі демонструють ерудованість, відображають міжпредметні зв'язки, впевнено тримаються перед аудиторією, грамотно володіють мовою. Висновки повністю аргументовано, на поставлені питання дано вичерпні відповіді	10
	Доповідачі грамотно викладають матеріал, але не показують глибоких знань, припускають мовленнєвих помилок, незначно порушують регламент, частково тримають інтерес аудиторії. Висновки частково аргументовано, відповіді дано неповні або на деякі питання	5
	Доповідачі демонструють неволодіння матеріалом, порушують регламент, не тримають увагу аудиторії. Доповідь не відображає результати роботи, відповіді на питання не дано	0

Оцінка „А” – 60 – 50 балів.

Оцінка „В” – 49 – 40 балів.

Оцінка „С” – 39 – 30 балів.

Оцінка „D” – 29 – 20 балів.

Оцінка „E” – 19 – 0 балів.

Бланк результатів проходження тесту

ПІБ	Розуміння та розкриття теми завдання	Виконання ролі	Використання джерел інформації	Обробка інформації	Творчий підхід	Захист результатів

Рефлексія

Шановні учасники веб-квесту!

Ви пройшли веб-квест. Поділіться, будь ласка, своїми враженнями від виконаної роботи.

ПІБ _____

Обрана роль _____

Я обрав цю роль, тому що _____

Ви працювали самостійно чи у команді _____

Вам було б краще працювати індивідуально чи у команді _____

Під час участі у веб-квесті я дізнався _____

Найцікавішим для мене виявилось _____

Найскладнішим для мене стало _____

Чи сподобалась Вам форма проведення заняття у вигляді веб-квесту _____

Ваші побажання _____

Як Ви оцінюєте свою роботу (роботу своєї команди) (0-60 балів) _____

Семінарське заняття №2

Тема: Структура культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога План

I. Теоретичний блок

Обговорення у мінігрупах теми: „Компонентний склад феномена „Культура міжособистісної взаємодії педагога”.

II. Практичний блок

Розв’язування ситуаційних задач за схемою:

1. Мета кожного з учасників взаємодії.
2. Тип спілкування (відкрите/закрите, ініціативне/вимушене, офіційне/неофіційне, етикетне/вільне, тощо).
3. Мовленнєвий паспорт учасників взаємодії.
4. Виконання етикетних норм та правил.
5. Проведіть трансактний аналіз.
6. Доведіть, чи виконуються принципи безконфліктного спілкування.
7. Охарактеризуйте уміння міжособистісної взаємодії учасників.
8. Можливі наслідки ситуації для учасників взаємодії.
9. Наведіть варіанти розв’язання ситуації.

Ситуація „Гра на уроці”:

Вчитель-початківець побачив, що учні на останній парті грають на уроці на телефонах. Вони голосно вимовляють результати своїх досягнень, чим заважають іншим дітям працювати. На коректне зауваження вчителя гравці відповіли у нецензурній формі. Вчитель попередив дітей, що звернеться за допомогою до завуча та директора. Хлопці продовжували сміятися та грати на телефонах, ображаючи вчителя. Ситуація ускладнилася, адже інші учні почали підтримувати гравців. Учитель зупинив урок та вирішив звернутися за допомогою до керівництва.

Ситуація „Суперечка при учні” Після уроків учитель залишив одного з учнів свого класу з метою з’ясування його поганої поведінки під час уроку. У процесі бесіди до класу заходить завуч та починає голосно сварити вчителя за те, що він вчасно не заповнив журнал. Учитель вказує на некоректну поведінку завуча, але той продовжує сварити фахівця, посилаючись на свій вік та статус у школі. Вчитель просить завуча продовжити розмову в його кабінеті, але керівник не припиняє суперечку. Не дочекавшись кінця розмови, учень бере свої речі та виходить із класу.

Ситуація „Тривожні батьки” Молода вчителька взяла перший клас у новому навчальному році. На батьківських зборах вона говорила дуже тихо та поводити себе невпевнено, дозволяла, щоб її перебивали. Наприкінці вчителька оголосила, що з будь-яких питань батьки можуть звертатися до неї у будь-який час. Після цього кожного вечора мама дівчинки дзвонила педагогу та вимагала звіту, як поводити себе її дочка, що вона робила, з ким спілкувалася. Деякий час вчителька відповідала на всі запитання мами. Вона помітила, що мама стала більш різкою та почала давати поради, як потрібно діяти у кожній ситуації. На зауваження вчительки жінка відповіла, що буде вимушена поскаржитися директору на

непрофесійність педагога.

Ситуація „Молода вчителька”. Після закінчення педагогічного коледжу вчителька влаштувалася на роботу до школи. Вона одразу налагодила спілкування з більш досвідченим педагогом, яка надавала їй поради з приводу професійної діяльності. Згодом спілкування перенеслося і в особистісну сферу: колеги почали обговорювати домашні проблеми. У середині навчального року старший викладач попросила замінити її на уроці, не доповідаючи про це керівництву. Молода вчителька погодилась. Після цього вона постійно почала просити про заміну, посилаючись на погане самопочуття. Молода вчителька намагалася відмовити, але більш досвідчений педагог почала маніпулювати інформацією про особистісні проблеми.

Індивідуальне завдання, спрямоване на розвиток умінь міжособистісної взаємодії майбутнього педагога

1. Доберіть та опишіть вправи, що стосуються культурно-комунікативної діяльності педагога, орієнтовані на:

- а) визначення суттєвості умов, що служать основою прогнозу виникнення конфліктної педагогічної ситуації;
- б) визначення перспективності прогнозу;
- в) визначення варіативності прогнозу;
- г) розвиток дій прогнозування виникнення конфліктної педагогічної ситуації.

2. Самостійно спроектувати педагогічну ситуацію:

- а) виділити суттєві й несуттєві умови;
- б) розробити декілька варіантів прогнозу;
- в) у кожному з варіантів вказати найближчі та віддалені наслідки;
- г) розробити рекомендації щодо вирішення ситуації.

Семінарське заняття № 3

Тема: Культурно-комунікативний характер професійної діяльності педагога

План

I. Теоретичний блок

Дискусія на тему: „Значущість культурно-комунікативної діяльності майбутнього педагога”

II. Практичний блок

Підготовка та захист web-проектів на одну з тем:

1. Професіограма вихователя/вчителя початкових класів: культурно-комунікативний аспект.
2. Вимоги до психологічного профілю особистості вихователя та вчителя початкових класів.
3. Особливості міжособистісної взаємодії педагога та дитини.
4. Специфіка міжособистісної взаємодії педагога з батьками.
5. Міжособистісна взаємодія у педагогічному середовищі.
6. Педагог майбутнього.

Експертна оцінка проектів, формування загальногрупового проекту.

Оцінка інтелектуального внеску учасників обговорення у загальногруповий проект.

МОДУЛЬ 2

Семінарське заняття № 4

Тема: Засоби встановлення ефективної міжособистісної взаємодії

План

Дискусія на тему: „Характеристика засобів встановлення ефективної міжособистісної взаємодії”.

II. Практичний блок (web-кейс).

1) Інтелектуальна гра „Що? Де? Коли?” за матеріалами курсу.

Правила:

У командах по 5-6 учасників.

На обговорення питань виділяється 3 хвилини.

Першість визначається сигналом капітана у дзвоник.

Є можливість відповісти команді суперника, якщо відповідь першої команди є неправильною, необґрунтованою або неповною.

За кожну правильну відповідь 1 бал.

Питання до гри:

1. Дайте визначення терміна „кінесика”.
2. Визначте термін „проксемика”.
3. Що означає „атракція”.
4. Дайте визначення терміна „емпатія”.
5. Наведіть вербальні прийоми підвищення ефективності комунікації.
6. Продемонструйте невербальні техніки встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.
7. Що означає „паравербальні прийоми підвищення ефективності міжособистісної взаємодії”
8. Наведіть приклади комунікативного захисту.
9. Поясніть сутність комунікативного впливу при встановленні міжособистісної взаємодії.

2) Розбір web-ситуацій „Встановлення міжособистісної взаємодії” (посилання

<https://www.youtube.com/watch?v=RCizr8ZF5Xs>,

<https://www.youtube.com/watch?v=dQnoqREf5Ek>,

https://www.youtube.com/watch?v=imKlsW91_7g,

https://www.youtube.com/watch?v=_OVlr4-wXHE) за схемою:

1. Учасники міжособистісної взаємодії.
2. Мета кожного з учасників взаємодії.
3. Стиль педагогічного спілкування.
4. Мовленнєвий паспорт учасників взаємодії.
5. Невербальні прийоми спілкування.
6. Трансактний аналіз.
7. Охарактеризуйте уміння міжособистісної взаємодії учасників взаємодії.
8. Прокоментуйте відео у власному портфолію.

Семінарське заняття № 5

Тема: Використання інструментів педагогічного маркетингу у процесі формування культури міжособистісної взаємодії педагога („круглий стіл”)

План

I етап. Вступна доповідь викладача за темою семінарського заняття. Визначається проблема, її актуалізація; проводиться аналіз стану проблеми на даний момент часу, пропонується приблизний перелік шляхів її розв'язання, методів впливу на проблемні аспекти.

II етап.

1. Самовизначення учасників з проблеми семінарського заняття. Учасники розміщуються групами за „круглі столи” для колективної роботи над темою. На кожен стіл ставляться таблички з назвою групи й видаються аркуші з індивідуальним завданням.

2. Пояснення завдання. Кожній групі пропонується питання для обговорення за темою семінарського заняття.

Перша група: „Охарактеризуйте методику проведення SWOT-аналізу майбутнього педагога”.

Друга група: „Доведіть важливість benchmarking у розвитку культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога”.

Третя група: „Обґрунтуйте думку про значущість storytelling у діяльності педагога”.

Четверта група: „Що означає tryvertising у контексті міжособистісної взаємодії? ”

3. Робота в групах.

4. Загальне засідання „круглого столу”. Виступ представників від груп. Від кожної групи виступає доповідач. Він ознайомлює членів семінару з результатами обговорення запропонованих питань та ситуацій. Колектив обговорює пропозиції від груп.

5. Формування рішення. Підбиваються підсумки обговорення, оголошується загальна думка.

II. Практичний блок

1) Ділова гра „Школа”. Для підготовки до ділової гри варто відразу розподілити повноваження і порядок виступу. Перед грою студенти розбиваються на групи, отримують ролі, ознайомлюються з правилами проведення гри, інструкціями щодо виконання ролей. Кожній групі роздається опис певного виду практичної діяльності педагога, який студентам необхідно продемонструвати.

Варіант 1. Проведення опитування учнів – реакція вчителя на правильні і неправильні відповіді учнів.

Варіант 2. Елемент батьківських зборів – зворотний зв'язок з батьками.

Варіант 3. Конфлікт дітей – комунікативні способи вчителя з метою вирішення конфліктної ситуації.

Варіант 4. Індивідуальна бесіда з дитиною, яка не встигає з предмета – стимулюючий комунікативний вплив.

Варіант 5. Індивідуальна бесіда з одним з батьків дитини, яка не встигає з предмета – техніки ведення діалогу.

2) Розв'язання проблемних ситуацій

Ситуація 1. Учні класу насміхаються з однокласниці Марини з малозабезпеченої сім'ї. Дівчина тримається відсторонено, під час перерв постійно

шукає місце у школі, де їй не дошкулятимуть однокласники. Одного разу в класі розбили горщик з квітами. На запитання вчителя, чия це провина, всі в один голос запевнили, що це зробила Марина, але дівчина заперечила це. Ваші дії як вчителя у такій ситуації.

Ситуація 2. Молода вчителька перший рік працює у школі. Зайшовши до класу, вона побачила, що усі діти сидять на столах. На її зауваження звернуло увагу тільки декілька учнів. У цей час до класу заходить завуч. Побачивши таку ситуацію, керівник наполягає, щоб діти сіли за парти. Учні виконують її наказ. Після цього завуч просить вчительку зайти до неї після занять. Ваші дії як вчителя у такій ситуації.

Ситуація 3. Батьки постійно скаржаться керівництву, що молодий вчитель необ'єктивно оцінює знання їхньої дитини. Аргументи батьків: молодий вік педагога, дитина займається з репетитором, хвилюється при виконанні письмових робіт. Ваші дії як вчителя у такій ситуації.

Ситуація 4. У другому класі учні постійно обзивають один одного образливими словами, деякі з них застосовують ненормативну лексику. Під час анонімного опитування стосовно неприємних ситуацій, які виникають у взаєминах школярів, з'ясувалося, що окремі діти переживають із цього приводу. Учитель скаржиться батькам, але ті йому недовіряють. Ваші дії як вчителя у такій ситуації.

Ситуація 5. Дитина постійно порушує дисципліну у класі. При чому своєї провини ніколи не визнає. Батьки надають спонсорську допомогу школі, чим забезпечують дитини привілейоване становище з боку керівництва. Одного разу у класі відбулася бійка за участю цієї дитини. Звісно, хлопець все заперечує. Ваші дії як вчителя у такій ситуації.

Ситуація 6. Керівництво школи отримало скаргу від батьків на вчителя з приводу його агресивного ставлення до дитини. Директор визначає групу для вивчення скарги та вироблення пропозицій для прийняття рішення. Склад групи: завуч, психолог. Ваші дії як вчителя у такій ситуації.

Індивідуальне завдання:

1. Користуючись диференційно-діагностичним опитувальником (ДДО) Є. Клімова, продіагностуйте правильність Вашого вибору професії.
2. Проведіть SWOT-аналіз власних умінь міжособистісної взаємодії.
3. Складіть storytelling за власним вибором предмета, теми заняття та віковою групою дітей.

Семінарське заняття №6

Тема: Значущість культури міжособистісної взаємодії у вирішенні конфліктних ситуацій у діяльності педагога

План

Тренінг „Безконфліктна взаємодія у педагогічному середовищі”:

Мета: набуття навичок асертивної поведінки у сфері спілкування; корекція, формування та розвиток установок на творчу і продуктивну взаємодію; усвідомлення значення безконфліктної професійної комунікації в діяльності педагога.

Завдання. Формування комунікативно-етичних цінностей професійного обов'язку та відповідальності; усвідомлення правил безконфліктного спілкування;

оволодіння продуктивними методами та прийомами професійної міжособистісної взаємодії; ідентифікація власних стратегій та стилів поведінки, стратегій і стилів поведінки опонента; розвиток способів вербальної та невербальної асертивної поведінки.

Тренінг розрахований на

15-20 осіб.

Орієнтовна тривалість тренінгу

5 годин 00 хвилин.

<i>Зміст роботи</i>	<i>Орієнтовна тривалість, хв</i>
Вступне слово організатора тренінгу. Погодження правил роботи. Знайомство. З'ясування цілей та очікувань аудиторії	5
1-й блок „Самопізнання”	
Вправа „Моє ім'я, герб та девіз”	10
Вправа „Без маски”	15
Вправа „Я такий”	10
Вправа „Мої успіхи”	5
Бесіда „Особистісне зростання та саморозвиток”	5
Вправа «Незакінчені речення: „Моя професія”»	10
Рефлексія	5
2-й блок „Емоційний інтелект”	
Обговорення змін за результатами 1-го блоку	5
Бесіда „Роль емоцій в житті людини”	10
Вправа „Користь та шкода від емоцій”	5
Вправа „Передай емоцію”	5
Вправа „Фантом”	5
Вправа „Познач ситуацію”	10
Вправа „Усвідомлення”	5
Вправа „Чарівний магазин”	10
Рефлексія	5
3-й блок Ефективне спілкування	
Обговорення змін за результатами 2-го блоку	5
Теоретичне повідомлення „Правило трьох плюсів”	10
Вправа „Комплімент”	5
Гра „Контакти”	5
Вправа „Вчимося слухати”	5
Вправа „Ефективна взаємодія”	5
Рольова гра „Мафія”	20
Рефлексія	5
Рольова гра „Маніпуляція”	15
4-й блок „Конфлікт”	
Теоретичне повідомлення „Стратегії та стилі поведінки у конфлікті”	10
Діагностика „Схильності особистості до конфліктної поведінки” за опитувальником К. Томаса	10
Вправа „Оптимальні варіанти”	10
Вправа «„Так” означає „ні”»	10
Вправа „Яблуко та черв'як”	5
Вправа „Постав себе на місце іншого”	10
Рефлексія	5

5-1 блок „Асертивна поведінка”	
Бесіда на тему „Що означає асертивна поведінка?”	10
Вправа „Компліменти”	5
Вправа „Оцінимо себе”	10
Вправа „Я – найкращий!”	5
Вправа „Я в тобі впевнений”	5
Вправа „Рекомендація”	15
Вправа „Дякую за спілкування!”	5
Рефлексія	5

Хід тренінгу

Організатор (теоретичне повідомлення): Сьогодні ми попрацюємо над актуальною темою для будь-якого колективу, будь-якої групи людей, що взаємодіють. Для того, щоб наша робота була плідною, треба погодити правила за якими виконуватимемо її, ці правила обов’язкові для всіх:

1. Тут і тепер – предметом розмови можуть бути тільки емоції, думки, почуття, що відбуваються в даний момент.
2. Один в ефірі – поважати думку іншого.
3. Принцип Я – всі висловлювання будуються з використанням особових займенників – „мені здається”, „я думаю”.
4. „Конфіденційність” – все, що говориться в групі, має залишатися всередині групи.
5. Пропозиції учасників

Правила записуються організатором на аркуші і залишаються до кінця заняття на видному місці.

Для початку пропонується здійснити знайомство.

1-й блок „Самопізнання”

Вправа „Моє ім’я, герб та девіз”. Мета: знайомство, надання можливості для самопрезентації. Учасникам пропонується записати синквейн по літерах свого імені. Потім кожен називає своє ім’я і ті характеристики, які йому вдалося придумати.

Обговорення. Кому хотілося б додати інші характеристики, які вам дуже підходять, але їх назви не починаються на букву, що входять в ім’я?

Девіз та герб є такими символами, які надають можливість людині в гранично лаконічній формі відобразити життєву філософію і своє кредо. Це один із способів змусити людину задуматися, сформулювати, описати і представити іншим найголовніші стрижні своїх світоглядних позицій. Герб малюється в довільній формі, головне, щоб він відбивав різні аспекти Я-образу його власника. Після створення герба прописується девіз (життєве кредо) людини. Кожен представляє свій герб і девіз по колу за годинниковою стрілкою.

Вправа „Без маски”

Усі учасники тренінгу по черзі беруть картки, які лежать у центрі кола, й відразу ж, без підготовки, продовжують речення, розпочате на картці. Висловлювання повинно бути щирим. Група прислуховується до інтонації, голосу тощо. Якщо висловлювання визнається щирим, то свою картку бере учасник, що знаходиться ліворуч, і також продовжує розпочате речення. Якщо ж група визнає, що висловлювання було шаблонним, то в учасника є ще одна спроба, але вже після

всіх.

Приблизний зміст незакінчених речень:

Чого мені по-справжньому хочеться, так це...

Особливо мені не подобається, коли...

Мені знайоме почуття самотності. Пам'ятаю...

Мені дуже хочеться забути, що...

Серед незнайомих людей я, як правило, відчуваю...

Навіть мої рідні мене іноді не розуміють. Одного разу...

Особливо мене дратує те, що...

Вправа „Я такий” Учасникам пропонується назвати 5 своїх позитивних та 5 негативних рис свого характеру.

Вправа „Мої успіхи” передбачає складання переліку досягнень учасників тренінгу у будь-якій сфері життєдіяльності.

Бесіда на тему „Особистісне зростання та саморозвиток”.

Питання для обговорення:

1) Психологічні аспекти процесу формування та розвитку навичок професійно-особистісного зростання.

2) Умови формування та розвитку навичок професійно-особистісного зростання.

3) Складові успішності особистості.

Вправа „Незакінчені речення: „Моя професія”. Закінчити речення:

„Я обрав професію вчителя, тому що...”.

„У майбутньому я себе бачу...”.

Рефлексія по закінченні блоку передбачає зворотний зв'язок щодо набутих знань, розуміння власних думок та почуттів шляхом відповіді на питання:

Сьогодні я дізнався...

Було цікаво...

Було важко...

Тепер я розумію...

Я отримав...

2-й блок „Емоційний інтелект”

Обговорення змін в особистостях учасників, що відбулися за результатами проходження першого блоку тренінгу.

Бесіда на тему „Роль емоцій в житті людини”.

Питання для обговорення:

1) Емоції та почуття – в чому різниця?

2) Основні функції емоцій.

3) Складові емоційного інтелекту особистості педагога.

Вправа „Користь та шкода від емоцій”. Учасникам пропонується перелік емоцій, які необхідно проаналізувати з точки зору корисності у життєвих ситуаціях. Роздуми проілюструвати конкретними прикладами з життя.

Вправа „Передай емоцію”. Тренер пантомімічними методами передає якусь емоцію обраному учаснику таким чином, щоб інші цього не бачили. Той – наступному учаснику. Останній учасник повідомляє, яку оцінку за емоцію він отримав. По закінченні вправи – обмін почуттями. Вправу можна повторити з

різними емоціями 3-4 рази.

Вправа „Фантом”. Кожен учасник отримує аркуш папера зі схематичним зображенням людського тіла та олівці синього, червоного, жовтого і чорного кольорів. Потрібно заштрихувати ділянки тіла на малюнку таким чином: чорним кольором ті місця, які реагують на почуття страху; синім кольором – місця, які реагують на смуток, жовтим – на радість, червоним – на злість. Шерінг обов’язковий.

Вправа „Познач ситуацію” (Вміння розрізняти думки, емоції та поведінку). Інструкція: читаючи список ситуацій, спробуйте розділити „Думки”, „Почуття” та „Поведінку”, тобто позначте ситуації так: „я думаю”, „я відчуваю”, „я роблю”:

Ви шукаєте різні способи вирішення завдання.

Ви радієте отриманому результату.

Ви хвилюєтесь перед іспитом.

Ви відповідаєте на питання тесту.

Ви вирішуєте, куди піти вчитися.

Ви їдете з інструктором у навчальному автомобілі.

У Вас пітніють долоні, коли вітаєтесь з дівчиною/хлопцем.

Ви обідаєте в їдальні.

Ви обираєте щось у магазині.

У Вас холоне спина при думці про візит до стоматолога.

Ви вмикаєте світло в кімнаті.

Ви вирішуєте, як краще обігнати суперника.

Ви дратуєтесь, що запізнилися на навчання.

Вправа „Усвідомлення”. Світ свідомості кожної людини можна умовно розділити на три зони – зовнішній світ (те, що нас оточує), внутрішній світ вашого тіла (ваші фізичні відчуття – биття серця, потіння рук, тремтіння колін, почервоніння або збліднення шкіри) і світ ваших думок, почуттів, фантазій. Важливо вміти розрізняти свої думки і свої почуття, що виникають у певний момент часу. Ми зараз пограємо в таку гру – будемо кидати один одному м’ячик і говорити про те, що ми думаємо і відчуваємо в даний момент часу. Наприклад:

Я відчуваю радість від того, що зумів зловити м’ячик.

Я думаю, що у мене багато чого в житті виходить добре.

Я відчуваю прикрість від того, що впустив м’ячик.

Думаю, що це походить від мого хвилювання.

Рефлексія. Про що важче було говорити – про думки або про почуття? У чому були основні труднощі?

Вправа „Чарівний магазин”. Ведучий пропонує членам групи уявити, що з’явився невеликий магазин, що має у своєму асортименті такі приємні переживання, як радість, удача, ніжність, любов, дружба тощо. Кожен бажаючий може придбати в магазині будь-які позитивні почуття і залишити тут неприємні переживання. Ведучий грає роль власника магазину. Він розпитує покупця, чому той хоче позбутися будь-якого почуття, з чим це пов’язано, з якої ситуації і для чого йому потрібно придбати іншу емоцію.

Рефлексія за результатами проходження блоку.

3-й блок „Ефективне спілкування”

Обговорення змін в особистостях учасників, що відбулися за результатами проходження другого блоку тренінгу.

Теоретичне повідомлення „Правила трьох плюсів.”

„Правило трьох плюсів” є фундаментом успішного приєднання до співрозмовника, яке свідчить, що для швидкого та ефективного встановлення міжособистісної взаємодії Вам необхідно знати і виконувати три основні дії: посміхнутися, знати ім'я та зробити комплімент. Завдяки міміці нашому мовленню надаються жвавість, образність, ясність та виразність. Міміка свідчить про справжні мотиви, наміри і думки людини. Посмішка підсвідомо сприймається кожним із нас як прояв доброти і турботи, довіри і симпатії. Правилком успішного спілкування при першому контакті вважається знання імені співрозмовника. На перший погляд, нам здається, що немає нічого простішого, ніж зробити комплімент співрозмовнику. Але лише промовивши комплімент і побачивши зміну настрою, розгубленість, незручність партнера по спілкуванню, ми розуміємо, що допустилися помилки. Коли бажання зробити комплімент перетворюється на нав'язливу ідею, практично повністю втрачається контроль над ситуацією. Одним з найбільш ефективних засобів є так званий „непрямий комплімент”, коли ми висловлюємо співрозмовнику симпатію, похвалу, захоплення не з приводу його самого, а позитивно оцінюючи обстановку, настрій, людей, предмети та інше, що має пряме або непряме відношення до партнера.

Вправа „Комплімент”. Учасникам пропонується пограти у гру „Фанти” в такий спосіб: кожен витягує який-небудь предмет, не дивлячись на нього, та робить комплімент власнику речі, яку він витягнув. Після виконання вправи проводиться аналіз:

Чи легко було зробити комплімент?

Як сприймали компліменти Ви самі?

Гра „Контакти”. Уміння встановлювати контакти дозволяє людині відчувати себе більш впевнено в цьому світі. Члени групи утворюють два кола (внутрішній нерухомий і зовнішній рухливий). За сигналом тренера зовнішнє коло переміщується так, що кожен з його членів виявляється кожного разу перед новим партнером. Розігруємо ситуації зустрічей:

Людина, яку Ви добре знаєте, але давно не бачили.

Невідома людина, з якою треба познайомитися.

Вам треба заспокоїти дитину.

Вас сильно штовхнула в автобусі літня людина.

Рефлексія: З ким вдалося встановити хороший контакт? Що відчували в кожній новій ситуації, опинившись перед новою людиною?

Вправа „Ефективна взаємодія”

Формуються пари. Один з учасників кожної пари тримає в руках якийсь значущий для нього предмет (книгу, годинник, щоденник із записами тощо). Завдання другого полягає в тому, щоб умовити партнера віддати йому цей предмет. Віддати предмет учасник може лише за власним бажанням. Потім учасники міняються ролями.

Невербальний варіант. Вправа виконується за аналогією вербальному варіантові, але з використанням невербальних засобів спілкування.

Обговорення вправи відбувається після проведення обидвох етапів. У процесі обговорення учасники по колу діляться своїми враженнями і відповідають на запитання: „Коли було легше просити предмет?“, „Які слова або дії партнера спонукали Вас віддати його?“. Потім учасники обговорюють можливості використання даної вправи в майбутній професійній діяльності.

Вправа „Вчимося слухати”. На окремому аркуші папера напишіть причини, які спонукають Вас відключатися під час розмови і переставати слухати співрозмовника. Згадайте, які це були ситуації. Яких людей Вам буває важко активно вислуховувати? Які бар’єри заважають Вам слухати людей?

Рольова гра „Мафія”. Учасники сідають за стіл обличчям до центру кола, всього 13-17 чоловік. Ведучий роздає гравцям карти за ролями, серед яких: хрещений батько, глава мафії, члени мафії, поліцейський, громадяни міста. Кожен повинен запам’ятати свою роль. Ніхто не повинен знати, кому яка карта випала.

Гра йде в три тури, які потім повторюються до тих пір, поки не стане ясно, хто ж виграв.

1-й етап I туру: місто засинає – усі щільно закривають очі. Ведучий оголошує, що мафія виходить на полювання, вона прокидається і знайомиться, глава мафії керує „відстрілом”, погоджуючи своє рішення з членами мафії і з ведучим. Мафія спілкується тільки невербальними сигналами.

2-й етап I туру: після того, як мафія закрила очі і заснула, ведучий подає сигнал поліцейському, який відкриває очі і шукає мафію. За допомогою невербальних сигналів він показує на тих, кого підозрює (2 рази за тур). Якщо поліцейський вгадав, ведучий киває головою, якщо ні – хитає головою. Після цього поліцейський засинає.

3-й етап I туру: ведучий повідомляє, що настав ранок, і громадяни прокидаються. Ведучий повідомляє, що сьогодні вночі від рук мафії загинув ... і показує на того, кого мафіозі вночі „підстрелили”. Цей учасник виходить з кола і стає спостерігачем, щоб в кінці гри розповісти, які сигнали були застосовані та які помилки допускали гравці в подальшому.

Іншим учасникам пропонується почати дискусію з приводу того, хто ж серед них мафіозі. Учасник, на якого вказала група, виходить з гри. Гра продовжується, доки не буде зрозуміло, хто переміг – мафія чи громадяни.

Після цього всі знову сідають за стіл і аналізують результати гри, помилки і успіхи.

Рефлексія за результатами проходження блоку

4-й блок „Конфлікт”

Обговорення змін в особистостях учасників, що відбулися за результатами проходження третього блоку тренінгу.

Теоретичне повідомлення „Стратегії та стилі поведінки у конфлікті”. Кардинальне значення в питанні вирішення конфлікту має вибір стратегії виходу з нього, що залежить від різних факторів: особистісні особливості опонента, рівень заподіяного збитку, статус опонента, можливі наслідки тощо. Можна виділити п’ять таких основних стратегій виходу з конфліктної ситуації:

– **конкуренція**, полягає в нав’язуванні протилежній стороні кращого рішення для себе. Такий стиль поведінки може використовувати людина, що має

сильну волю, авторитет, владу;

– **компроміс** як стратегію виходу з конфлікту необхідно застосовувати у випадку, коли сторони хочуть досягти згоди, врегулювати відносини;

– стратегія **уникнення** зазвичай реалізується, якщо конфлікт не зачіпає прями інтереси сторін і немає необхідності відстоювати свої права;

– стратегія **пристосування** полягає в тому, що сторони діють спільно, відстоюючи при цьому власні інтереси, з метою згладжування конфліктної ситуації та відновлення стабільної робочої обстановки;

– **співпраця** як шлях вирішення конфлікту – це дії, спрямовані на пошук рішення, що задовольняє обидві сторони, спільне обговорення розбіжностей.

Діагностика учасників тренінгу за методикою К. Томаса „Схильність особистості до конфліктної поведінки”. Відповідаючи на питання запропонованої анкети, учасники самостійно визначають переважаючий спосіб поведінки у конфліктних ситуаціях.

Вправа „Оптимальні варіанти”. Учасники об’єднуються в підгрупи по 3-4 людини. Їм надаються для ознайомлення описи деяких конфліктних ситуацій. Завдання учасників – придумати і продемонструвати оптимальні варіанти розв’язання кожної ситуації.

Питання для обговорення: В якій ролі вам комфортніше бути? З чим це пов’язано? Чи бувають такі ситуації, в яких більш ефективно діяти не впевнено, а сором’язливо або агресивно?

Вправа «„Так” означає „ні”». Мета: навчити говорити „ні” або висловлювати свою точку зору, свою думку в прийнятній формі, без образ і злоби. Нерідко люди при спілкуванні один з одним не вмюють дотримуватися правил конструктивного ведення діалогу. На прохання ведучого кожен пише на аркуші (або просто вигадує) суперечливе твердження. Наприклад: „Усі діти – нестерпні”, „Літні люди – мудрі і спокійні”, „Всі вчителі цінують і поважають своїх учнів”, „Батьки ніколи не розуміють своїх дітей”.

Після цього у міру готовності учасник вимовляє (зачитує) свою фразу. Решта дають відповідь у такій формі. Спочатку потрібно обов’язково погодитися з тим, що було сказано. Після цього продовжити розмову, висловлюючи свою згоду або незгоду з тим, що було сказано. Приклади першої фрази: „Так, однак ...”, „Так, і все ж ...”, „Так, і якщо ...”. При виконанні цієї вправи учасники мають можливість потренуватися в умінні конструктивно вести діалог. Таке вміння є корисним при спілкуванні з людьми, що перебувають в стані гніву, агресії, роздратування, образи.

Вправа „Яблуко і черв’ячок”. Завдання: Уявіть, що Ви яблуко, яке хоче з’їсти черв’ячок. Доведіть йому, що цього не треба робити з точки зору кожної стратегії поведінки. **Приклади відповідей:**

Конкуренція: „Зараз як упаду на тебе і розчавлю!”

Уникнення: „Он, подивися, яка там симпатична груша!”

Компроміс: „Ну, добре, відкуси половинку, решту залиш моїм улюбленим господарям!”

Пристосування: „Така видно вже в мене доля тяжка!”

Співпраця: „Подивися, на землі є вже яблука, що впали, ти їх їси, вони теж смачні!”

Вправа „Постав себе на місце іншого”

Мета: змінити внутрішню позицію у ставленні до конфліктних ситуацій через ідентифікацію себе зі співрозмовником.

Інструкція: Згадайте свій недавній конфлікт, в якому Ви почали спілкування з позиції „над”. А тепер розслабтеся, закрийте очі і уявіть себе на місці того, з яким Ви розмовляли. Уявили? Внутрішньо, про себе запитайте у нього, які враження він отримав від спілкування з Вами? Подумайте, що б міг про Вас сказати Ваш колишній співрозмовник. Потім програйте у своїй уяві Вашу бесіду таким чином, щоб залишити у вашого партнера приємні спогади про себе. Що змінилося? Ви зрозуміли, що змінилася насамперед Ваша внутрішня позиція? Зараз Ви підходите до людини, внутрішньо готуючись до рівноправного контакту з нею. Ця психологічна підготовка пов’язана зі зміною Вашої позиції, Вашим внутрішнім прагненням до повноцінного діалогу.

Рефлексія за результатами проходження блоку.

5-й блок „Асертивна поведінка”

Обговорення змін в особистостях учасників, що відбулися за результатами проходження четвертого блоку тренінгу.

Бесіда на тему „Що означає асертивна поведінка”.

- 1) Асертивність та асертивна поведінка.
- 2) Структура асертивної поведінки.
- 3) Особливості розвитку асертивності майбутнього педагога.

Вправа „Компліменти”. Учасники розбиваються на пари і по черзі протягом хвилини говорять компліменти один одному. Той, кому адресується комплімент, повинен відповідати: „Так, я такий”, „Так, я це вмю”, „Так, я це знаю”.

Обговорення. Що сподобалося більше – говорити компліменти або слухати? Що Ви відчували, коли про Вас говорили добре?

Вправа „Оцінимо себе”. Візьміть аркуш папера і запишіть все, що Вам не подобається в собі. Ви можете включити в цей список негативні якості, на які Вам вказують інші люди. Тепер ретельно обміркуйте кожен пункт, підкресліть всі негативні якості, з якими, на Ваш погляд, нічого неможливо вдіяти. Тепер треба відзначити ті негативні якості, які Ви готові прийняти. Обведіть рамкою ті помилки, недоліки, негативні риси характеру, які Ви хочете змінити.

Перш ніж йти далі, давайте звернемо трохи уваги на ті риси, помилки і невдачі, які Вам особливо не подобаються, але з чим Ви нічого не можете вдіяти. Чи так це? Чи зобов’язані Ви просто прийняти все це як свій жереб? Чи можна звернути ці негативні аспекти собі на користь? Давайте ще раз повернемося до пунктів, які Ви підкреслили. Що хорошого можна з цього винести? Чи можете Ви розглядати хоча б деякі з них як перспективу для розвитку і особистісного зростання?

Вправа „Я – найкращий!” Складіть список своїх професійних навичок (приблизно 10), інших талантів і обдарувань (приблизно 10), а також позитивних особистих якостей (приблизно 10). Багато людей можуть придумувати безліч негативних характеристик, але соромляться визнати свої заслуги і чесноти. Однак Ви будете вражені, усвідомивши, наскільки обдаровані, якщо замислитесь про це!

Вправа „Я в тебе впевнений”. Робота в парах. По черзі учасники говорять

один одному фразу: „Я впевнений, що ти ...”, потім передають слово іншому.
Рефлексія. Що Ви відчували, виконуючи цю вправу? З якими труднощами зіткнулися?

Вправа „Рекомендація”. Учасникам потрібно підготувати і надати рекомендацію, щоб бути прийнятим в закритий елітарний клуб.

Варіант 1. Підготувати таку рекомендацію щодо самого себе. У ній потрібно відобразити свої сильні сторони, подати себе як гідного члена елітарного клубу. На що саме звернути увагу, учасники вирішують самостійно, але слід нагадати їм, що мова повинна йти про реальні, а не вигадані факти.

Варіант 2. Робота організовується в парах, учасники готують рекомендації один на одного. Спочатку дається час для спілкування в парах (6 - 8 хв), протягом якого учасники можуть отримати необхідну інформацію і підготувати виступ, потім проводиться публічна презентація (одна хвилина на людину).

Обговорення. Що нового і цікавого вдалося дізнатися один про одного при виконанні цієї вправи? Які презентації найкраще запам'яталися, чому? Якщо у когось виникали труднощі, то з чим вони пов'язані, як їх можна подолати?

Вправа „Дякую за спілкування!” Будь ласка, встаньте в загальне коло. Я хочу запропонувати вам взяти участь в невеликій церемонії, яка допоможе нам висловити дружні почуття і вдячність одне одному. Гра проходить таким чином: один з вас стає в центр, інший підходить до нього, потискує руку і вимовляє: „Дякую за спілкування!”. Обидва залишаються в центрі, як і раніше тримаючись за руки. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискує її і каже: „Дякую за спілкування!”. Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується. Усі тримають один одного за руки. Коли до вашої групи приєднається останній учасник, замкніть коло і закінчіть церемонію безмовним міцним триразовим потисканням рук.

Рефлексія за результатами проходження всього тренінгу.

Індивідуальне завдання. Напишіть есе (за вибором) за темами:

Особливості професійно-педагогічної міжособистісної взаємодії.

Мій стиль міжособистісної взаємодії

Бар'єри у встановленні професійно-педагогічної міжособистісної взаємодії.

Комунікативно-етичні цінності професійного обов'язку та відповідальності педагога.

Правила безконфліктного спілкування.

Семінарське заняття № 7

Тема: Інтернет-комунікація у діяльності педагога.

План

I. Теоретичний блок.

Обговорення питань семінару.

1. Можливості соціальних мереж у розширенні професійної спільноти педагогів.

2. Комунікативно-етичні цінності у мережі Інтернет.

3. Комунікативні стратегії та тактики взаємодії у соціальних мережах.

II. Практичний блок.

Підготовка та захист web-портфолію студентів зі спецкурсу „Особливості

культури міжособистісної взаємодії у діяльності педагога”.

Основне завдання web-портфоліо – простежити реалізацію поставлених цілей спецкурсу, визначити освітні результати, включаючи різні види компетентності і динаміку розвитку навчально-пізнавальної діяльності, труднощі в засвоєнні навчального матеріалу.

Розділи web-портфоліо:

Розділ 1 „Профіль автора”, в якому розміщується мотиваційний лист власника портфоліо з формулюванням мети, призначення і коротким описом даного документа. Змістовий аспект передбачає аналіз педагогічної проблеми в її історичному розвитку. У лист рекомендується включити відповіді на питання:

1. У чому для мене цінність культурно-комунікативної освіти?
2. Чому я прагну до отримання педагогічної освіти?
3. Як я бачу перспективи розвитку професії педагога?

Загальний обсяг розділу – 1,5-2 сторінки.

Крім цього, студентам пропонується скласти контракт із собою, що містить перелік професійно-особистісних зобов'язань, та визначити професійно-особистісні плани у галузі культури міжособистісної взаємодії.

Розділ 2 „Тезаурус основних понять” містить дві рубрики:

1. „Словник”, що складається з основних термінів спецкурсу з їх визначеннями або розкриттям сутності (обов'язкове посилання на джерело інформації).

2. „Практичні завдання” (приклади).

Завдання 1. З різних інформаційних джерел випишіть не менше п'яти визначень (трактувань сутності) культури міжособистісної взаємодії.

Джерело інформації	Визначення

Завдання 2. З різних інформаційних джерел випишіть основні категорії культури міжособистісної взаємодії.

Джерело інформації	Категорія	Сутність

Завдання 3. Проаналізуйте визначення (завдання 1 і 2) та з'ясуйте подібності та відмінності між ними.

Джерело інформації	Категорія	Подібність	Відмінність
Автор 1 та Автор 2			

Завдання 4. Зробіть висновок (реферат – 1 сторінка) на тему «„Міждисциплінарне поняття „Культура міжособистісної взаємодії”».

Розділ 3 „Опорні схеми” призначений для розвитку умінь: структуризації, узагальнення, систематизації навчального матеріалу; виділення головного в розглянутих питаннях; подання педагогічного знання в згорнутому вигляді. У розділі наводяться опорні схеми з використанням ресурсів Інтернету за темами спецкурсу.

Розділ 4. „Джерела” має на меті розвиток здатності студентів до ціннісно-смыслового самовизначення у відношенні до проблем культурно-комунікативного знання; осмислення історико-педагогічної спадщини; розвиток умінь працювати з різними інформаційними джерелами, відбирати і аналізувати їх.

Розділ 5. „Банк результатів”, мета виконання якого – розвиток умінь використання педагогічних тестів з метою самоконтролю за темами спецкурсу. У даному розділі студент подає вирішені тестові завдання з коротким аналізом.

Розділ 6. „Творчі роботи”. Студентам запропоновано цей розділ подати з такими темами (приклад):

1) *Інтелектуальна аеробіка* (Чи згодні Ви з твердженням „Культура міжособистісної взаємодії без педагогіки неможлива”, Охарактеризуйте основні напрями діяльності вчителя).

2) *Вчимося у фахівців* (Прокоментуйте слова А. Макаренка „Яку педагогіку бажаєте писати: сучасну чи майбутню...”. Проаналізуйте критерії оцінки праці педагога у трактуванні Я. Коменського, В. Сухомлинського, Ш. Амонішвілі)).

3) *Читаємо та реферуємо* (написати рецензію на статтю; проаналізувати розділ книги та підготувати серію питань за темою).

4) *Співвідношення.*

Класифікація засобів впливу у процесі встановлення міжособистісної взаємодії	
Засіб	Сутність

5) *Практикум* (скласти завдання до уроку, що активізують пізнавальну діяльність дітей; розв’язання педагогічних задач та ситуацій).

У портфоліо може бути включено все те, що свідчить про зусилля, досягнення і прогрес в навчанні.

Розділ 7. „Комунікативний щоденник. Зміст щоденника:

1. Фіксування результатів спостереження і аналіз педагогічних ситуацій комунікативної міжособистісної і групової взаємодії в освітньому середовищі педагогічного коледжу (студент – студент, студент – викладач, студент – керівник гуртка / секції / клубу тощо).

2. Фіксування результатів самоспостереження і самоаналізу комунікативної поведінки з метою визначення особливостей прояву власної культури міжособистісної взаємодії.

Аспектний аналіз культури міжособистісної взаємодії.

1. Мовленнєва культура.

2. Жестова культура.

3. Комунікативні бар’єри.

4. Етико-комунікативні цінності міжособистісного взаємодії.

5. Типи і стилі комунікативних відносин.

6. Прояв особистісних якостей у комунікації.

7. Володіння комунікативними вміннями та техніками.

8. Розуміння особистісних смислів.

Розділ 8. „Мої досягнення”, що призначений для розвитку умінь

рефлексивної та оціночної діяльності. У розділі студент подає рефлексивний коментар своєї роботи з вивчення спецкурсу, що містить самооцінку заповнення web-портфоліо (варіант за вибором).

Експертна оцінка web-портфоліо студентів проводилася відповідно до таких визначених критеріїв:

- наявність обов'язкових рубрик та висновків;
- використання дослідницьких методів;
- креативний характер web-портфоліо;
- наявність особистісного компонента;
- якість оформлення;
- аналіз корисності web-портфоліо для самого студента,
- наявність рефлексії власної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура будущего учителя как объект системного исследования. Казань : КГУ, 2006. 164 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика: монографія. Д. : Вид-во ДНУ, 2005. 304 с. С. 32
3. Зарецкая И.. Коммуникативная культура педагога и руководителя. М. : Сентябрь, 2002. 160 с.
4. Історія української культури / відп. за випуск В.П. Шкварець. Миколаїв, 1996.
5. Йосипенко С. Філософські ідеї в духовній культурі. *Філософська думка*. 2006. № 5. С. 54–66.
6. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування. Київ : НАКККіМ, 2011. 302 с.
7. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
8. Леванова Е.А. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы : коллективная монография / под общей ред. С.Б. Серяковой. М. : МПГУ, 2017. 184 с.
9. Межуев В.М. Культура и история. М. : Политиздат. 1977. 199 с.
10. Рыданова И.И. Основы педагогики общения : методический материал. Минск : Беларуская навука, 1998. 319 с.
11. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : [монографія]. Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана. К. : КНЕУ, 2005. 208 с.
12. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.
13. Семиченко В.А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта : НМЦ „Надія”, 2000. 75 с.
14. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие. М. : Прометей, 1993. 178 с.
15. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В.Ушакова. М. : Изд-во ИП РАН, 2004. 175 с.
16. Соціологія культури : навч. посіб. / за ред. О.М. Семашка, В.М. Пічі.

Київ : Каравелла; Львів: Новий Світ-2000, 2002. 334 с.

17. Человек в системе коммуникации : сб. науч. трудов / под ред. д-ра филос. наук, проф. Е.П. Савруцкой. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. 194 с.

18. Хоган К. Эффективная коммуникация : 10 золотых правил делового и личного успеха / пер. с англ. Ю. Анохиной. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2004. 320 с.

19. Юрій М. Соціологія культури : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. – 302 с.

МОДУЛЬ 1

ПІДСУМКОВИЙ ТЕСТ

Мета тестування: перевірка підсумкових знань після закінчення вивчення першого модуля спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”.

Форми тестових завдань мають як закритий, так і відкритий характер. Вони включають завдання альтернативних відповідей та вирішення ситуативних завдань.

Тривалість тестової процедури – 1 год. 20 хв.

Критерії оцінювання: максимальна кількість балів – 25.

Z балів	11–14	15–18	19–21	21–25
Оцінка	„Незадовільно”	„Задовільно”	„Добре”	„Відмінно”

Рекомендації до виконання тесту.

Вам пропонується 15 тестових завдань з дисципліни.

Інструкція до виконання завдань. Оберіть одну або декілька правильних відповідей, доповнивши її (їх), розв’яжіть запропоновану ситуацію.

1. Доповніть (1 бал):

Головна функція культури – формування _____.

2. Яке поняття розкриває таке визначення: „... – система взаємовпливів суб’єктів у процесі діяльності, яка орієнтована на досягнення спільного результату, спрямована на формування взаємовідносин між ними та сприяє розвитку їх особистостей” (1 бал):

- 1) міжособистісна взаємодія;
- 2) мовлення;
- 3) конфлікт;
- 4) спілкування;
- 5) кооперація.

3. Знайдіть помилку у твердженні: „Культура міжособистісної взаємодії є компонентом культури спілкування, яке ґрунтується на інтеріоризованому комплексі специфічних знань, умінь, навичок та історичному досвіді, які становлять духовно-моральну і соціально-емоційну сутність особистості та сприяють її самореалізації у спільній діяльності” (1 бал).

4. В яку історичну епоху виникли перші поведінкові нормативи (1 бал):

- а) у первісному суспільстві;
- б) у середньовіччі;
- в) в епоху Відродження;
- г) у XIX ст.;

д) у XX ст.;

е) у XXI ст.

5. Визначте компонентний склад культури міжособистісної взаємодії (1 бал):

а) аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, рефлексивно-регулятивний;

б) аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, індивідуальний;

в) аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, асертивний.

6. Аксіологічно-мотиваційний компонент культури міжособистісної взаємодії характеризує (1 бал):

а) ціннісне, усвідомлено-позитивне ставлення до процесу міжособистісної взаємодії;

б) засвоєння студентами знань культурно-комунікативного характеру;

в) оволодіння уміннями міжособистісної взаємодії.

7. У структурі умінь міжособистісної взаємодії виділяють такі групи (1 бал):

а) інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, інтерактивна;

б) інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, суб'єктивна;

в) інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, індивідуальна.

8. До інтерактивних умінь відносять (1 бал):

а) спонукальні, комунікабельні, конативні;

б) спонукальні, комунікабельні, мовленнєві;

в) спонукальні, комунікабельні, проксемічні;

9. Доповніть визначення (1 бал).

Комплекс „гнучких компетентностей”, що впливає на професійне становлення студентів називається _____.

10. Для якого стилю спілкування характерне прагнення знайти спільне у позиціях, допомагати співрозмовнику у формулюванні думок (1 бал):

а) конструктивне обговорення;

б) ділова бесіда;

в) виховна взаємодія

11. Визначте, фактори, що впливають на професійну комунікацію (2 бали): _____.

12. Доведіть, що культура міжособистісної взаємодії тісно пов'язана з педагогікою (2 бали): _____

13. Встановіть відповідність (3 бали):

Наука	Сутність
1. Кінесика	а) досліджує закономірності невербального спілкування
2. Такесика	б) вивчає культуру дотику
3. Проксеміка	в) досліджує використання простору
4. Ольфакторика	г) вивчає культуру запахів, ароматів
5. Хронеміка	г) вивчає культуру ставлення до часу

14. У чому специфіка професійно-мовленнєвої комунікації як діяльності педагога (4 бали)? _____

15. Дайте поради культурно-комунікативного характеру вчителю-початківцю, який готується до проведення свого першого уроку у школі (4 бали).

МОДУЛЬ 2 ПІДСУМКОВИЙ ТЕСТ

Мета тестування: перевірка підсумкових знань після закінчення вивчення другого модуля спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”.

Форми тестових завдань мають як закритий, так і відкритий характер. Вони містять завдання альтернативних відповідей та вирішення ситуативних завдань.

Тривалість тестової процедури – 1 год. 20 хв.

Критерії оцінювання: максимальна кількість балів – 25.

Z балів	11–14	15–18	19–21	21–25
Оцінка	„Незадовільно”	„Задовільно”	„Добре”	„Відмінно”

Рекомендації до виконання тесту.

Вам пропонується 15 тестових завдань з дисципліни.

Інструкція до завдань. Оберіть одну або декілька правильних відповідей; доповнивши її (їх), розв’яжіть запропоновану ситуацію.

1. Доповніть визначення (1 бал):

„Сугестивність – ...”:

- 1) здатність впливати на уяву, емоції, підсвідомість співрозмовника;
- 2) здатність поважати іншу точку зору;
- 3) прагнення людини до розвитку своїх особистісних можливостей;
- 4) використання аргументів, які підтверджують правильність висловлювання.

висловлювання.

2. Дайте визначення (1 бал):

Комунікативний захист – це _____

3. До групи психологічних способів впливу належать (1 бал):

- 1) навіювання, наслідування, переконання, зараження;
- 2) навіювання, наслідування, переконання, аналіз;
- 3) коригування, моралізування, переконання, зараження;
- 4) моралізування, прохання, переконання, зараження.

4. Які уміння не входять до складу умінь міжособистісної взаємодії (1 бал):

- а) вербальні уміння;
- б) рефлексивні уміння;
- в) дидактичні уміння.

5. До етапів міжособистісної взаємодії відносять (1 бал):

а) цілепокладання, планування, формування установки на взаємодію, процесуальний етап, перевірка результатів, коригування процесу взаємодії,

порівняння результатів;

б) цілепокладання, планування, інформаційне сповіщення, процесуальний етап, перевірка результатів, коригування процесу взаємодії, визначення нових цілей;

в) цілепокладання, планування, формування пізнавальних інтересів, процесуальний етап, перевірка результатів, коригування процесу взаємодії, адаптація до нових цілей;

6. Доповніть визначення (1 бал):

Вчення про цінності, їх сутність, форми і способи ціннісного проектування людиною своїх життєвих устремлінь у майбутнє називають _____.

7. До основних причин конфліктів у педагогічному середовищі відносять (1 бал):

а) матеріально-технічні, ціннісно-орієнтаційні, фінансово-організаційні, управлінсько-особистісні, соціально-демографічні, соціально-психологічні;

б) матеріально-технічні, ціннісно-орієнтаційні, фінансово-організаційні, управлінсько-особистісні, вікові; національні;

в) вікові; національні; фінансово-організаційні, управлінсько-особистісні, соціально-демографічні, соціально-психологічні;

8. Дайте визначення поняттю „емоційний інтелект педагога” (1 бал):

9. До показників особистісного критерію культури міжособистісної взаємодії педагога відносять (1 бал):

а) рівень емоційного інтелекту, тип спрямованості у спілкуванні, індивідуальна рефлексивність;

б) інформаційна компетентність, тип спрямованості у спілкуванні, індивідуальна рефлексивність;

в) рівень емоційного інтелекту, мовленнєва грамотність, індивідуальна рефлексивність.

10. Визначте принципи безконфліктного спілкування (1 бал):

11. Охарактеризуйте ситуації відповідності (та невідповідності) вербальних і невербальних засобів передавання інформації в процесі міжособистісної взаємодії (2 бали).

12. Заповніть таблицю (2 бали).

Види педагогічного маркетингу	Сутність
SWOT-аналіз	Дизначення сильних та слабких сторін
Benchmarking	Дослідження конкретного продукту чи способу діяльності з подібним, щоб перейняти кращий досвід
Storytelling	Подання інформації у вигляді історії
Tryvertising	Можливість ознайомлення з тестовою версією продукту

13. Доведіть, що культура міжособистісної взаємодії тісно пов'язана з соціонікою та конфліктологією (3 бали). _____

14. Зробіть порівняльний аналіз особливостей усного, писемного мовлення

та мовлення педагога у мережі Інтернет (4 бали).

15. Охарактеризуйте стилі поведінки особистості у педагогічному конфлікті. Наведіть відповідні приклади (4 бали).

ПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ

1. Культура міжособистісної взаємодії як навчальна дисципліна.
2. Місце та роль культури міжособистісної взаємодії в системі фахової підготовки педагога.
3. Міждисциплінарні зв'язки культури міжособистісної взаємодії з педагогікою, психологією, філософією, конфліктологією, етикою.
4. Перші уявлення про нормативне регулювання взаємовідносин у первісному суспільстві, Стародавньому Китаї, Стародавній Греції та Стародавнього Риму.
5. Культура міжособистісної взаємодії у період Середньовіччя та епоху Відродження.
6. Культура міжособистісної взаємодії у період Абсолютизму та епоху Просвітництва.
7. Історичні аспекти формування культури міжособистісної взаємодії в Україні.
8. Сучасні дослідження культури міжособистісної взаємодії.
9. Чинники, що впливають на формування культури міжособистісної взаємодії.
10. Функції культури міжособистісної взаємодії.
11. Структурна характеристика культури міжособистісної взаємодії.
12. Аксіологічно-мотиваційний компонент культури міжособистісної взаємодії.
13. Змістово-теоретичний компонент культури міжособистісної взаємодії.
14. Операційно-практичний компонент культури міжособистісної взаємодії.
15. Рефлексивно-регулятивний компонент культури міжособистісної взаємодії педагога.
16. Професіограма педагога: культурно-комунікативний аспект.
17. Культурно-комунікативний характер професійної діяльності педагога.
18. Структура умінь міжособистісної взаємодії педагога.
19. Інформаційно-прогностична група умінь міжособистісної взаємодії педагога.
20. Культурно-комунікативна група умінь міжособистісної взаємодії педагога.
21. Інтерактивна група умінь міжособистісної взаємодії педагога.
22. Специфіка міжособистісної взаємодії педагога та дитини у різних підходах до навчання.
23. Особливості встановлення міжособистісної взаємодії педагога з батьками.
24. Міжособистісна взаємодія педагога з колегами.
25. Техніки сприйняття та переробки інформації.
26. Вербальні прийоми підвищення ефективності комунікації.
27. Невербальні техніки встановлення ефективної міжособистісної взаємодії.
28. Паравербальні прийоми підвищення ефективності міжособистісної взаємодії.
29. Комунікативний захист і комунікативний вплив.
30. Методика проведення SWOT-аналізу майбутнього педагога.
31. Benchmarking у розвитку культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.

32. Педагогічний storytelling як засіб встановлення ефективної міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.
33. Tryvertising як новий тренд у комунікаціях.
34. Конфлікти у педагогічному середовищі, їх природа та структура.
35. Психологічні особливості поведінки особистості в умовах конфлікту.
36. Моделі поведінки особистості в конфлікті.
37. Типи конфліктних особистостей.
38. Технології конструктивної поведінки педагога в умовах конфлікту.
39. Місце інтернет-комунікації у системі спілкування педагога.
40. Культура міжособистісної взаємодії педагога у мережі Інтернет.
41. Комунікативні стратегії і тактики blogging.
42. Networking як засіб встановлення мережевої взаємодії майбутніх педагогів.

КОНТРОЛЬ ЯКОСТІ ВИКОНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ

Виконання індивідуальної роботи оцінюється за бальною системою та враховується при складанні заліку. До індивідуальної роботи викладач висуває такі вимоги:

- достатньо повне висвітлення питання;
- використання наукових джерел за останні роки, спеціалізованих періодичних видань, нормативного матеріалу;
- обсяг і якість проведеної роботи;
- новизна й оригінальність аналізу й підходу до питання, яке розглядалося;
- правильне оформлення роботи;
- володіння матеріалом у ході доповіді;
- використання наочних матеріалів;
- своєчасність виконання роботи.

Підсумкова оцінка виставляється за 100-бальною шкалою згідно з „Положенням про поточний та підсумковий контроль знань студентів відповідно до загальноєвропейських стандартів, визначених системою залікових кредитів (ECTS)”. Загальна (кінцева) оцінка знань студента є сумою трьох елементів:

- а) оцінка складання заліку;
- б) оцінка рівня роботи на практичних (семінарських) заняттях;
- в) оцінка рівня роботи на лекціях.

Студент допускається до екзамену, якщо за результатами роботи протягом семестру він отримав **не менше 36 балів**.

Якщо за результатом заліку студент отримує *від 0 до 24 балів*, його загальна оцінка є незадовільною незалежно від інших оцінок. Умовами отримання загальної позитивної оцінки за семестр є отримання не менше ніж 24 бали за результатами заліку.

Повторне складання екзамену після оцінки FX оцінюється 24 балами, якщо його складено, та 0 балів, якщо не складено.

Шкала оцінювання

Оцінка за шкалою ЄКТС	Шкала рейтингу Університету імені Альфреда	Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою
--------------------------	--	--

	Нобеля	
A	90–100	5 (відмінно)
B	80–89	4 (дуже добре)
C	70–79	4 (добре)
D	60–69	3 (задовільно)
E	50–59	3 (достатньо)
FX	20–49	2 (незадовільно) – потрібно допрацювати матеріал перед тим, як складати*
F	0–19	2 (незадовільно) – з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

*Терміни складання екзамену чи заліку для цієї категорії встановлюються відповідним наказом. Після закінчення терміну обов'язкове повторне вивчення дисципліни.

Додаток Д

Мотиваційно-спонукальні прийоми, що дозволяють збудити інтерес і бажання до розв'язання поставлених навчальних завдань

1) Емоційний прийом, що пов'язаний із забезпеченням емоційного комфорту, створенням ситуації успіху, неочікуваних ситуацій (стимулювання на результат, а не на оцінку; зміцнення впевненості у власних силах; довірливі відносини; повага і заохочення студентів; публічна похвала тощо). Цей прийом був спрямований на внутрішню мотивацію, на те, що дає студентам культурно-комунікативне навчання. Майбутні фахівці мали можливість виконувати практичні завдання, спираючись на власний досвід у сфері міжособистісної взаємодії, застосовувати вже відомі їм прийоми та методи ефективного спілкування. Неочікувані ситуації викликали інтерес у студентів до отримання знань культурно-комунікативного характеру та бажання оволодіти уміннями міжособистісної взаємодії (інформаційно-прогностичними, культурно-когнітивними, інтерактивними). Усвідомлення успіху сприяло активному включенню студентів у навчальний процес та дозволило їм рухатися до поставленої мети.

2) Мотиваційно-цільовий прийом пов'язаний із самостійним визначенням студентами цілей та завдань діяльності, визначенням культурно-комунікативних знань і умінь, якими необхідно оволодіти для ефективного виконання професійних обов'язків, набуттям права вибору, спільним плануванням дій, співвіднесенням навчального матеріалу з конкретною професійно-комунікативною ситуацією, визначенням значущості інформації, що надавалася викладачем.

3) Пізнавальний прийом спрямований на роботу студентів в мікрогрупах, взаємоперевірку виконаних завдань, спільний пошук вирішення поставленої викладачем проблеми, залучення студентів до оціночної діяльності тощо. Робота у мікрогрупах дозволяла використовувати проблемні завдання, що містили протиріччя або фіксували ситуацію „розриву” між тим, що майбутні фахівці вже знають і чого вони ще не вмюють. Студенти починали усвідомлювати наявність обмеженості знань щодо встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. На цьому етапі вони визначали те, чого їм не вистачає для формування культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, аналізували та обговорювали способи фіксації проблеми, обирали оптимальний варіант.

4) Соціальний прийом спрямований на розвиток у студентів співпереживання, взаємодопомоги, співробітництва, бажання бути потрібним суспільству, зацікавленість результатами колективної роботи тощо. Постійна систематична групова робота, що включає в себе виявлення, виправлення і пояснення помилок, є одним з дієвих методів навчання та розвитку. У процесі експериментального навчання стимулювання пізнавальної мотивації студентів досягалося завдяки їх взаємодії з однокурсниками, викладачами, використанню індивідуально-диференційованих завдань, ситуацій партнерства як навчального співробітництва, web-технологій.

Додаток Е

Методи дослідження рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу та цілі їх використання

Методи дослідження	Цілі використання
Спостереження за навчальною діяльністю студентів. Бесіди зі студентами, викладачами, кураторами студентських груп, керівниками професійної практики	Оцінювання можливостей студентів педагогічного коледжу у галузі культури міжособистісної взаємодії З'ясування місця досліджуваного феномена в ієрархії професійних якостей майбутніх фахівців
Анкетування з використанням методик: МТЖЦ В. Сопова та Л. Карпушина; „Самооцінка професійно-педагогічної мотивації” (Н. Фетіскої в авторській модифікації), „Потреба студентів у комунікативній взаємодії” (Л. Нігматуліної), „Діагностика внутрішньої мотивації студентів до навчальної діяльності культурно-комунікативної спрямованості” (Т. Дубовицької в авторській модифікації)	Визначення ієрархії життєвих цінностей, показників професійно-педагогічної мотивації, потреби у комунікативній взаємодії та факторів привабливості обраної професії, що характеризують розуміння студентами педагогічного коледжу цілей та завдань формування культури міжособистісної взаємодії для виконання ними майбутньої професійної діяльності культурно-комунікативного характеру
Тестування за допомогою використання авторських завдань на виявлення рівня володіння сукупністю знань, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії у професійній педагогічній діяльності	З'ясування рівня засвоєння студентами понятійного апарату з питань культури міжособистісної взаємодії; розуміння сутності, структури культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога
Тестування за допомогою авторських завдань на визначення рівня оволодіння сукупністю умінь, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії у професійній педагогічній діяльності	Визначення рівня оволодіння студентами педагогічного коледжу сукупністю інформаційно-прогностичних, культурно-комунікативних, інтерактивних умінь міжособистісної взаємодії у майбутній практичній діяльності
Діагностика за допомогою методик: Емін В. Люсіна щодо визначення рівня сформованості емоційного інтелекту, „Спрямованість особистості у спілкуванні” (С. Братченко), „Визначення рефлексивності людини у життєдіяльності” (А. Шарова)	Визначення показників, на підставі яких студентами здійснюється самоконтроль та самоуправління процесом формування культури міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

Діагностичний інструментарій виявлення рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Методика діагностики	Показники, що діагностуються
<i>Аксіологічно-мотиваційний критерій</i>	
Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) В. Сопова, Л. Карпушина	Індивідуальна система цінностей особистості
Методика Н. Фетіскіна „Самооцінка професійно-педагогічної мотивації” в авторській модифікації	Види значущих мотивів: професійні, функціональні, розвивальні, показні, епізодичні, байдужі
Методика Л. Нігматуліної „Потреба студентів у комунікативній взаємодії”	Рівень потреби у міжособистісній взаємодії, прагнення у встановленні контактів, саморозкриття у спілкуванні
Методика Т. Дубовицької „Діагностика внутрішньої мотивації студентів до навчальної діяльності комунікативної спрямованості” в авторській модифікації	Рівень усвідомлення значущості культурно-комунікативної підготовки
<i>Когнітивний критерій</i>	
Тест на виявлення рівня володіння сукупністю знань, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії	Повнота, міцність, характер засвоєння знань культурно-комунікативного характеру; ступінь оволодіння понятійним апаратом щодо питань культури міжособистісної взаємодії; знання стратегій та технологій встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога
<i>Діяльнісний критерій</i>	
Тест на визначення рівня оволодіння сукупністю умінь, необхідних для встановлення ефективної міжособистісної взаємодії	Рівень оволодіння інформаційно-прогностичними, культурно-когнітивними, інтерактивними уміннями
<i>Особистісний критерій</i>	
Методика ЕМІн Д. Люсіна на визначення рівня сформованості емоційного інтелекту	Рівень сформованості компонентів емоційного інтелекту: міжособистісного, внутрішньо-особистісного, розуміння емоцій, управління емоціями
Методика С. Братченка „Спрямованість особистості у спілкуванні”	Тип поведінки у різних ситуаціях спілкування (діалогічний, авторитарний, маніпулятивний, конформний, альтероцентристський,

	індиферентний)
Методика А. Шарова „Рефлексивність особистості у життєдіяльності”	Рівень вираженості видів рефлексії, пов’язаних з часовим виміром (ретроспективна, ситуативна, проспективна), сферою життєдіяльності (вітальна, соціальна, культурна), регулятивними тенденціями (самопобудова, самоутвердження, саморозвиток)

Додаток Ж

Оновлення змісту навчальних дисциплін з метою формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Навчальна дисципліна	Зміст оновлення навчальної дисципліни
Вступ до спеціальності (I семестр)	Культура міжособистісної взаємодії у складі загальнолюдської культури. Зв'язок культури міжособистісної взаємодії з різними галузями педагогіки. Роль педагогіки у розвитку культури міжособистісної взаємодії вчителя. Культурологічний аспект професійної діяльності вчителя. Компоненти культури міжособистісної взаємодії вчителя: педагогічний аспект. Концепція професійного самовдосконалення культури міжособистісної взаємодії вчителя
Історія України (I семестр)	Особливості формування культури міжособистісної взаємодії на різних історичних етапах розвитку суспільства. Історія виникнення культури міжособистісної взаємодії в Україні. Історичне осмислення традицій та звичаїв у формуванні культури міжособистісної взаємодії українців. Розвиток культури педагогічного мислення в Україні. Українська освіта та педагогіка в сучасних культурно-історичних умовах
Українська мова (за професійним спрямуванням) (I–II семестри)	Культура мовлення: історичний та сучасний аспекти. Система функціональних стилів спілкування. Форми існування мови. Професійно-мовленнєва культура вчителя. Мовленнєва самопрезентація вчителя. Культура професійної комунікації вчителя у мережі Інтернет
Основи педагогічної майстерності (III семестр)	Міжособистісна взаємодія як об'єкт педагогічної технології. Професійна позиція, педагогічний такт та авторитет вчителя. Педагогічна техніка у системі культури міжособистісної взаємодії вчителя. Конфлікт як порушення у системі міжособистісної взаємодії. Управління емоціями у конфлікті. Технології інформаційно-мовленнєвого впливу. Принципи професійної етики та естетики у процесі професійної діяльності вчителя

Додаток 3

Банк проблемних ситуацій культурно-комунікативної спрямованості

Ситуація 1. Прийшовши на урок, вчитель побачив, що дошка не витерта. Він сам спокійно і ретельно витер дошку й сказав: „Якщо вам важко витирати дошку, попередьте мене заздалегідь. Я буду приходити раніше і приводити дошку в порядок, щоб ми не втрачали даремно робочого часу”.

Якими уміннями міжособистісної взаємодії володіє вчитель?

Які техніки комунікативного впливу він застосував?

Які можливі варіанти подальшого розвитку взаємин між вчителем та учнями можливі?

Вкажіть неконструктивні шляхи вирішення ситуації та їх можливі наслідки.

Ситуація 2. Коли вчитель зайшов до класу, хтось з учнів, що сиділи за останніми партами, голосно свиснув.

– Встаньте, хто свиснув? Це М.? – звертається вчитель до хлопчика.

– Ні! Це не я?

– А хто, якщо не ти?

– Я не знаю.

– Давай щоденник.

Хлопчик відмовляється, повторюючи, що він не винен, але вчитель забирає щоденник та записує: „Свистів на уроці”.

Вкажіть на помилки, що допущені вчителем.

Які можливі варіанти подальшого розвитку взаємовідносин між вчителем та учнем?

Чи є ця ситуація конфліктною?

Вкажіть конструктивні шляхи вирішення проблемної ситуації.

Ситуація 3. Марійка та Михайло постійно запізнювалися на перший урок, незважаючи на зауваження вчительки. Тоді вчителька вирішила провести спеціальну бесіду після уроків:

– Діти, сьогодні Михайлик запізнився на десять хвилин, а Марійка – на п’ятнадцять. Скільки навчального часу втрачено?

– Двадцять п’ять хвилин, – відповіли діти.

– Я думаю, що набагато більше, адже ви рахуєте той час, що втратили Михайлик та Марійка. А скільки часу втратив кожен з вас через них? Коли прийшов Михайлик, я зупинила урок, зробила зауваження, почала згадувати, на чому ми зупинилися. Ми згаяли кожен по три хвилини. Нас у класі 30. Скільки всього виходить хвилин?

– 90! – вигукували діти.

–Тільки-но ми почали працювати, входить Марійка, і знову ми втрачаємо час. Скільки ж усього втрачено часу?

– Сто вісімдесят хвилин плюс двадцять п’ять хвилин, згаяних самим Михайликом та Марійкою, — говорить один з учнів.

– Що ж виходить? Михайлик та Марійка запізнюються, а потерпає весь клас. Чому же таке сталося?

Наведіть варіанти закінчення бесіди.

Які наслідки такої бесіди можуть бути для Марійки та Михайлика?

Які уміння міжособистісної взаємодії вчителя продемонстровані у цій ситуації?

Чи конструктивні шляхи, застосовані вчителем для вирішення проблеми?

Ситуація 4. Молода вчителька входить у четвертий клас. Вона привіталася та оголосила тему уроку. Раптом у клас вповзає учень і повільно сідає за парту. Намить вчителька сторопіла. У класі утворилася тиша. Діти очікували реакції педагога. Але минула хвилина, друга, вчителька зачекала, коли бешкетник сів на місце, і додала спокійно:

– Коли вже всі бажаючі дійшли, дострибали та доповзли до своїх місць, ми можемо продовжити урок.

Вкажіть можливі причини такої поведінки учня.

Чи правильно вчинила вчителька? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії вчителя продемонстровані у цій ситуації?

Значення яких психологічних закономірностей процесу навчання забезпечує успіх уроку?

Ситуація 5. Молода вчителька на уроках постійно жартує з дітьми. Вона вважає, що гумор допомагає їй зняти хвилювання та напругу у процесі пояснення складних тем з математики. Дітям дуже подобаються уроки, але вони не завжди з першого разу розуміють пояснення педагога.

Вкажіть випадки, в яких доречний гумор на уроці.

Чи встановлена ефективна міжособистісна взаємодія з учнями? Відповідь обґрунтуйте.

Які наслідки такої системи викладання навчального матеріалу можливі?

Чи варто вчительці змінити стиль спілкування з учнями? Якщо так, тоді яким чином? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 6. Кожне заняття Олена Миколаївна розпочинає зі слів: „Любі мої діти! Доброго дня! Який у вас сьогодні настрій? Що важливого відбулося у вас зранку?” Діти із задоволенням відповідають. Викликаючи до дошки учня, вчителька завжди коментує: „Я впевнена, що у тебе вийде розв’язати цю задачу. Потрібно подумати та не хвилюватися. Ми всі тобі допоможемо в цьому”. Наприкінці заняття Олена Миколаївна виставляє оцінки, пояснюючи кожному її зміст.

Чи встановлена ефективна міжособистісна взаємодія з учнями? Відповідь обґрунтуйте.

Якими уміннями міжособистісної взаємодії володіє вчителька?

Які техніки комунікації Олена Миколаївна застосовує?

Чи використовує вчителька техніку маніпулювання? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 7. На уроці української мови учні самостійно виконують вправу. Вчителька помічає, що Сашко (двієчник та порушник дисципліни) старанно працює. Вона хвалить хлопця. Діти починають сміятися:

– Може Ви йому ще 12 поставите?

– Якщо він зробить все правильно, звичайно поставлю! – трішки підвищує голос педагог.

Діти закінчили вправу та здали зошити. Перевіряючи зошит Сашка, вчителька помічає, що робота не зроблена. Закриваючи зошит, педагог голосно повідомляє, що хлопчик отримав 12. Після уроку вчителька покликала Сашка та сказала: „Я сьогодні до 15.00 на роботі, ти може зробити вправу на перерві та принести показати мені її”.

Чи правильно вчинила педагог у відношенні до учня, до групи дітей? Відповідь обґрунтуйте.

Які неконструктивні шляхи вирішення цієї ситуації?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії володіє вчителька?

Які реакції дітей на вчинок учительки можливі?

Ситуація 8. Батьки були дуже задоволенні, що їхні діти потрапили до класу, який буде очолювати провідна вчителька-методист з великим стажем роботи. Перше їх здивування викликало прохання вчительки пришити або приклеїти петельки до зошитів. Вдома діти пояснили, що у класі є „цвях ганьби”, на який вішають розгорнутий зошит, коли там з’явиться погана оцінка.

Які наслідки для встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учнями має цвях ганьби?

Який стиль поведінки демонструє вчителька? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії не притаманні вчительці?

Які взаємовідносини формуються у вчительки з батьками?

Ситуація 9. Для розв’язання нескладної задачі з математики вчитель викликав до дошки Тимофія. Хлопчик, який завжди був гарно підготовлений, розгубився. У класі почався шум та сміх. У Тимофія стали тремтіти руки та з’явилися на очах сльози. Вчитель підійшов до хлопця, взяв його за руку та сказав: „Не хвилюйся. Давай, почнемо з умови: що тобі дано у задачі?” Тимофій почав вголос читати умову задачі. Заспокоївшись та відповідаючи на супровідні запитання вчителя, хлопець розв’язав її.

Наведіть альтернативні шляхи вирішення ситуації.

Яким чином вчитель може і повинен впливати на розвиток особистості своїх вихованців?

Які уміння міжособистісної взаємодії вчителя продемонстровані у ситуації?

Що могло б статися, якби педагог не був тактовним з учнем?

Ситуація 10. Сашко вчиться не дуже гарно. Сьогодні він добре вивчив урок, відповів правильно, і вчитель поставив йому „десять”. Для Сашка це була велика радість, але вчитель забув поставити оцінку у журнал. Побачивши це, хлопчик вирішив „виправити” ситуацію. Але його оцінка відрізнялася від тієї, що поставив учитель. Учитель про все здогадався. „Тепер я знаю, хто ставить зайві оцінки”, – сказав він. Хлопчик зізнався, що поставив собі оцінку, і пообіцяв, що більше ніколи робити цього не буде.

Чи правильно прокоментував дії хлопчика вчитель? Відповідь обґрунтуйте.

Вкажіть альтернативні шляхи вирішення ситуації.

Які принципи безконфліктного спілкування порушені? Відповідь обґрунтуйте.

Які прийоми мовленнєвого впливу можливо застосувати у цій ситуації?

Ситуація 11. На уроці вчителька кілька разів робила зауваження учню, який порушував дисципліну. На зауваження вчителя він не реагував, продовжуючи заважати іншим. Вчителька припинила урок. Клас загомонів, а винуватець продовжував сидіти на своєму місці. Вчителька мовчки сіла за стіл і почала писати в журналі. Учні стали займатися своїми справами. Так минуло 20 хвилин. Пролунав дзвінок, вчителька встала і сказала, що весь клас залишає після уроків. Усі бурхливо загомоніли.

Як Ви вважаєте, що передувало виникненню такої ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Укажіть цілі учасників взаємодії.

Визначте у ситуації момент, коли вчителька могла попередити перехід у конфлікт. Яким чином можна було запобігти розгортанню конфлікту?

Які прийоми впливу можна застосувати у цій ситуації?

Наведіть варіанти міжособистісних відносин з учнем після конфлікту.

Ситуація 12. Ввечері мама забирає Дмитрика з дитячого садочка. Вихователька розповідає, що сьогодні діти вчили букву Н, яка важко далася хлопчику. Вона рекомендує мамі вдома закріпити вивчення букви шляхом виконання відповідних вправ. На цю пропозицію мама відповіла, що за цю роботу саме вихователька отримує гроші, тому і повинна це робити.

Як Ви вважаєте, чи можна вирішити цю ситуацію шляхом співробітництва? Відповідь обґрунтуйте.

Вкажіть варіанти реплік, що допоможуть виховательці запобігти розпалюванню конфлікту.

Що вихователь може зробити, щоб досягнути поставленої мети у навчанні хлопчика?

Які невербальні прийоми впливу, стимулювання, створення безпечного простору для спілкування можна застосувати у цій ситуації?

Ситуація 13. Батьки приводять дівчинку до дитячого садка об 11.00. Це призводить до того, що вона пропускає заняття з підготовки до школи. На зауваження виховательки батьки відповідають, що вони самі вирішують, о котрій годині потрібно приводити дитину до садочка.

Які аргументи потрібно навести виховательці, щоб спробувати переконати батьків дівчинки?

Які вербальні прийоми не можна застосовувати у такій ситуації, щоб не викликати психологічний захист з боку батьків?

Які методи комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіють батьки дівчинки.

Ситуація 14. Дівчинка відвідує дитячий садок вже рік, але важко адаптується до спілкування з дітьми. Мама виховує дівчинку сама. Вона забирає її із садочка останньою, бо працює допізна. Вихователька звертається до неї з пропозицією звернутися до психіатра або невропатолога, щоб отримати консультацію з приводу поведінки дівчинки. Мама дуже різко сприймає цю інформацію і реагує так: „Ваша робота адаптувати мою дитину, якщо не справляєтесь – змінійте професію!”.

Наведіть варіанти відповіді вихователя мамі дівчинки.

Яких помилок припустилася вихователька при спілкуванні?

Які методи комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Які можливі причини такої поведінки мами?

Ситуація 15. Забираючи дитину ввечері з дитячого садка, мама незадоволена, що у хлопчика брудний одяг. Вихователька реагує таким чином: „Тепер я буду цілий день тримати Вашу дитину за руку”.

Які вербальні прийоми спілкування доречно застосувати у цій ситуації, щоб не розпалювати конфлікт?

Наведіть можливі варіанти вирішення ситуації.

Охарактеризуйте соціальні ролі учасників спілкування.

Зробіть трансактний аналіз комунікації.

Ситуація 16. Петро дуже сором'язливий хлопчик, тому відмовляється розповідати віршики на святах. Батьки ображаються на виховательку та наполягають, щоб їхній син брав участь у всіх номерах свята. Аргументи виховательки сприймають різко та акцентують на її некомпетентності.

Яким чином виховательці провести конструктивний діалог з батьками?

Чи варто запропонувати допомогу інших спеціалістів у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Що необхідно зробити виховательці у відношенні до дитини, щоб врегулювати ситуацію?

Які уміння міжособистісної взаємодії виховательки мають бути сформовані на високому рівні, щоб запобігти розгортанню конфлікту?

Ситуація 17. Учень 4-го класу погано вчиться, порушує дисципліну, у розмові з дітьми часто застосовує нецензурну лексику. На одному з уроків, хлопчик заважав вчителю проводити заняття, кидаючи папір у дітей. Прохання вчителя вийти з класу він проігнорував. Вчитель підвищив голос та почав погрожувати хлопцю написанням скарги на нього завучу, а потім і директору. У відповідь хлопчик кинув папір у вчителя.

Наведіть варіанти конструктивного вирішення проблемної ситуації.

Яких помилок припустився вчитель у спілкуванні з хлопцем?

Вкажіть, які психологічні прийоми доречно використати у цій ситуації, щоб запобігти розгортанню конфлікту.

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у вчителя?

Ситуація 18. Михайлик та Петро – друзі. Вони все роблять разом, але на уроках заважають один одному. Вчителька заборонила їм сидіти за одною партою. Побачивши ще раз, що хлопці сіли разом вона сказала: „Михайло я не дозволяю тобі сидіти з Петром, закарбуй це собі на лобі!”. Наступного дня, зайшовши до класу, вчителька побачила, що хлопці сидять окремо, а на лобі у Михайла написано: „Не сидіти з Петром!”.

Які можливі варіанти реакції вчительки на таку поведінку хлопців?

Які цілі мають учасники взаємодії? Відповідь обґрунтуйте.

Який стиль поведінки демонструють діти?

Які уміння повинні бути сформовані у вчителя на високому рівні, щоб встановити ефективну міжособистісну взаємодію?

Ситуація 19. Мама, забираючи дитину взимку з дитячого садочка з прогулянки побачила, що у хлопчика немає рукавичок. Вдома вона з'ясувала, що

дитина не одягнення у теплі штани. Наступного дня дитина захворіла. Мама подзвонила завідувачці дитячого садка та покаржилася на виховательку. Керівниця викликала виховательку та попросила роз'яснень.

Які можливі причини недогляду за дитиною?

Як налагодити комунікацію з мамою дитини з боку виховательки та керівника садка?

Зробіть транзактний аналіз ситуації?

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у вихователя? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 20. Кожен тиждень вчитель пересаджує дітей з метою профілактики у них зорових порушень. Юля та Федір, сидячи тиждень разом, потоваришували. Вони підійшли до вчительки та попросили не пересаджувати їх. Вчителька відповіла: „Не заважайте мені заповнювати журнал!“. За тиждень вона пересадила друзів. Діти покаржилися батькам. Ті підійшли до вчительки та попросили задовольнити прохання дітей. Вчителька не зробила цього, не пояснюючи причини відмови. Діти затамували образу на вчителя.

Чи є причини, за яких вчителька не могла задовольнити прохання дітей та їх батьків? Відповідь обґрунтуйте.

Які дії дітей та батьків можливі, щоб вирішити ситуацію?

Який стиль поведінки демонструє вчителька? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у вихователя? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 21. Дівчата 2-го класу попросили вчительку сісти разом на уроці з математики. Педагог відмовила їм, посилаючись на те, що вони будуть розмовляти та заважати одна одній. Одна дівчинка так засмутилась, що почала плакати. Поруч проходила завуч. Побачивши сльози дитини, вона попросила розповісти, що сталося. Вчителька, помітивши розмову завуча з дитиною, втрутилася в неї, запевнив, що дозволить дівчатам сісти разом.

Укажіть на помилки, яких припустилася вчителька.

Чи можна назвати дії дівчинки маніпулятивними? Відповідь обґрунтуйте.

Який стиль поведінки демонструє вчитель? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у вихователя? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 22. У дитячий садок прийшла працювати молода вихователька. Усі свої дії вона узгоджувала з керівником дошкільного закладу. За її діяльністю спостерігала більш досвідчений фахівець, що працювала поруч з нею. Вона постійно давала поради молодій виховательці з приводу організації занять з дітьми, вказуючи, що треба застосовувати інноваційні методи та підходи до навчання. Проте молодий спеціаліст ігнорував зауваження. Між педагогами відбулася суперечка, яка згодом переросла у конфлікт.

Охарактеризуйте дії кожного вихователя. Чи можна було уникнути конфлікту?

Чи варто звернутися до вирішення проблемної ситуації до керівника закладу.

Зробіть транзактний аналіз.

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у

вихователів? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 23. До дитячого садка прийшла працювати молода вихователька. Дітям вона одразу сподобалася, вони називали її „доброю”. Вихователь, що працювала разом з молодим спеціалістом помітила, що діти почали скаржитися на неї, адже вона була більш суворою з ними. Більш досвідчений фахівець вирішила поговорити з молодією вихователькою з приводу слідування одним правилам виховання. Після розмови у комунікації вихователів з’явилося напруження.

Охарактеризуйте дії кожного вихователя. Яких помилок вони припустилися?

Як потрібно побудувати розмову більш досвідченій виховательці, щоб дійти компромісу у навчанні та вихованні дітей?

Зробіть трансактний аналіз.

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у молодій виховательки? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 24. Дитина поскаржилася вдома батькам, що з нею ніхто у садочку не грає. Батьки звернулися до виховательки з проханням роз’яснити ситуацію. Вихователька прокоментувала, що дитина завжди хоче бути першою в іграх та агресивно реагує, коли це в неї не виходить.

Чи варто було виховательці повідомити про такі особливості у характері дитини, не очікуючи, коли батьки звернуться до неї? Відповідь обґрунтуйте.

Як потрібно побудувати розмову, щоб вирішити проблему дитини?

Які техніки комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Які уміння міжособистісної взаємодії необхідні вихователю, щоб запобігти конфлікту з батьками?

Ситуація 25. Дитина проявляє агресивність до дітей у дитячому садочку. Вона б’ється, кусається. Діти бояться хлопчика та відмовляються з ним гратися. Батьки та діти постійно скаржаться на хлопчика вихователю. Одного разу вихователька забрала іграшку у цього хлопчика у відповідь на його агресивну поведінку у відношенні до дівчинки. Хлопчик вкусив виховательку. На таку реакцію вихователька вирішила легенько вкусити дитину, щоб показати, що на будь-яку силу може бути ще більша сила.

Чи доречними були дії виховательки? Відповідь обґрунтуйте.

Які наслідки подібної поведінки з боку вихователя можливі для дитини та для самого фахівця?

Наведіть варіанти можливого вирішення проблемної ситуації?

Чи варто звернутися батькам за допомогою к іншим спеціалістам? Якщо так, якого профілю? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 26. Діти старшої групи збираються на прогулянку. У Лізи та Артура шафи стоять поруч. Діти постійно сваряться та заважають один одному вдягатися.

Що потрібно зробити вихователю, щоб вирішити проблемну ситуацію між дітьми? Відповідь обґрунтуйте.

Опишіть психологічні особливості дітей цього віку, що провокують таку поведінку?

Які техніки комунікативного впливу доречні у цій ситуації?

Які уміння міжособистісної взаємодії необхідні вихователю, щоб запобігти конфлікту між дітьми? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 27. У школу на роботу влаштувалася молода вчителька. Вона одразу знайшла спільну мову з колегами, на перервах жваво з ними спілкувалася. Одного разу до вчительської неочікувано зайшла завуч та почула як молодий спеціаліст обговорює її з іншими педагогами.

Наведіть можливі варіанти дій з боку завуча та молодої вчительки.

Які принципи безконфліктного спілкування порушені у цій ситуації?

Які уміння міжособистісної взаємодії не притаманні вчительці?

Чи використовує вчителька техніку маніпулювання? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 28. У школу на роботу влаштувалася молода вчителька. Вона одразу завзято почала працювати. Впроваджуючи нові методи навчання, вона звернулася за допомогою до керівництва школи у придбанні комп'ютерної техніки. У відповідь на її прохання директор відповіла: „Справжній професіонал може гідно працювати у будь-яких умовах, у тому числі і без техніки!”.

Наведіть конструктивні шляхи вирішення ситуації.

Які принципи професійної етики порушені у цій ситуації?

Який стиль спілкування демонструє завуч? Відповідь обґрунтуйте.

Які техніки комунікативного захисту може застосувати вчителька у цій ситуації?

Ситуація 29. Класний керівник 4-го класу на уроках постійно допитується у дітей, хто їм подобається/не подобається з вчителів. Отримуючи відповіді, вона обговорює їх зі школярами.

Які можливі наслідки такої поведінки вчительки?

Які принципи професійної етики порушені у цій ситуації?

Який стиль спілкування з дітьми демонструє вчителька? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії не притаманні вчительці?

Ситуація 30. Відчуваючи негативне ставлення колег, вчителька на уроках розповідає дітям о проблемах у педагогічному колективі. Оцінюючи поведінку інших вчителів, вона вимагає відповідних коментарів від учнів.

Які можливі наслідки такої поведінки вчительки?

Які принципи професійної етики порушені у цій ситуації?

Чи застосовує вчителька маніпулятивні техніки у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії не притаманні вчительці?

Ситуація 31. Обопільна неприязнь вчителів впливала на доньку однієї з них. Дівчинці постійно занижували оцінки.

Які можливі наслідки такої поведінки для вчителя та дівчинки?

Які принципи професійної етики порушені у цій ситуації?

Чи застосовує вчитель маніпулятивні техніки у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії не притаманні вчителю, що занижує оцінки дитині?

Ситуація 32. Після уроків до вчительки підійшов хлопчик і сказав: „Я хочу

Вам розповісти, хто порушує дисципліну, коли Вас немає в класі. Тільки так, щоб ніхто не знав!”. Не чекаючи відповіді вчителя, він почав розповідати.

Як би Ви поставилися до такої „допомоги”?

Опишіть Ваші дії у відношенні до хлопчика, інших дітей.

Який соціально-психологічний клімат у класі? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії потрібно застосувати вчительці, щоб вирішити ситуацію в класі?

Ситуація 33. Вчитель заходить до 2-го класу та бачить, що у приміщенні літає пташка, а діти намагаються її зловити.

Чи варто з'ясовувати, яким чином потрапила пташка до класу? Відповідь обґрунтуйте.

Опишіть реакції педагога та варіанти виходу із ситуації відповідно до стратегії поведінки вчителя?

Які виховні заходи можливо застосувати у цій ситуації?

Які уміння міжособистісної взаємодії потрібно застосувати вчителю, щоб конструктивно вирішити ситуацію?

Ситуація 34. Вчителька заходить до 2-го класу та бачить, що один учень сидить під партою. Вона зробила вигляд, що не помітила його та почала вести урок. Коли хлопцю набридло сидіти під партою, він сів на стілець. Вчителька „здивувалася” та сказала: „Якщо тобі там зручно, можеш сидіти там до кінця уроку.

Охарактеризуйте стратегію поведінки вчительки.

Які можливі наслідки такої реакції для учня та вчительки? Відповідь обґрунтуйте.

Опишіть можливі реакції інших учнів класу.

Які уміння міжособистісної взаємодії потрібно застосувати вчителю, щоб конструктивно вирішити ситуацію?

Ситуація 35. Клас писав контрольну роботу з математики. Отримавши зошит і побачивши, що вчитель поставив двійку, учень при всіх розірвав зошит. Учитель деякий час продовжував вести урок спокійно. Потім, ніби згадавши випадок зі свого життя, розповів, як він, будучи учнем, одного разу отримав „2”, як йому стало прикро, було бажання розірвати зошит, але він „взяв себе в руки” і не зробив цього. Потім добре підготувався і наступну контрольну написав на хорошу оцінку. Учитель сказав про те, як важливо стримувати свій гнів, до чого призводить нестриманість.

Охарактеризуйте стратегію поведінки вчителя.

Які тактики комунікаційного впливу застосував вчитель? Відповідь обґрунтуйте.

Опишіть можливі реакції учня на розповідь вчителя.

Які уміння міжособистісної взаємодії вчителя продемонстровані у цій ситуації?

Ситуація 36. Вчитель вирішив трішки посварити учня за погано виконане домашнє завдання. Але, побачивши напруженість хлопця, вирішив наприкінці сказати декілька приємних слів. Учень почав жартувати, розповів якусь історію. Наприкінці розмови вчитель зрозумів, що критика не тільки не була сприйнята хлопцем, але і ніби забута. Ймовірно, учень почув тільки приємну частину розмови.

Яких помилок припустився вчитель у ході проведення бесіди. Як їх можна виправити?

Які тактики комунікаційного впливу потрібно застосувати педагогу? Відповідь обґрунтуйте.

Яку позицію повинен зайняти учитель у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Які принципи безконфліктного спілкування продемонстровані у цій ситуації?

Ситуація 37. Урок тривав у звичайному режимі, раптом хтось з учнів почав клацати ручкою. За виразом обличчя вчителька здогадалася, що це робить Михайлик. Вона попередила хлопця, що вижене його з класу, якщо той не припинить. Клацання не припинилося, і вчителька підвищила голос. Хлопець все одно не перестав цього робити і почав сваритися з вчителькою. Урок було зірвано. Вчителька в учительській розповіла колегам цю ситуацію. На наступному уроці вчителька англійської мови одразу почала сварити Михайлика. Хлопець почав сперечатися, і вчитель вигнала його з класу. На третьому уроці вчитель з музики почала бесіду про поведінку Михайлика. Дітям стала не зрозуміла поведінка вчителів і вони підтримали хлопця. Урок було зірвано.

Яких помилок припустилися вчителі? Відповідь обґрунтуйте.

Які дії вчителя сприяли б запобіганню розгортанню конфлікту?

Вкажіть вид конфлікту та його причини?

Які принципи безконфліктного спілкування порушені у цій ситуації?

Ситуація 38. Учень постійно забуває зошит. Черговий раз він опускає голову та говорить учителеві: „Я знову забув принести зошит”.

Опишіть конструктивні та неконструктивні реакції вчителя на цю ситуацію?

Які наслідки у відносинах між учасниками взаємодії можливі за описаними Вами реакціями учителя?

Наведіть вербальні та невербальні ознаки, за якими можна було б оцінити поведінку учня?

Вкажіть можливі реакції інших учнів класу на поведінку вчителя у кожній ситуації.

Ситуація 39. Директор вирішила відправити на курси підвищення кваліфікації досвідчену вчительку. Інша педагог, яка також збиралася на ці курси, вважала таке рішення необґрунтованим та вступила у суперечку з провідним фахівцем. У вчительській вона заявила: „Навіщо Вам ці курси? Ви маєте великий досвід і нових знань не здобудете. А ще, за півтора року Вам на пенсію. Потрібно поступатися молодим вчителям, давати їм можливість реалізувати свій професійний потенціал”.

Прокоментуйте дії молодшої вчительки з точки зору володіння вміннями міжособистісної взаємодії?

Які принципи професійної етики порушила вчителька?

Які принципи безконфліктного спілкування порушено у ситуації?

Опишіть конструктивні та неконструктивні шляхи вирішення ситуації з боку кожного учасника взаємодії.

Ситуація 40. Вчитель веде виховну бесіду з учнем, який порушує дисципліну. При цьому хлопчик увесь час намагається відійти від вчителя,

переминається з ноги на ногу, озирється, відволікається. Вчитель постійно звертається до хлопця, але не може домогтися уваги до бесіди.

Визначте, які можливі причини такої поведінки хлопця?

Що потрібно зробити вчителю, щоб привернути увагу хлопця до бесіди?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії не демонструє вчитель у цій ситуації?

Які невербальні сигнали подає учень вчителю? Що вони можуть означати?

Ситуація 41. Вчитель веде виховну бесіду з учнем, який порушує дисципліну. Щоб привернути увагу хлопця, вчитель бере його за плече.

Які можливі реакції хлопця на такий невербальний контакт з боку вчителя?

Що потрібно знати про психологічні особливості хлопця, щоб такий невербальний контакт був доречний?

Яким чином вчитель може привернути увагу хлопця до бесіди? Опишіть вербальні та невербальні прийоми.

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для цієї ситуації?

Ситуація 42. Мама хлопчика Володі з 3-го класу звертається до класного керівника: „Мій син останнім часом став мовчазний, про школу майже нічого не розповідає, з хлопцями не гуляє, вдома сидить весь час за комп'ютером. Оцінки стали гірше. мене все це насторожує. Коли я запитую його, чому він не сідає робити уроки, нервує або грубить у відповідь. Як у нього складаються стосунки з однокласниками? Ви нічого дивного не помічаєте за ним у школі?” Мама хлопчика весь час перебирає у руках хустинку, важко дихає, переривчасто говорить. Часом здається, що вона може розплакатися.

Які можливі причини такої поведінки хлопчика?

Сформулюйте декілька відповідей мамі хлопчика, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Які невербальні сигнали подає мама вчителю, що відображають її емоційний стан? Як на них потрібно реагувати вчителю?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для цієї ситуації?

Ситуація 43. Учениця 3-го класу, Наталка, на перерві заплакала, підійшла до класного керівника і каже: „Чому мене Сергійко обзиває. Я випадково впустила його пенал, а він відразу обзиватися. На математиці взяв у мене олівець, а тепер каже, що не брав. Ось Олену він вдарив по руці так сильно, що тепер у неї рука болить. Скажіть йому що-небудь!” Вона, витираючи сльози, весь час спостерігала за діями Сергійка у класі та ховалася за вчителя.

Які можливі причини такої поведінки хлопчика?

Сформулюйте декілька відповідей дівчинці, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Які невербальні сигнали подає дівчинка вчителю, що відображають її емоційний стан? Як на них потрібно реагувати вчителю?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для цієї ситуації?

Ситуація 44. Мама Катрусі (4-й клас) звертається до класного керівника зі

скаргою на вчителя англійської мови: „Катруся останнім часом стала приносити погані оцінки з математики, після хвороби вона пропустила кілька тем і, природно, їх недостатньо розуміє. Тепер приносить двійку за двійкою. Через це вона постійно засмучена. Дівчинка каже, що вчитель її постійно викликає до дошки, оцінки занижує. Як ви вважаєте, це справедливо? А ходити на додаткові заняття Каті зовсім ніколи, тому що їй треба ходити в басейн”.

Сформулюйте декілька відповідей мамі дівчинки, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Які дії класного керівника можливі, щоб вирішити цю ситуацію?

Чи доречно у цій ситуації застосування тактик комунікаційного впливу на маму, на дівчинку?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для цієї ситуації?

Ситуація 45. На уроці учень постійно перебиває вчителя.

Сформулюйте декілька відповідей учню, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Чи будуть дотримані принципи безконфліктного спілкування у всіх наведених Вами висловах? Відповідь обґрунтуйте.

Які тактики комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для вчителя у цій ситуації?

Ситуація 46. На уроці учень постійно грубить вчителю, використовуючи образливі слова.

Сформулюйте декілька відповідей учню, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Чи будуть дотримані принципи безконфліктного спілкування у всіх наведених Вами висловах? Відповідь обґрунтуйте.

Які тактики комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для вчителя у цій ситуації?

Ситуація 47. Вчитель заходить до класу та бачить, що там брудно. Він робить зауваження черговим та говорить: „Якщо я наступний раз побачу такий бруд, то буду вимушений не проводити урок”. Наступного дня, зайшовши до класу, вчитель бачить, що клас знову брудний.

Сформулюйте декілька реплік вчителя до учнів, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Чи будуть дотримано принципів безконфліктного спілкування у всіх наведених Вами висловах? Відповідь обґрунтуйте.

Які тактики комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для вчителя у цій ситуації?

Ситуація 48. Вихованці готували подарунки мамам до свята. Юрко намалював портрет своєї мами. Наступного дня він зі сльозами на очах розповів вихователю, що мама розсердилася і сказала: „Що я вже така потвора?”

Яку роботу з батьками та дитиною необхідно провести вихователю?

Сформулюйте декілька заспокійливих реплік до дитини, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Чи потрібно оцінювати об'єктивно творчість дитини? Які наслідки такого оцінювання можливі у формуванні її особистості?

Чи потрібно провести роботу з усіма батьками та дітьми групи після такого випадку?

Ситуація 49. Перед тим як запросити мам на свято, діти середньої групи разом з вихователем обговорювали, як вони прикрасять кімнату, як оформлять запрошення. Увечері почали готувати запрошення. Хто зробив підходив до вихователя, який записував слова привітання. Марина підійшла і мовчки простягнула листок. „Що ж ми напишемо твоїй мамі?” - запитав вихователь. Дівчинка мовчала.

Які можуть причини такої поведінки дівчинки?

Яким чином налагодити ефективну взаємодію з дівчинкою?

Сформулюйте декілька реплік до Марини, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Володіння якими уміннями міжособистісної взаємодії важливе для вихователя у цій ситуації?

Ситуація 50. У Вас не склалися відносини з колегою, що працює у сусідній групі дитячого садка. Вона у присутності дітей свариться з Вами, намагається з'ясувати стосунки.

Які можуть причини такої поведінки колеги?

Який стиль поведінки Ви виберете у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Які принципи безконфліктного спілкування порушує колега?

Які Ваші дії у цій ситуації? Наведіть приклади реплік до колеги.

Ситуація 51. У групі з'явилася нова дитина, врівноважена та мовчазна. Діти не дуже бажають спілкуватися з нею, адже вона важко іде на спілкування. Мама байдужа до проблем і подій, що відбуваються в групі. Скоро свято мам, і вихователь вирішила максимально задіяти нову дитину. На пропозицію вихователя до мами допомогти адаптувати таким чином дитину у групі та відмовилась, посилаючись на зайнятість.

Які можливі причини такої поведінки мами?

Яким чином вирішити проблему адаптації дитини у новому колективі дітей?

Який стиль поведінки з дівчинкою Ви оберете у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Яку роль на святі доречно доручити дівчинці? Чому?

Ситуація 52. Двоє учнів з другого класу постійно запізнювалися на третій урок, пояснюючи, що в їдальні велика черга і вони не встигають поїсти.

Наведіть конструктивні та неконструктивні шляхи вирішення ситуації? Обґрунтуйте відповідь

Який стиль спілкування з учнями доречний у цій ситуації?

Які техніки комунікативного впливу можливо застосувати у цій ситуації?

Володіння якими уміннями міжособистісної взаємодії важливе для вихователя у цій ситуації?

Ситуація 53. У класі є учень, який має заїкання. Мама хлопчика попросила

вчителя не викликати його до дошки, бо він дуже хвилюється та не може зосередитися на правильній відповіді. Вчителька відмовили мамі, зауваживши, що усі діти рівні. Крім того, хлопчику повинно навчитися справлятися з труднощами мовлення, адже у житті йому потрібно буде багато спілкуватися.

Охарактеризуйте слова вчительки („за” та „проти”)?

Яких знань педагогічних знань не має вчителька?

Як можливо вирішити таку ситуацію?

Який стиль спілкування з дитиною доречний у цій ситуації?

Ситуація 54. У класі оголошено прибирання. Одна учениця відмовляється брати в ньому участь, адже вона відвідує музичну школу та може пошкодити руки.

Наведіть конструктивні шляхи вирішення такої ситуації.

Якщо дозволити дівчинці не прибирати, які наслідки це може мати для неї та для інших учнів класу?

Які техніки комунікаційного впливу доречно застосувати у цій ситуації?

Чи потрібно запитати думку дітей з цього приводу? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 55. Під час контрольної роботи учень просить дозволу вийти в туалет. Вчитель говорить: „Звичайно, вийди, тільки телефон залиш”. Учень відповідає: „Ні, без телефону я не піду, мені батьки сказала завжди тримати його при собі – мало що може трапитися”.

Наведіть конструктивні шляхи вирішення такої ситуації.

Якщо дозволити хлопчику вийти з телефоном, як це може відобразитися на його поведінці та на реакції інших учнів класу?

Чи варто провести бесіду з батьками?

Чи потрібно запитати думку дітей з цього приводу? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 56. Дитина, повернувшись з дитячого садка, захоплено розповідає мамі про те, як інтенсивно пройшло його чергування: прибирав посуд, поливав рослини, збирав листя на вулиці. Наступного дня мама підійшла до вихователя зі словами: „За що ж Ви гроші отримуєте? Змушуєте замість себе дітей працювати!” Прокоментуйте слова мами.

Які конструктивні та неконструктивні шляхи вирішення такої ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Які принципи безконфліктного спілкування порушено у цій ситуації?

Чи варто провести бесіду з батьками?

Сформулюйте декілька відповідей мамі дівчинки, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Ситуація 57. Вихователька зробила зауваження дитині, що необережно гралася з книжкою. У відповідь хлопчик заявив: „У нас багато інших книг!”.

Як використати цей випадок з метою виховання акуратності дітей? Наведіть приклади.

Сформулюйте декілька реплік до хлопчика, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Які техніки комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для вихователя у цій ситуації?

Ситуація 58. Вихователь попросила хлопчика підняти шматочок паперу на

підлозі. Хлопчик сказав: „Не буду... це не мій папір!”

Які можливі причини такої поведінки хлопчика?

Сформулюйте декілька реплік до хлопчика, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Які техніки комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Володіння якими уміннями міжособистісної взаємодії важливе для вихователя у цій ситуації?

Ситуація 59. Вихователь старшої групи запропонував дітям дізнатися, де і ким працюють їх мами. У бесіді одні вихованці охоче розповідали про своїх мам, інші говорили про них мало і односкладово. Марійка заявила: „Моя мама нічого не робить, цілий день шие”. „Моя тільки прасує”, – сказала Олена.

Микола на питання вихователя, де працює мама, не відповів, а почервонів і насупився: „Не скажу, ким вона працює!” Вихователь знала, що його мама працює кухарем у дитячому садку. Залишившись наодинці з хлопчиком, вона запитала: „Микола, чому ти не розповів про мамину роботу?”

– Її робота погана – тільки варить обід, а більше нічого. Всі мами готують їжу, це не робота, – відповів хлопчик.

Які можливі причини такого ставлення дітей до праці мам?

Чи встановлена ефективна міжособистісна взаємодія у дітей з мамами?

Відповідь обґрунтуйте.

Які виховні задачі необхідно вирішити вихователю з огляду на цю ситуацію?

Сформулюйте декілька реплік до дітей, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Ситуація 60. Вихователь звертається до п'ятирічного Володі: „Піди, будь ласка, до медичного кабінету, попроси у Ірини Олександрівни вату. Але перш ніж увійти, не забудь попросити дозволу про це, привітайся з усіма, хто знаходиться в кабінеті, потім чемно скажи Ірині Олександрівні: „Дайте, будь ласка ...” Не забудь сказати „дякую”. Говори чітко і ясно, щоб тебе почули і зрозуміли”.

Прокоментуйте звернення вихователя до п'ятирічної дитини. Яку мету переслідує вихователь у цій ситуації?

Чи знає вихователь психологічні особливості вікового періоду дитини?

Наведіть альтернативні приклади звернення до дитини у цій ситуації.

Який стиль поведінки вихователя продемонстровано у цій ситуації?

Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 61. Неохайний Михайлик часто одягався на прогулянку найдовше. Вихователь запропонував йому шафку для одягу, що знаходиться поруч з шафкою акуратного Миколи. При кожному зручному випадку вихователь говорила: „Дивись, Михайлик, як твій сусід складає свої речі в шафці. У нього нічого не губиться, все на місці. Молодець Микола! І ти, Михайлик, роби так!”. Часто вихователь зверталася до хлопчика з проханням: „Допоможи, Михайлику, малюкам роздягнутися. Тільки не забудь їм нагадати, як потрібно складати речі в шафку, а то вони про це забувають!”

Які тактики комунікаційного впливу використовує вихователь у цій ситуації?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії володіє (не володіє) вихователь?

Наведіть альтернативні приклади звернення до дитини у цій ситуації.

*Який стиль поведінки вихователя продемонстровано у цій ситуації?
Відповідь обґрунтуйте.*

Ситуація 62. У класі Марійка – „вигнанець”, хлопці її постійно дразнять, сміються під час її відповідей на уроках. Дівчинка замкнута, постійно мовчить, її успішність знизилася. Вдома батьки постійно сварять її за погані оцінки, не намагаючись розібратися в причинах поганої успішності.

Охарактеризуйте стан соціально-психологічного клімату у класі.

Які необхідні дії з боку вихователя для налагодження міжособистісної взаємодії у групі дітей?

Які тактики комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє вихователь з огляду на таку атмосферу у групі?

Ситуація 63. Першокласник Кирило – розвинена дитина: на уроках він швидше за всіх виконує завдання вчителя, завжди надає правильні відповіді на запитання, знаходить творче рішення будь-якої ситуації. Хлопчик добре малює, вміє грати на фортепіано та гітарі. Однак інші діти класу спілкуються з ним неохоче і не приймають до свого колективу.

Охарактеризуйте стан соціально-психологічного клімату у класі.

Які необхідні дії з боку вчителя для налагодження міжособистісної взаємодії у групі дітей?

Які тактики комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє класний керівник з огляду на таку атмосферу у класі?

Ситуація 64. У середній групі з'явився новий хлопчик. Він відрізнявся пасивністю в ігровій діяльності і на заняттях, дуже важко вступав у контакт з дітьми. Коли ввечері за ним приходиться мама, Микита пожвавлюється і розповідає їй про все, що відбувалося протягом дня. У розповідях переважають негативні відгуки щодо поведінки дітей. Він активно критикує вчинки і дії вихователя. Критичне ставлення до себе і до своїх дій у нього відсутнє. Мати переконує дитину, що в тих конфліктах, про які він розповідає, завжди винні інші діти.

Які наслідки такої поведінки з боку дорослого можливі для дитини?

Які необхідні дії з боку вчителя для налагодження міжособистісної взаємодії у групі дітей?

Сформулюйте декілька до мами хлопчика, застосовуючи різні прийоми активного слухання.

Які тактики комунікаційного впливу на дитину доречні у цій ситуації з боку вихователя?

Ситуація 65. П'ятирічний Михайлик проявляє велику невитриманість на заняттях з математики. На зауваження вихователя: „Не можна на всі питання відповідати тільки тобі”, – каже: „Мені можна, тому що я найрозумніший”, – і продовжує порушувати дисципліну. На заняттях з трудового навчання хлопчик понурий – робота руками йому не під силу. Зрозумівши, що він так і не зможе склеїти коробку, відсуває все від себе зі словами: „Не хочу! Не люблю я цю справу!”

Яке ставлення у колективі дітей можливе до хлопчика?

Які дії вихователя щодо покращання соціально-психологічного клімату групи?

Сформулюйте декілька реплік хлопчику, застосовуючи техніку „Я-висловлення”. Визначте різницю у наслідках.

Які тактики комунікаційного впливу на хлопчика доречні у цій ситуації?

Ситуація 66. Вихователя турбувала поведінка Олени: дівчинка не гралася з дітьми, на заняттях відмовлялася відповідати на запитання, була пасивною. Своїми тривогами вона поділилася з мамою. Похитавши головою і не заперечивши ні слова, мати пішла до завідувача і поскаржилася на педагога, яка не може знайти спільної мови з її дочкою, наголосила на відсутності у неї професіоналізму. Наступного дня завідувач, викликавши в кабінет вихователя та сказала: „Батькам не можна скаржитися на дитину, потрібно завжди їм казати, що їхня дитина краща за всіх”.

Зробіть транзактний аналіз ситуації.

Які можливі варіанти подальшого розвитку взаємин між вихователем та мамою, вихователем та керівником?

Вкажіть конструктивні шляхи вирішення ситуації.

Які принципи безконфліктного спілкування порушено у цій ситуації?

Ситуація 67. Вчителька вперше у своїй практиці проводить батьківські збори. Вона говорить дуже впевнено. Її мова чітка, логічна, послідовна, аргументована. Під час надання порад батькам щодо режимних процесів дітей вдома тато дівчинки запитує: „Ви так гарно все розповідаєте, а чи маєте своїх дітей, щоб нам давати такі поради?”

Які можливі реакції інших батьків на репліку чоловіка?

Наведіть приклади відповіді вчительки та їх наслідки у встановленні міжособистісної взаємодії з батьками дітей.

Які уміння міжособистісної взаємодії вчительки продемонстровані у ситуації?

Яких принципів безконфліктного спілкування необхідно дотримуватись у цій ситуації?

Ситуація 68. У школі першачки навчалися вже декілька місяців. Одного разу серед уроку дівчинка дістала бутерброд та почала його їсти. На зауваження вчителя, вона відповіла, що мама їй говорила їсти тоді, коли вона захоче. Вчителька знає, що мама дівчинки дуже сувора, авторитарна особистість.

Які дії вчителя у цій ситуації? Наведіть декілька альтернативних способів вирішення ситуації.

Які тактики комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Чи варто обговорити цю ситуацію з мамою дівчинки?

Який стиль поведінки варто використати вчительці при бесіді з мамою дівчинки?

Ситуація 69. Молода вчителька заходить до четвертого класу та починає урок з привітання. Але ніхто з дітей не звертає на неї уваги. Вона оголошує тему та продовжує розповідь. Ситуація залишається незмінною.

Які можливі причини такої поведінки дітей?

Вкажіть, які невербальні прийоми активізації уваги доречно застосувати вчителю у цій ситуації.

Сформулюйте декілька реплік до дітей, застосовуючи техніки комунікаційного впливу.

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливе для вчителя у цій ситуації?

Ситуація 70. Вчителька заходить на урок до четвертого класу та бачить, що за партою, що розрахована на двох учнів, сидить троє дітей. На зауваження вчителя діти відповіли, що товаришують втрьох та не можуть вирішити, хто сьогодні буде сидіти окремо.

Запропонуйте конструктивні шляхи вирішення ситуації.

Якщо залишити дітей сидіти втрьох, які наслідки це може мати для подальших їх дій?

Який стиль поведінки вчителя доречний у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливо для вчителя у цій ситуації?

Ситуація 71. 3-річна Оленка дуже не любила дитячий садочок. Вона так звикла сидіти з мамою, що не могла без неї жодної хвилини. Батьки намагалися протягом тижня допомогти дівчинці адаптуватися до умов дитячого садка, але всі зусилля були марними. Кожний ранок починався зі сліз, дитина ніяк не хотіла залишатися у групі: ні вихователі, ні батьки нічим не могли її зацікавити чи відволікти. Після сімейної наради вирішили, що дитина буде вдома з мамою.

Які причини такої поведінки дівчинки?

Наведіть можливі варіанти вирішення такої ситуації.

До яких наслідків у соціалізації дитини може привести рішення батьків залишити дитину вдома?

Наведіть декілька аргументованих реплік, щоб переконати батьків дівчинки у необхідності відвідувати дитячий садок.

Ситуація 72. У садочок влаштувалася на роботу молода вихователька. Її добре сприйняли у колективі. Вона була дуже добра до дітей, називала їх пестливими іменами. Особливе ставлення до дітей проявлялося у більшості випадків, коли поруч були присутні батьки або інші вихователі. Така поведінка почала дратувати колег. І згодом вони перестали з вихователькою спілкування. Фахівці відмовлялися працювати з нею разом у групі, намагалися образити її. Завідувач, знаючи про цю ситуацію, ніяк не реагувала. Така ситуація тривала вже декілька місяців.

Чи можна таку ситуацію характеризувати як мобінг? булінг? Які її ознаки та у чому різниця?

Опишіть причини виникнення такої ситуації.

На кому лежить відповідальність за створення соціально-психологічного клімату серед колективу вихователів?

Наведіть можливі варіанти вирішення такої ситуації.

Ситуація 73. Після закінчення великої перерви вчитель декілька разів попросив дітей зайти до класу. Учні не відреагували на його прохання. Тоді він узяв

одного з них за руку та силою завів у клас.

Чи можна таку ситуацію характеризувати як мобінг з боку вчителя? булінг? Чому?

Чи може вчитель таким чином вирішити ситуацію? Відповідь обґрунтуйте.

До яких наслідків може призвести така реакція на дії вчителя?

Наведіть можливі вербальні та невербальні варіанти вирішення такої ситуації.

Ситуація 74. Дівчинка навчається у другому класі. Одного разу вона прийшла додому у мокрих штанцях. Мама запитала її, як це могло статися. Дівчинка відповіла, що вчителька не випустила її на уроці до туалету, сказавши, що для цього була перерва.

Чи можна таку ситуацію характеризувати як мобінг з боку вчителя? булінг? Чому?

До яких наслідків можуть призвести такі дії вчителя?

Чи правильно вчинив учитель у цій ситуації?

Наведіть можливі варіанти вирішення такої ситуації. Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 75. Учитель постійно каже учню: „Петро, тобі розуму не вистачає, щоб розв’язати задачу? Цю задачу може розв’язати трирічна дитина! Хто з тебе виросте? За мою практику ти – найгірший учень!”

Чи можна таку ситуацію характеризувати як мобінг з боку вчителя? булінг? Чому?

До яких наслідків можуть призвести такі дії вчителя?

Який стиль поведінки з боку вчителя продемонстровано у цій ситуації?

Відповідь обґрунтуйте.

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель?

Ситуація 76. Учень четвертого класу постійно на уроці грає в телефоні. Вчитель декілька разів робить йому зауваження, але дитина не припиняє цього робити. Тоді учитель вирішує відібрати телефон у хлопця.

Чи можна таку ситуацію характеризувати як мобінг з боку вчителя? булінг? Чому?

До яких наслідків можуть призвести такі дії вчителя?

Наведіть можливі варіанти вирішення такої ситуації.

Які засоби комунікаційного впливу доречні у цій ситуації?

Ситуація 77. У дитячому садочку вихователь побачила на руці у вихованця годинник, який має функції аудіозапису. Вона попросила дитину зняти та віддати їй годинник, аргументуючи тим, що хлопчик може загубити або пошкодити його. Дитина відповіла, що мама наказала не знімати годинник, а якщо хлопчику щось не сподобається натискати кнопку на пристрої.

Наведіть можливі варіанти дій вихователя у такій ситуації.

Які можливі причини такої поведінки мами хлопчика?

Чи встановлена у вихователя ефективна міжособистісна взаємодія з мамою хлопчика? Відповідь обґрунтуйте.

Чи можна таку ситуацію характеризувати як мобінг з боку мами? булінг?

Чому?

Ситуація 78. Вчителька другого класу Олена Василівна говорить своїй колезі: „Анна Анатоліївно, Ви досвідчений професіонал у своїй галузі, усі співробітники і керівництво нашої школи поважають Вашу думку і прислуховуються до неї, у Вас усе виходить, а я – що? У мене усе виходить якось не так... Я прошу Вас, будь ласка, зробіть цю доповідь для міністерства, я боюся, що усе зіпсує і про нашу школу погано будуть думати”.

Охарактеризуйте можливий соціально-психологічний клімат у колективі?

Яка маніпуляція використана у цій ситуації?

Які можливі варіанти відповіді на неї? Обґрунтуйте і проаналізуйте їхні наслідки та доцільність.

Які позиції тих, хто спілкується, як це впливає на їхню взаємодію?

Ситуація 79. Дві дитини на уроці фізкультури на спортивному майданчику грають у м'яч, який видав вчитель. Олексій грає своїм м'ячем, що приніс з дому. Цей м'яч набагато красивіший за шкільний та скаче краще. Михайлику захотілося грати м'ячем Олексія. Він попросив пограти, але Олексій відмовив. Ображений Михайло обізвав Олексія і пригрозив „відібрати м'яч назавжди”. Олексій не відреагував, тоді Михайло спробував силою відібрати м'яч. Між дітьми зав'язалася бійка.

Які дії вчителя можливі у цій ситуації?

Чи можливо було запобігти розгортанню конфлікту за умов раннього втручання вчителя у ситуацію? Яким чином?

Яку стратегію обрав Михайлик у взаємовідносинах з Олексієм?

Що потрібно зробити класному керівнику, щоб врегулювати взаємовідносини дітей у колективі?

Ситуація 80. Дітям другого класу не дуже подобається прибирати у класі. Тоді вчителька вирішила видавати жетони, якщо робоче місце дитини протягом дня буде охайним. У кінці тижня вона нагороджувала відзнаками тих дітей, у яких жетонів було більше.

Яку стратегію обрала вчителька для вирішення проблеми прибирання у класі?

Наведіть альтернативні варіанти вирішення ситуації.

Які психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку були враховані вчителем?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії володіє вчитель?

Ситуація 81. Вчителька оголосила дітям, що наступного дня замість математики усі ідуть в актовий зал дивитися мультфільм. У визначений день до школи прийшли навіть ті діти, хто ще недостатньо вилікувався. На четвертому уроці клас дружно спустився на перший поверх та ... пішов до кабінету шкільного стоматолога. Виконуючи розпорядження директора школи „забезпечити диспансеризацію дітей” та враховуючи страх дітей перед стоматологом, вчителька вирішила поступити таким чином.

Які наслідки можуть мати дії вчителя у ракурсі встановлення міжособистісної взаємодії з дітьми?

Наведіть альтернативні варіанти вирішення ситуації.

Яку стратегію обрала вчителька для вирішення проблеми? Відповідь обґрунтуйте.

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель?

Ситуація 82. Із самого початку уроку учень починає „доводити” вчителя. Вона робить йому зауваження, друге, третє. Оскільки до нього „не доходить”, вона починає давати йому невітні епітети, але він, „товстошкірий”, не реагує. Нарощуючи силу конфліктогенів, вчителька поступово доходить і до образ. Тут хлопець галасно підводиться і вигукує: „Я не маю наміру терпіти образи”, – і залишає клас, точно знаючи, що вчителька не буде на нього скаржитися.

Які цілі переслідував учень? Яку тактику для їх досягнення він обрав?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель?

Наведіть альтернативні варіанти вирішення ситуації.

Яку стратегію обрала вчителька для вирішення проблеми? Відповідь обґрунтуйте.

Зробіть транзактний аналіз ситуації.

Ситуація 83. На уроці з інформатики учні 4-го класу заявили, що не змогли виконати домашнє завдання, адже їм багато задали з математики, і у них не вистачило часу. Так відбувалося неодноразово.

Які цілі такої поведінки учнів?

Яку стратегію поведінки обрала учні? Відповідь обґрунтуйте.

Якими уміннями міжособистісної взаємодії потрібно володіти вчителям з інформатики та з математики, щоб врегулювати цю ситуацію?

Наведіть варіанти вирішення ситуації.

Ситуація 84. Брат та сестра навчаються в одній школі. Дівчинка у четвертому, хлопчик у десятому класі. Хлопчик – переможець усіляких конкурсів та олімпіад; дівчинка гарно навчається, але конкурси і олімпіади не виграє. Вчителі завжди ставлять хлопчика у приклад, говорячи: „Старайся більше! Твій брат знов переміг, а ти?”

До яких наслідків у відносинах між дітьми може привести така позиція вчителів?

Що може відчувати дівчинка у такій ситуації?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіють вчителі, що роблять таким чином?

Які репліки до дітей доречні у цій ситуації?

Ситуація 85. Брат та сестра навчалися в одній школі. Дівчинка у четвертому, хлопчик у дев'ятому класі. Хлопчик – переможець усіляких конкурсів та олімпіад; дівчинка гарно навчається, але конкурси і олімпіади не виграє. Батьки вирішили перевести хлопчика до іншої школи у десятому класі. До дівчинки одразу змінилося ставлення з боку вчителів. Вони почали їй занижувати оцінки та говорити, що її брат – зрадник. Директор та завуч були у курсі такої ситуації.

До яких наслідків може призвести така позиція вчителів?

Що може зробити класний керівник для покращання міжособистісної взаємодії між ученицею та іншими вчителями?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіють вчителі, що роблять таким чином?

Який метод комунікаційного впливу обраний вчителями?

Ситуація 86. У дитячому садку чотирирічні діти збираються на вулицю. Вже усі вдягнені, тільки Іван довго натягує штанці. Він завжди дуже повільний. Нарешті, хлопчик впорався із завданням, але надягнув штани навиворіт. Вихователь підходить до дитини та різко переодягає її. Хлопчик починає плакати і кричати: „Я сам!”

Охарактеризуйте дії вихователя?

Що вихователю потрібно знати про психологічні особливості дитини чотирирічного віку?

Що треба було зробити вихователю у цій ситуації, знаючи особливості хлопчика?

Якими уміннями міжособистісної взаємодії не володіє вихователь?

Ситуація 87. На останньому уроці дітей запросили до актової зали, послухати концерт класичної музики. Дівчата дружать втрьох і сидіти на концерті хотіли разом. Коли вони прийшли до актової зали, у третьому ряду сиділа дівчинка, вчитель та залишалось два вільних місця. Дівчата почали сперечатися, кому сісти разом, а хто вимушений буде сісти окремо. Але згоди не дійшли. Вчителька, що сиділа на цьому ряду, не звертала на дівчат уваги.

Що потрібно зробити класному керівнику, щоб вирішити цю ситуацію?

Сформулюйте декілька реплік до дітей, застосовуючи техніки комунікаційного впливу.

Володіння якими уміннями міжособистісної взаємодії важливе для вчителя у цій ситуації?

Як Ви оцінюєте дії вчительки, що сиділа на третьому ряді?

Ситуація 88. Мати чотирирічної Наталки говорить вихователю: „Наталка у мене дуже працьовита. За яку б я не взялася роботу, вона завжди поруч: намагається мені допомогти. Але яка від неї допомога – тільки заважає. А якщо і зробить щось, так все одно доводиться переробляти. Вона ж маленька і нічого не вмє робити як слід. Ось і відправляю її до друзів на вулицю, щоб швидше впоратися по господарству”.

Чи встановлено ефективну взаємодію між мамою та донькою? Відповідь обґрунтуйте.

Про які особливості дошкільників вихователю потрібно розповісти мамі Наталки?

Сформулюйте декілька реплік до мами дівчинки, застосовуючи техніки комунікаційного впливу.

Який стиль поведінки з боку вихователя є недоречним у цій ситуації?

Ситуація 89. Після пояснення вихователя, що і як треба робити у завданні з логіки, діти перепитують: „А як робити? Що робити? Так робити?”

Зазначте можливі причини такої поведінки дітей.

Про які особливості дошкільнят вихователю потрібно знати, щоб правильно реагувати на таку ситуацію?

Запропонуйте свої варіанти дій.

До чого може призвести ігнорування запитань дітей?

Ситуація 90. П'ятирічна Лариса із завзятістю складає з паперу спочатку

гаманець, потім човник. Зробивши це, вона підходить до вихователя, який щось записує у зошит, і радісно повідомляє: „Подивіться, будь ласка, що у мене вийшло! Добре?” Дорослий, не відриваючись від записів, погладив дитину по голові: „Молодець, гарна дівчинка!” Постоявши трохи, Лариса боязко прошепотіла: „Будь ласка, подивіться, чи так я склала човник?”. Вихователь відповідає: „Так-так, я бачу. Добре!” Трохи постоявши, Лариса засмучена повертається на своє місце.

Чи ефективна використана педагогом оцінка?

До яких наслідків може привести така реакція вихователя на результат роботи дівчинки?

Сформулюйте декілька реплік у відповідь на звернення дівчинки.

Володіння якими вміннями міжособистісної взаємодії важливо для вихователя у цій ситуації?

Ситуація 91. На уроці музики діти завжди розспівуються. Вчителька підходить до кожного учня та прислухається до нього. Підійшовши до Іринки, вчителька сказала: „Ти взагалі краще не співай! На моєму уроці можеш просто сидіти за партою”.

До яких наслідків може призвести така оцінка вчителя здатності дитини? Відповідь обґрунтуйте.

Наведіть варіанти налагодження ефективного способу взаємодії у цій ситуації.

Якими вміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель у цій ситуації?

Чи може класний керівник залагодити цю ситуацію, знаючи що відбулося на уроці?

Ситуація 92. Дев'ятирічна Наталка зайшла до класу. За нею прямувала вчителька. Коли вона дійшла до свого столу раптом різко сказала дівчинці: „Стій! Підніми папірець з підлоги!” Дівчинка відповіла: „Але я його не кидала!” вчителька роздратовалася та стала кричати на дівчинку. Учениця розплакалася та вибігла з класу.

До яких наслідків може призвести така поведінка вчителя? Відповідь обґрунтуйте.

Сформулюйте декілька можливих реплік вчителя до дівчинки.

Наведіть варіанти налагодження ефективного способу взаємодії після інциденту.

Якими вміннями міжособистісної взаємодії не володіє вчитель у цій ситуації?

Ситуація 93. Працюючи у першому класі, вчителька помітила, що у дітей починає щось зникати. Це викликало в неї занепокоєння. Вчителька роздала учням сірники та сказала: „Це чарівні сірнички, вони починають збільшуватися, якщо хтось взяв чужу річ! Покладіть сірничок на долоньку та покажіть його мені!”

Спрогнозуйте, що могло статися після слів вчительки.

Який педагогічний прийом був застосований у цій ситуації?

Які психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку врахувала вчителька, використовуючи такий педагогічний прийом?

Запропонуйте альтернативні варіанти вирішення ситуації.

Ситуація 94. У четвертому класі дітям було запропоновано написати твір на тему „Як я допомагав мамі” за серією картинок. На них хлопчик дістає із шафи варення. За ним спостерігає кіт. На іншій картинці зображено, як хлопчик тримається за голову, дивлячись на розбиту банку з варенням, кіт тікає з кімнати. Сашко написав так: „Якби у нас вдома сталася така ситуація, я би сказав, що банку розбив кіт...” Валерчик вказав таке: „Коли я діставав банку з варенням, кіт вчепився у мої штанці. Я впустив банку. Я все прибрав та вирішив мамі не говорити, щоб вона не розсердилася на кішку...”

Яким чином педагогу необхідно відреагувати на такі одкровення дітей?

Які риси особистостей хлопчиків виявилися у творі?

На які недоліки у вихованні дітей треба звернути увагу вчителю при взаємодії з цими дітьми? Чи варто про це повідомити батьків?

Які шляхи виправлення цих недоліків Ви бачите?

Ситуація 95. Вчителька працює у першому класі вже пів року, але ніяк не може впоратися з малюками. Вона дуже часто підвищувала голос, вимагаючи дотримання дисципліни, але малюки її не слухалися. Навіть у присутності сторонніх, вона хапала дітей за руки, тягнула їх до дошки, але порядок у класі встановити не виходило: діти крутилися, гомоніли, ходили по класу. Вона звернулася за допомогою до провідного фахівця у школі, який зазначив таке: „Коли Ви підвищуєте тон та говорите суворо, читаючи довгі нотації, на обличчі чомусь з’являється посмішка. Ви не володієте голосом та мімікою...”

Які уміння міжособистісної взаємодії не сформовані у вчительки?

До яких наслідків може привести несформованість визначених Вами умінь міжособистісної взаємодії вчителі?

Вкажіть, на які невербальні прийоми активізації уваги школярів вчительці необхідно звернути увагу?

Які шляхи вирішення ситуації Ви бачите?

Ситуація 96. Мама учениці 2-го класу прийшла до класного керівника з проханням переглянути своє ставлення до її дитини. Дівчинка чомусь дуже боїться вчительки, кожного дня вона плаче та не хоче йти до школи. Вона виконує всі домашні роботи, але відповідати на уроці відмовляється.

Які можливі причини такої поведінки дівчинки? Як це можна з’ясувати?

Який стиль поведінки з дітьми обрала вчителька?

Вкажіть конструктивні та неконструктивні шляхи вирішення цієї ситуації. Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у вчительки?

Ситуація 97. На уроці з літературного читання Марія Іванівна запропонувала дітям описати зовнішність та риси характеру вчителя, який їм подобається та не подобається, не називаючи його. Коли діти почали зачитувати свої роботи, Марія Іванівна почала впізнавати свої риси серед вчителів, які не подобаються дітям.

Як на це необхідно відреагувати вчителю? Наведіть декілька реплік до дітей.

Який педагогічний прийом було застосовано вчителем на уроці?

Вкажіть конструктивні та неконструктивні шляхи вирішення цієї ситуації.

Відповідь обґрунтуйте.

Чи потрібно залучати батьків до встановлення ефективної взаємодії вчителя з учнями класу у цій ситуації?

Ситуація 98. Вчителька має великий стаж роботи у школі. Батькам дуже подобається фахівець, адже їхні діти обізнані у предметі, який вона викладає. На запитання батьків „як справи у школі”, діти часто відповідають: „Коли у Тамари Іванівни гарний настрій і у нас все добре, але коли вона розлючена – краще не потраплятися їй!”

Як таке висловлювання дітей характеризує взаємодію вчителя з ними?

Вкажіть конструктивні шляхи вирішення цієї ситуації. Відповідь обґрунтуйте.

Чи потрібно залучати батьків до встановлення ефективної взаємодії вчителя з учнями класу у цій ситуації?

Які уміння міжособистісної взаємодії недостатньо сформовані у вчителя?

Ситуація 99. На уроках хлопчик поводить себе дуже спокійно. Завжди сидить на одному і тому ж місці та щось крутить у руках. Настрій учня змінюється часто з незрозумілих причин. Він дуже вразливий. Коли вчитель пересадив його з однієї парти на іншу, хлопчик образився та цілий день був засмучений. На зауваження реагує болісно, стає замкненим та дуже тихим. Стриманий у вираженні почуттів та емоцій. На уроках відповідає невпевнено, навіть коли гарно підготувався до уроку. Діти спілкуються з хлопчиком неохоче.

Який тип темпераменту має хлопчик? Відповідь обґрунтуйте.

Як налагодити взаємодію вчителя з цим хлопчиком, враховуючи його тип темпераменту?

Яким чином соціалізувати хлопчика у класному колективі?

Чи варто залучати батьків до процесу соціалізації дитини? Яким чином?

Ситуація 100. Віктор, учень другого класу, відрізняється повільністю та спокійністю. На уроках він відповідає на запитання не одразу, йому потрібен час на роздуми. У розмові він говорить довгими, складними реченнями. Мало-емоційний. У шкільних заходах завжди бере участь, але йому не властивий стан азарту та конкуренції. Діти спілкуються з хлопчиком неохоче.

Який тип темпераменту має хлопчик? Відповідь обґрунтуйте.

Як налагодити взаємодію вчителя з цим хлопчиком, враховуючи його тип темпераменту?

Яким чином соціалізувати хлопчика у класному колективі?

Чи варто залучати батьків до процесу соціалізації дитини? Яким чином?

Додаток І
ПЛАН
Роботи студентського клубу „Unity”

№ з/п	Найменування подій	Термін проведення
1.	Організаційний збір Визначення завдань клубу на 2018–2019 рр. Затвердження плану роботи	Вересень 2018 р.
2.	Дискусійне засідання за темою „Традиції, обряди, звичаї українців: минуле та сучасність”	Жовтень 2018 р.
3.	Вебінар „Ораторське мистецтво у житті вчителя: прийоми та поради”	Жовтень 2018 р.
4.	„Мозковий штурм” за темою „Чи є у професії педагога майбутнє?”	Листопад 2018 р.
5.	Диспут за темою „Особливості взаємодії дітей та вчителів в інклюзивному класі ”	Листопад 2018 р.
6.	Тренінг „Крок до педагогічної майстерності” Режим доступу: https://vseosvita.ua/library/komunikativna-kultura-pedagoga-zaporuka-uspihu-v-roboti-z-ditmi-ta-batkami-666.html https://vseosvita.ua/library/trening-z-pedagogami-na-temu-krok-do-pedagogicnoi-majsternosti-80956.html	Грудень 2018 р.
7.	Волонтерська робота „Подаруйте дітям Різдво!” „Пошта Діда Мороза”	Грудень – січень 2018–2019 рр.
8.	Майстер-клас за темою „Мистецтво самопрезентації”	Січень 2019 р.
9.	Науково-практична конференція „Педагоги-реформатори про культуру міжособистісної взаємодії”	Січень 2019 р.
10.	Вебінар на тему „Основи медіаграмотності: як розпізнати фейк” Режим доступу: https://naurok.com.ua/webinar/osnovi-mediagramotnosti-yak-rozpiznati-feyk	Лютий 2019 р.
11.	Диспут за темою „Учні та їх класи у різних країнах світу”	Лютий 2019 р.
12.	Брейн-ринг „Культура навколо нас”	Березень 2019 р.
13.	Майстер-клас „Нестандартна виховна година: як згуртувати клас” Режим доступу: https://naurok.com.ua/post/nestandardna-vihovna-godina-yak-zgurtuvati-klas	Березень 2019 р.
14.	Науково-практичний семінар „Сучасні трансформації культури міжособистісної взаємодії”	Квітень 2019 р.
15.	Тренінг „Особистісне зростання вчителя” Режим доступу: https://naurok.com.ua/zanyattya-z-elementami-treningu-dlya-pedagogiv-osobistisne-zrostannya-vchitelya-5736.html	Квітень 2019 р.
16.	Підбиття підсумків роботи клубу	Травень 2019 р.

Додаток К

Морфологічний тест життєвих цінностей МТЖЦ В. Сопова та Л. Карпушина

Інструкція. Просимо оцінити бажання і прагнення, які спонукають Вас до певних дій, за 5-бальною шкалою: „не має жодного значення” – 1; „має невелике значення” – 2; „має певне значення” – 3; „важливо” – 4; „дуже важливо” – 5;

Питання:

1. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
2. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в досліджуваній сфері знань.
3. Щоб вигляд моєї оселі постійно змінювався.
4. Спілкуватися з різними людьми, брати участь у громадській діяльності.
5. Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим же, чим і я.
6. Щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені у встановленні особистих рекордів.
7. Відчувати антипатію до інших.
8. Мати цікаву роботу, що повністю поглинає мене.
9. Створювати щось нове в досліджуваної мною сфері знань.
10. Бути лідером в моїй родині.
11. Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.
12. У своєму захопленні швидко досягати поставленої мети.
13. Щоб фізична підготовка дозволяла надійно виконувати роботу, яка дає хороший заробіток.
14. Полихословити, коли у людей неприємності.
15. Вчитися щоб „не заривати свій талант у землю”.
16. Разом із сім'єю відвідувати концерти, театри, виставки.
17. Застосовувати свої власні методи в громадській діяльності.
18. Бути членом будь-якого клубу за інтересами.
19. Щоб інші помічали мою спортивну підготовку.
20. Не відчувати почуття досади, коли висловлюють протилежну думку.
21. Винаходити, удосконалювати, придумувати нове у своїй професії.
22. Щоб рівень моєї освіченості дозволяв відчувати себе впевнено в спілкуванні з різними людьми.
23. Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством.
24. Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю.
25. Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище.
26. Щоб фізична підготовка робила мене незалежним в будь-яких ситуаціях.
27. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки моєї натури.
28. Отримувати внутрішнє задоволення в активному громадському житті.
29. У вільний час створювати щось нове, чого раніше не існувало.
30. Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися в будь-якій компанії.
31. Бути впевненим, коли комусь потрібна допомога.
32. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.
33. Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола.
34. Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків.
35. Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність.

36. Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність.
37. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.
38. Повністю зосередитися на своєму захопленні, проводячи вільний час за хобі.
39. Придумувати нові вправи для фізичної розминки.
40. Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти із собою.
41. Яке враження моя робота справляє на інших людей.
42. Отримати вищу освіту або вступити до аспірантури, здобути вчений ступінь.
43. Щоб моя сім'я мала дуже високий рівень матеріального добробуту.
44. Твердо відстоювати певну точку зору в суспільно-політичних питаннях.
45. Знати свої здібності у сфері хобі.
46. Отримувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження.
47. Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був.
48. У роботі швидко досягати поставленої мети.
49. Щоб рівень освіти допоміг мені зміцнити моє матеріальне становище.
50. Зберігати повну свободу і незалежність від членів моєї сім'ї.
51. Щоб активна фізична діяльність сприяла зміні мого характеру.
52. Не думати, коли у людей неприємності.
53. Щоб на роботі була можливість отримати додаткові матеріальні блага.
54. Вчитися, щоб „не загубитися в натовпі”.
55. Кидати роботу, коли не впевнений в своїх силах.
56. Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність.
57. Займатися вивченням нових віянь в моїй професійній діяльності.
58. Вчитися, отримуючи при цьому задоволення.
59. Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в сім'ї.
60. Беручи участь в суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.
61. Завоювати повагу у людей завдяки своєму захопленню.
62. Завжди досягати накреслених спортивних результатів.
63. Не кидати роботу, якщо немає впевненості в своїх силах.
64. Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу.
65. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб зробити внесок в досліджувану проблему.
66. Для мене не має значення, що я не лідер в родині.
67. Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей.
68. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії.
69. Беручи участь в різних змаганнях, отримувати приз, винагороду.
70. Не говорити неприємних речей.
71. Знати, якого рівня освіти можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати.
72. У шлюбі бути завжди абсолютно надійним.
73. Щоб життя мого оточення постійно змінювалася.
74. Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись з людьми, які захоплюються тим же.
75. Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою

перевагу.

76. Не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять про послугу.
77. Щоб прийоми моєї роботи змінювалися.
78. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим в коло розумних і цікавих людей.
79. Мати чоловіка (дружину) з родини високого соціального становища.
80. Досягати поставленої мети в своїй громадській діяльності.
81. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, техніку тощо).
82. Щоб фізична підготовка сприяла відчуттю особистої свободи.
83. Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів.
84. Бути корисним для суспільства.
85. Вносити різні удосконалення в сферу мого хобі.
86. Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів.
87. Уважно стежити за тим, як я одягнений.
88. Щоб під час роботи постійно була можливість спілкуватися з однодумцями.
89. Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, чию думку я ціную.
90. Ретельно планувати своє сімейне життя.
91. Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б моє матеріальне становище.
92. Щоб мої погляди на життя виявлялися в моєму захопленні.
93. Займатися громадською діяльністю, вчитися переконувати людей.
94. Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу.
95. Щоб моя вигадка виявлялася навіть у ранковій зарядці.
96. Завжди охоче визнавати свої помилки.
97. Щоб моя робота була на рівні і навіть краще, ніж у інших.
98. Щоб рівень моєї освіти допоміг би мені зайняти бажану посаду.
99. Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату.
100. Мати власні політичні переконання.
101. Щоб коло моїх захоплень постійно розширювалося.
102. Мати, перш за все, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті.
103. Не придумувати вагому причину, щоб виправдатися.
104. Перед початком роботи чітко її розпланувати.
105. Щоб моя освіта давала можливість отримати додаткові матеріальні блага (гонорари, пільги).
106. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.
107. Витрачати багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів про спорт.
108. Не заздрити удачі інших.
109. Мати високооплачувану роботу.
110. Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.

111. Поводитися за столом вдома так само, як і на людях.

112. Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам.

Обробка результатів.

Підсумовуємо бали відповідей відповідно до ключа. Таким чином отримуємо первинні тестові результати. У шкалі достовірності при підрахунку необхідно враховувати знак. Усі відповіді зі знаком мінус інвертуються.

Ключ до МТЖЦ

ЖЦ	Про- фесія	Освіта	Сім'я	Суспі- льство	Захоп- лення	Фізичні	Шкала достовір- ності
Саморозвиток	1, 57	15, 71	27, 83	37, 93	45, 101	51, 107	+7
Духовне задоволення	8, 64	2, 58	16, 72	28, 84	38, 94	46, 102	-14
Креативність	21, 77	9, 65	3, 59	17, 73	29, 85	39, 95	+20
Соціальні контакти	32, 88	22, 78	10, 66	4, 60	18, 74	30, 86	+31
Власний престиж	41, 97	33, 89	23, 79	11, 67	5, 61	19, 75	-40
Досягнення	48, 104	42, 98	34, 90	24, 80	12, 68	6, 62	+47
Матеріальне становище	53, 109	49, 195	43, 99	35, 91	25, 81	13, 69	+52
Збереження індивідуальності	56, 112	54, 110	50, 106	44, 100	36, 92	26, 82	-55
							-63
							+70
							+76
							+87
							+96
							-103
							-108
							-111

Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей (чоловіки 17-25 років)

Норми в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
саморозвиток	28 і менше	29-31	32-34	35-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-53	54 і більше
духовне задоволення	30 і менше	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-51	52-54	55 і більше
креативність	24 і менше	25-27	28-30	31-33	34-37	38-40	41-43	44-46	47-50	51 і більше
активні соціальні контакти	29 і менше	30-32	33-35	36-38	39-40	41-43	44-46	47-49	50-51	52 і більше
власний престиж	25 і менше	26-28	29-32	33-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52 і більше
досягнення	30 і менше	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-51	52-54	55 і більше
високе матеріальне становище	31 і більше	32-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-52	53-55	56-59	60 і більше
збереження власної індивідуальності	29 і менше	30-32	33-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52-54	55 і більше

Орієнтовні норми для шкал життєвих сфер (чоловіки 17-25 років)

Норми в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
професійне життя	46 і менше	47-49	50-52	53-56	57-59	60-63	64-66	67-70	71-73	74 і більше
навчання та освіта	46 і менше	47-49	50-53	54-57	58-60	61-64	65-68	69-71	72-75	76 і більше
сімейне життя	38 і менше	39-42	43-46	47-50	51-54	55-58	59-62	63-65	66-69	70 і більше
громадське життя	36 і менше	37-40	41-45	46-49	50-54	55-58	59-63	64-67	68-72	73 і більше
захоплення	33 і менше	34-37	38-42	43-46	47-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70 і більше
фізична активність	27 і менше	28-32	33-37	38-42	43-48	49-53	54-58	58-63	64-69	70 і більше

Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей (жінки 17-25 років)

Норми в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
саморозвиток	29 і менше	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-53	54 і більше
духовне задоволення	33 і менше	34-35	36-38	39-41	42-43	44-46	47-49	50-51	52-54	55 і більше
креативність	22 і менше	23-26	27-29	30-33	34-36	37-39	40-43	44-46	47-50	51 і більше
активні соціальні контакти	30 і менше	31-33	34-36	37-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-52	53 і більше
власний престиж	25 і менше	26-28	29-31	32-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52 і більше
досягнення	28 і менше	29-31	32-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52-54	55 і більше
високе матеріальне становище	30 і менше	31-34	35-37	38-41	42-44	45-48	49-51	52-55	56-58	59 і більше
збереження власної індивідуальності	29 і менше	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-54	55 і більше

Орієнтовні норми для шкал життєвих сфер (жінки 17-25 років)

Норми в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
професійне життя	46 і менше	47-49	50-53	54-56	57-59	60-63	64-66	67-69	70-73	74 і більше
навчання та освіта	46 і менше	47-50	51-53	54-57	58-60	61-64	65-68	69-71	72-75	76 і більше
сімейне життя	40 і менше	41-43	44-47	48-50	51-54	55-57	58-61	62-64	65-68	69 і більше
громадське життя	36 і менше	37-40	41-45	46-49	50-54	55-58	59-63	64-67	68-72	73 і більше
захоплення	33 і менше	34-37	38-42	43-46	47-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70 і більше
фізична	26 і менше	27-32	33-37	38-42	43-48	49-53	54-58	60-63	65-69	70 і більше

активність	менше	32	37	42	48	53	59	64	69	більше
------------	-------	----	----	----	----	----	----	----	----	--------

Додаток Л

Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (адаптація Н. Фетіскіна)

Інструкція: оцініть, будь ласка, твердження відповідно до Вашої поведінки: якщо Ви завжди це робите – позначка буквою З; часто – Ч; якщо не дуже часто – НЧ; якщо рідко – Р; якщо ніколи – Н.

Питання тесту:

1. Люблю слухати лекції (розповіді) про роботу вчителів.
2. Чекаю з нетерпінням, коли можна буде практично працювати у шкільних умовах, спілкуватися з педагогами та однокурсниками з приводу роботи вчителя.
3. Вважаю, що лекції з педагогіки дуже прості, отже, їх не варто переписувати, на семінарах можна не виступати.
4. У мене не викликають особливий інтерес матеріали, пов'язані з методиками педагогічної діяльності, читаю їх тільки за вказівкою викладача.
5. За можливістю купую книги, шукаю методичні матеріали в Інтернеті, що стосуються психологічно-педагогічного досвіду інших вчителів.
6. Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли вони мають цікаві, інтригуючі факти, демонструють конфліктні ситуації.
7. Збираю інформацію про навички та досягнення у роботі інших вчителів, психолого-педагогічні проблеми сучасної молоді.
8. Читаю книги провідних педагогів.
9. Вибірково читаю статті про педагогічний досвід, особливо не витрачаю час на пошук педагогічної літератури.
10. Спостерігаю за дією вчителів тільки під час педагогічної практики.
11. Із задоволенням беру участь в аналізі педагогічних ситуацій, що виникають у школі; намагаюсь щось записати та запам'ятати.
12. Беру участь в організаційних бесідах з вчителями тільки, коли цього вимагає керівник з педагогічної практики.
13. Цікавлюсь матеріалами, що висвітлюють інноваційні процеси в освітніх установах, у сфері інформаційних послуг.
14. Люблю працювати з психолого-педагогічною літературою у вільний час, вирішувати педагогічні задачі.
15. До семінарських та практичних занять готуюсь тільки, коли знаю, що буде перевірка знань.
16. Намагаюся гарно оформити індивідуальні роботи, адже вони характеризують моє ставлення до предмета.
17. Беру участь у педагогічних заходах: конференціях, зустрічах, тощо.
18. Допмагаю моїм однокурсникам, які мають проблеми у навчанні.

Обробка та інтерпретація тесту: Відповідь „завжди” – 5 балів, „часто” – 4 бали; „не дуже часто” – 3 бали, „рідко” – 2 бали, „ніколи” – 1 бал.

Ключ до тесту:

Професійна потреба: 2, 8, 14; Функційний інтерес: 5, 11, 17; Розвивальна допитливість: 1, 7, 13; Показова зацікавленість: 4, 10, 16; Епізодичний інтерес: 6, 12, 18; Байдуже ставлення: 3, 9, 15. **Оцінка рівня професійно-педагогічної мотивації:** 11 та вище балів – високий рівень ППМ, 10-6 – середній рівень ППМ, 5 та менше – низький рівень ППМ.

Додаток М
Методика вивчення потреби студентів у комунікативній взаємодії
Л. Нігматуліної

1. Я отримую задоволення від участі у святах.
2. Я можу відмовитися від власних бажань, якщо вони не відповідають бажанням друзів.
3. Мені подобається брати участь у колективних іграх.
4. Я віддаю перевагу товариським відносинам, ніж діловим.
5. Я легко встановлюю контакти з незнайомими людьми.
6. Успіх мого друга покращує мені настрій.
7. Щоб отримати задоволення, мені необхідно комусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я серед друзів.
9. Я більше люблю проводити час з друзями, ніж з книгами.
10. Коли я роблю важливу справу, присутність інших мене дратує.
11. Мені важко виступати перед великою кількістю людей.
12. У складній ситуації я більше думаю про близьку людину, ніж про себе.
13. Неприємності у друзів викликають у мене співчуття.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо це завдає мені труднощів.
15. З поваги можу погодитися з думкою друга.
16. Мені більш подобаються розповіді про мандрівників, ніж про війну.
17. Я із задоволенням виконую громадську роботу.
18. Мені важко переживати самотність.
19. Я вважаю, що головною радістю в житті є спілкування.
20. Я жалію безпритульних собак та кішок.
21. Я хочу мати менше друзів, але близьких.
22. Я люблю перебувати серед людей.
23. Я довго переживаю після сварки з близькими.
24. Мені подобаються розповіді про дружбу.

Обробка результатів. Кожна позитивна відповідь оцінюється в 1 бал. Якщо сума позитивних відповідей знаходиться в інтервалі 17-24 бали – це характеризує високу потребу у комунікативній взаємодії, прагнення до встановлення контактів з людьми. Результат 8-16 означає середній рівень потреби. Підсумок в інтервалі 1-8 балів свідчить про низький рівень потреби у взаємодії, замкненість, схильність до самотності.

Додаток Н
Опитувальник Т. Дубовицької „Діагностика внутрішньої мотивації студентів до навчальної діяльності культурно-комунікативної спрямованості”

Інструкція до тексту: Визначте Ваше ставлення до висловлювань стосовно дисципліни „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”, використовуючи відповіді „правильно”, „неправильно”.

Тестовий матеріал:

1. Вивчення даної дисципліни дасть мені можливість дізнатися багато важливого для себе та проявити свої здібності.
2. Дисципліна є цікавою для мене, я хочу знати якомога більше.
3. У вивченні даної дисципліни мені достатньо знань, яких я набуду на занятті.
4. Навчальні завдання за темами дисципліни мені нецікаві, я їх виконую, адже цього вимагає педагог.
5. Утруднення, що виникають при навчанні даної дисципліни, роблять її для мене ще більш цікавою.
6. При вивченні даної дисципліни крім підручників та рекомендованої літератури, я читаю додаткову .
7. Вважаю, що складні теоретичні питання під час вивчення даної дисципліни можна не вивчати.
8. Намагаюся розібратися, навіть якщо в мене щось не виходить з даної дисципліни.
9. На заняттях з даної дисципліни у мене часто буває стан, коли зовсім не хочеться навчатися.
10. Активно працюю та виконую завдання тільки під керівництвом педагога.
11. Матеріал, що вивчається за темами дисципліни, з цікавістю обговорюю у вільний час з друзями.
12. Намагаюся самостійно виконувати завдання за даною дисципліною.
13. При нагоді намагаюся списати у друзів відповіді на завдання.
14. Вважаю, що всі знання з дисципліни є важливими для мене.
15. Оцінка для мене важливіша, ніж знання з дисципліни.
16. Я не засмучуюсь, якщо погано підготовлений до заняття.
17. Мої інтереси та захоплення у вільний час пов’язані з дисципліною.
18. Ця дисципліна є складною для мене, я вмовляю себе виконувати навчальні завдання.
19. Мене засмучує, коли я пропускаю заняття.
20. Якщо можна було б, я не вивчав би цю дисципліну.

Обробка результатів:

„Так” : 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19;

„Ні”: 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожний збіг з ключем – 1 бал.

Чим вище сумарний бал, тим вище рівень внутрішньої мотивації.

Додаток О

Тест для контролю культурно-комунікативних знань студентів

Завдання репродуктивного рівня

1. Культура міжособистісної взаємодії – це:
 - а) сформоване особистісне утворення, що є компонентом загальної культури особистості;
 - б) вроджена якість людини;
 - в) набута якість особистості, що формується у студентському віці.
2. Визначте компонентний склад структури культури міжособистісної взаємодії?
 - а) аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, рефлексивно-регулятивний;
 - б) аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, індивідуальний;
 - в) аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, асертивний.
3. У структурі умінь міжособистісної взаємодії виділяють такі групи:
 - а) інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, інтерактивна;
 - б) інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, суб'єктивна;
 - в) інформаційно-прогностична, культурно-комунікативна, індивідуальна.
4. До етапів міжособистісної взаємодії відносять:
 - а) цілепокладання, планування, формування установки на взаємодію, процесуальний етап, перевірка результатів, коригування процесу взаємодії, порівняння результатів;
 - б) цілепокладання, планування, інформаційне сповіщення, процесуальний етап, перевірка результатів, коригування процесу взаємодії, визначення нових цілей;
 - в) цілепокладання, планування, формування пізнавальних інтересів, процесуальний етап, перевірка результатів, корегування процесу взаємодії, адаптація до нових цілей;
5. Для якого стилю спілкування характерне прагнення знайти спільне у позиціях, допомагати співрозмовнику у формулюванні думок:
 - а) конструктивне обговорення;
 - б) ділова бесіда;
 - в) виховна взаємодія?
6. Яка головна функція культури?
7. Що таке „гнучкі компетентності”?
8. Які фактори впливають на професійну комунікацію?
9. З якими науками тісно пов'язана культура міжособистісної взаємодії?
10. Що таке сугестивність?

Завдання реконструктивного рівня

1. Встановіть відповідність:

Наука	Сутність
-------	----------

1) кінесика	а) досліджує закономірності невербального спілкування
2) такесика	б) вивчає культуру дотику
3) проксемика	в) досліджує використання простору
4) ольфакторика	г) вивчає культуру запахів, ароматів
5) хронеміка	г) вивчає культуру ставлення до часу

2. Встановіть відповідність:

1) Динаміка конфлікту – це	а) рух конфліктного зіткнення, стадії та фази його розвитку
2) Стимулювання конфлікту	б) передбачає форму управління конфліктом
3) Ресурси сторін конфлікту – це	в) загальний потенціал суб'єктів та учасників конфлікту
4) Стратегія співпраці	г) призводить до вирішення конфлікту

3. Чи має конфлікт у педагогічному колективі позитивні функції? Які?

4. Чи можна назвати поняття „міжособистісна взаємодія”, „спілкування”, „комунікація”, „інтерація” синонімами? Вкажіть різницю у поняттях.

5. Які види спілкування Вам відомі?

6. Які типи міжособистісної взаємодії Вам відомі?

7. Що таке „соціальна роль”? Які соціальні ролі виконуєте Ви?

8. Назвіть і охарактеризуйте основні стратегії поведінки педагога у здійсненні міжособистісної взаємодії.

9. Наведіть правила безконфліктного спілкування.

10. Дайте визначення поняттю „емоційний інтелект педагога”. Чи впливає рівень емоційного інтелекту на процес здійснення міжособистісної взаємодії?

Завдання продуктивного рівня

1. Чи впливають норми і правила поведінки, прийняті у суспільстві, на здійснення міжособистісної взаємодії у процесі професійної діяльності педагога? Наведіть приклади.

2. Охарактеризуйте соціально-психологічні механізми впливу педагога у процесі здійснення міжособистісної взаємодії.

3. Визначте особливості усного, писемного мовлення та мовлення педагога у мережі Інтернет.

4. Охарактеризуйте види педагогічного маркетингу.

5. Визначте специфіку професійно-мовленнєвої комунікації як діяльності педагога.

Додаток П

Алгоритм розрахунків та результати діагностики когнітивного критерію культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Вивчення стану сформованості культури міжособистісної взаємодії за когнітивним критерієм за допомогою авторського тесту, питання якого стосувалися таких аспектів: загальні поняття культури міжособистісної взаємодії; особливості культурно-комунікативної діяльності педагога. На нашу думку, обрана система діагностики когнітивного компонента дає можливість перевірити різні аспекти досліджуваної проблеми за найменший проміжок часу. Правильна відповідь на завдання репродуктивного рівня оцінювалася в 1 бал, реконструктивного – 2, продуктивного – 3 бали. Якщо відповідь неповна, завдання реконструктивного рівня оцінювалися в 1 бал, продуктивного – 1-2. Максимальна кількість балів – 30. Отже, нами визначено такі рівні сформованості когнітивного критерію: низький (0–10 балів), середній (11–20 балів), високий (21–30 балів). Крім того, нами визначено коефіцієнт повноти культурно-комунікативних знань студентів як відношення засвоєних студентами елементів знань до відповідних елементів знань, якими необхідно оволодіти під час вивчення начальних дисциплін „Вступ до спеціальності”, „Історія України”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Основи педагогічної майстерності” та спецкурсу „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності” за формулою:

$$K_p = P_1 / P_2, \text{ де:}$$

K_p - коефіцієнт повноти засвоєння культурно-комунікативних знань,

P_1 – сума засвоєних елементів знань;

P_2 – сума елементів знань, якими необхідно оволодіти під час вивчення вище зазначених дисциплін.

Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі, то $K_p=1$. У випадку відсутності результату $K_p=0$. При недостатньому засвоєнні теоретичних знань культурно-комунікативного характеру значення коефіцієнта знаходиться у межах $0 \leq K_p < 1$; оптимальним значенням є значення $K_p > 0,7$. Значення $0,5 \leq K_p \leq 0,7$ – допустиме значення; $K_p \leq 0,4$ – критичне значення.

Діагностика міцності засвоєння знань проводилась із запізненням на один семестр, адже передбачала узагальнення кількості засвоєних елементів знань у часі за результатами проміжних і рубіжних контролів із зазначених вище навчальних дисциплін. Коефіцієнт міцності засвоєння знань (K_m) обчислювався за формулою:

$$K_m = M_1 / M_2, \text{ де:}$$

K_m - коефіцієнт міцності засвоєння культурно-комунікативних знань,

M_1 – сума збережених у пам'яті студентів елементів знань;

M_2 – сума повідомлених елементів знань.

Як і для попереднього коефіцієнта, залежно від ступеня відтворення студентами знань культурно-комунікативного характеру, значення коефіцієнта знаходиться у межах $0 \leq K_m \leq 1$. Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі, то $K_m=1$. Порогові значення коефіцієнта є такими: $K_m > 0,7$ – оптимальне значення, $0,5 \leq K_m \leq 0,7$ – допустиме значення; $K_m \leq 0,4$ – критичне значення.

Оскільки завдання тесту були розподілені за трьома рівнями (репродуктивний, реконструктивний, продуктивний), нами визначався *характер*

засвоєння культурно-комунікативних знань: 21-30 балів відповідає продуктивному характеру засвоєння знань; 11-20 – реконструктивному; 0-10 – репродуктивному.

Отримані результати дозволили констатувати такі тенденції: переважна більшість студентів не мають стійких та систематизованих знань стосовно досліджуваної проблеми. Перше питання репродуктивного характеру передбачало знання терміна „культура міжособистісної взаємодії”. 30,2% ЕГ та 36,9% КГ відповіли: „набута якість особистості, що формується у студентському віці”. Щодо компонентного складу культури міжособистісної взаємодії 44,0% ЕГ та 40,0% КГ вирішили, що це аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний та індивідуальний; лише 21,6% ЕГ та 14,6% КГ правильно зазначили рефлексивно-регулятивний елемент у структурі феномена.

Третє питання було присвячене з'ясуванню груп умінь міжособистісної взаємодії. 19,0% ЕГ та 16,9% КГ правильно виділили інформаційно-прогностичну, культурно-комунікативну та інтерактивну групу. Четверте питання викликало труднощі при з'ясуванні етапів міжособистісної взаємодії майже у всіх студентів. Вони заплутались у послідовності та змістовому наповненні етапів та не вказали на такий результат: цілепокладання, планування, інформаційне сповіщення, процесуальний етап, перевірка результатів, коригування процесу взаємодії, визначення нових цілей. П'яте питання репродуктивного характеру не виявилось проблемним для респондентів, адже переважна більшість з них (86,2% ЕГ та 89,2% КГ) дали правильні відповіді та визначили, що для стилю конструктивного обговорення характерне прагнення знайти спільне у позиціях, допомагати співрозмовнику у формулюванні думок.

Наступний блок питань (№ 6 № 10) мав відкритий характер та викликав неабиякі труднощі для студентів. Так, лише 10,3% ЕГ та 12,3% КГ вказали, що головною функцією культури є людинотворча (гуманістична, світоглядна). Майже ніхто з респондентів не дав визначення поняттю „гнучкі компетентності”. Тільки 7,8% ЕГ та 6,2% КГ зазначили, що „гнучкі компетентності” – якості особистості, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляються у мінливих ситуаціях та впливають на її професійне становлення. Більшість студентів вирішила, що це якості особистості, що змінюються протягом її життя. Щодо факторів, які впливають на професійну комунікацію, 54,3% ЕГ та 59,2% КГ описали деякі зовнішні, об'єктивні або внутрішні, суб'єктивні детермінанти (культура, освіта професійного середовища, соціально-психологічний клімат у колективі, індивідуально-психологічні, поведінкові характеристики комунікантів тощо). Питання № 9 мало найбільшу кількість правильних відповідей, адже майже усі студенти визначили тісний зв'язок культури міжособистісної взаємодії з педагогікою, культурологією, психологією, етикою. Але жоден респондент не побачив її спорідненість з соціологією, філософією, конфліктологією, соціонікою. Останнє питання репродуктивного блоку стосувалося визначення поняття „сугестивність”. 24,1% ЕГ та 16,9% КГ впоралися із завданням та надали правильну відповідь: „здатність сприймати психологічний вплив з боку іншої людини або групи осіб”.

Щодо завдань реконструктивного рівня: правильно встановили запропоновані відповідності 21,6% ЕГ та 23,1% КГ (11 питань), 38,8% ЕГ та 39,2%

КГ (12 питань). Позитивні функції конфлікту у педагогічному середовищі правильно вказали 38,8% ЕГ та 39,2% КГ. Респонденти зазначили, що конфлікт усуває повністю або частково суперечність, яка виникла у колективі; дозволяє більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості його учасників; сприяє послабленню психічної напруги; служить джерелом розвитку та покращання діяльності; є поштовхом до змін, згуртуванням однодумців. Синонімічність понять „міжособистісна взаємодія”, „спілкування”, „комунікація” та „інтерація” встановила більшість студентів обох груп, але визначити різницю у поняттях не вдалося жодному студенту. Що стосується типів міжособистісної взаємодії, 34,5% ЕГ та 32,3% КГ правильно визначили співробітництво (кооперацію), що передбачає такі дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність; та суперництво (конкуренцію), що утворюють дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність, створюють перепони на шляху до порозуміння. Питання № 7 реконструктивного характеру не викликало у студентів труднощів, отже, 73,3% ЕГ та 76,9 % КГ під „соціальною роллю” розуміють модель поведінки особистості в системі суспільних відносин та визначають такі власні ролі: дочка, подруга (у майбутньому мама, дружина). Стратегії поведінки педагога у процесі міжособистісної взаємодії (конкуренція, компроміс, уникнення, співпраця) визначило лише 12,9% ЕГ та 10,0% КГ. Студентам вдалося перелічити значну кількість правил безконфліктного спілкування, серед яких найчастіше згадувалися такі: не застосовувати конфліктогени; не відповідати конфліктогеном на конфліктоген; спонукати себе на доброзичливі думки; уникати суджень; у будь-яких умовах бути привітним, ввічливим; терпляче слухати та не перебивати співрозмовника, тощо. Останнє питання реконструктивного блоку передбачало визначення студентами поняття „емоційний інтелект педагога”. Більше третини респондентів (35,3% ЕГ та 32,3% КГ) охарактеризували цей термін як здатність особистості до оцінювання власних емоційних станів та емоцій співрозмовника. Жоден не вказав на розуміння та керування власними емоціями та емоціями партнера по спілкуванню.

Цікавими для нас стали відповіді на завдання продуктивного рівня: переважна більшість студентів обох груп правильно вказала та навела приклади впливу норм та правил поведінки, що прийняті у суспільстві, на здійснення міжособистісної взаємодії у процесі професійної діяльності педагога. Складнощі виникли з другим питанням блоку, що передбачало характеристику соціально-психологічних механізмів впливу педагога у процесі здійснення міжособистісної взаємодії. Лише 13,8% ЕГ та 15,2% КГ знайомі з механізмами спрямованого („навіювання”, „переконання”) та непрямого („зараження”, „наслідування”) впливу. Найбільша кількість правильних відповідей зафіксована за 3 питаннями продуктивного характеру: 63,8% ЕГ та 54,6% КГ змогли визначити основні особливості усного, писемного мовлення та охарактеризувати мовлення педагога у мережі Інтернет. Жодний студент не зміг визначити та описати види педагогічного маркетингу (SWOT-аналіз, benchmarking, storytelling, tryvertising), а також охарактеризувати механізм міжособистісної взаємодії педагога (потреба+мотив+інтерес=взаємодія).

Розрахунки коефіцієнта повноти знань засвідчують переважання критичних значень: 56,9% ЕГ та 58,5% КГ мають $K_p \leq 0,4$. Лише 11,2% ЕГ та 8,5% КГ показали оптимальний рівень K_p . Щодо коефіцієнта міцності знань, його значення становлять відповідно 8,6% ЕГ та 6,2% КГ – оптимальний рівень; 60,3% ЕГ та 61,5% КГ – критичний рівень.

Додаток Р

Завдання на визначення рівня оволодіння сукупністю культурно-комунікативних умінь на констатувальному етапі експерименту

1. Проаналізуйте педагогічну ситуацію: Петро дуже сором'язливий хлопчик, тому відмовляється брати участь у святах дитячого садка. Батьки ображаються на вихователя та наполягають, щоб їх син був задіяний у всіх номерах поточного свята. Аргументи вихователя сприймають різко, батьки акцентують на його некомпетентності. *Завдання:*

Визначте об'єднуючі, роз'єднуючі та вторинні інтереси сторін у міжособистісній взаємодії.

Окресліть ресурси сторін.

Який вихід із ситуації Ви запропонуєте? Наведіть приклад звернення вихователя до батьків хлопчика.

Чи варто запропонувати допомогу інших спеціалістів у цій ситуації? Відповідь обґрунтуйте.

Які уміння міжособистісної взаємодії вихователя мають бути сформовані на високому рівні, щоб запобігти розгортанню конфлікту?

2. Спроектуйте педагогічну ситуацію. Відповідно до неї виконайте завдання. *Завдання:*

- *визначте учасників взаємодії, їх мету, стиль спілкування;*
- *виділіть суттєві й несуттєві умови;*
- *розробіть декілька варіантів розвитку ситуації;*
- *у кожному з варіантів вкажіть найближчі та віддалені наслідки;*
- *розробіть рекомендації щодо вирішення ситуації.*

3. Проаналізуйте педагогічну ситуацію: Урок математики тривав у звичайному режимі, раптом хтось з учнів почав клацати ручкою. За виразом обличчя вчитель здогадалася, що це робить Михайлик. Вона попередила хлопця, що вижене його з уроку, якщо той не припинить. Клацання не припинилося, і вчитель підвищила голос. Хлопець все одно не перестав цього робити і почав сваритися з вчителькою. Урок було зірвано. Вчителька в учительській розповіла колегам цю ситуацію. На наступному уроці вчитель з англійської мови одразу почала сварити Михайлика. Хлопець почав сперечатися і вчитель вигнала його з класу. На третьому уроці вчитель з музики почала бесіду про поведінку Михайлика. Дітям стала не зрозуміла поведінка вчителів, і вони підтримали хлопця. Урок було зірвано. *Завдання:*

Визначте, яких помилок припустились вчителі? Відповідь обґрунтуйте.

Які дії вчителя математики, на Вашу думку, сприяли би запобіганню розгортанню конфлікту?

Вкажіть вид конфлікту за ознаками (спосіб розв'язання, сфера прояву, спрямованість впливу, ступінь виразності, кількість учасників, потреби) та його причини?

Які принципи безконфліктного спілкування порушені педагогом у цій ситуації?

4. Проведіть оцінку конфліктності педагогічної ситуації та запишіть алгоритм проведення трансактного аналізу міжособистісної взаємодії: Під час контрольної роботи учень просить дозволу вийти в туалет. Вчитель говорить: „Звичайно, вийди, тільки телефон залиш”. Учень відповідає: „Ні, без телефону я не піду, мені батьки

сказали завжди тримати його при собі – мало що може трапитися”. Обґрунтуйте свою позицію

5. Розробіть план проведення перших батьківських зборів у початковій школі (у садочку). Дайте відповіді на запитання:

Які теми доцільно обговорити на батьківських зборах?

Спрогнозуйте можливі запитання батьків за кожною темою (6-7 запитань).

Які стилі спілкування можливі з боку батьків. Наведіть приклади поведінки та Ваше реагування на неї.

Які нетрадиційні форми роботи з батьками Ви можете запропонувати.

Напишіть фрагмент звернення до батьків на перших батьківських зборах.

Додаток С

Завдання на визначення рівня оволодіння сукупністю культурно-комунікативних умінь на контрольному етапі експерименту

1. Проаналізуйте педагогічну ситуацію: Молода вчителька на уроках постійно жартує з дітьми. Вона вважає, що гумор допомагає їй зняти хвилювання та напругу у процесі пояснення складних тем з математики. Дітям дуже подобаються уроки, але вони не завжди з першого разу розуміють пояснення педагога. *Завдання:*

Вкажіть випадки, в яких доречний гумор на уроці.

Чи встановлена ефективна міжособистісна взаємодія з учнями? Відповідь обґрунтуйте.

Які наслідки такої системи викладання навчального матеріалу можливі?

Чи варто вчительці змінити стиль спілкування з учнями? Якщо так, то яким чином? Відповідь обґрунтуйте.

2. Спроектуйте педагогічну ситуацію, в якій проілюстровано способи комунікативного впливу співрозмовників. Виконайте завдання:

Які способи комунікативного впливу Ви продемонстрували?

Наведіть приклади невербальної поведінки, що може свідчити про розуміння комунікантами дійсних мотивів партнера по спілкуванню.

Визначте об'єднуючі, роз'єднуючі та вторинні інтереси сторін у міжособистісній взаємодії.

Окресліть ресурси сторін.

Який вихід із ситуації для кожної із сторін Ви запропонуєте? Наведіть варіанти.

3. Проведіть оцінку конфліктності педагогічної ситуації та запишіть алгоритм проведення трансактного аналізу міжособистісної взаємодії: Із самого початку уроку учень починає „доводити” вчителя. Вона робить йому зауваження, друге, третє. Оскільки до нього „не доходить”, вона починає давати йому невітні епітети, але він, „товстошкірий”, не реагує. Нарощуючи силу конфліктогенів, вчителька поступово доходить і до образ. Тут хлопець з шумом піднімається: „Я не маю наміру терпіти образи” – і залишає клас, точно знаючи, що вчителька не буде на нього скаржитися.

4. Проаналізуйте педагогічну ситуацію: „На уроці вчителька кілька разів робила зауваження учневі, який не робив завдання. На зауваження вчителя він не реагував, продовжуючи заважати іншим. Вчителька припинила урок. Клас зашумів, а винуватець продовжував сидіти на своєму місці. Педагог мовчки сіла за стіл і стала писати в журналі. Учні зайнялися своїми справами. Так минуло 20 хвилин. Продзвенів дзвінок, вчителька встала і сказала, що весь клас залишає після уроків. Діти почали протестувати та відмовлятися залишитися”. *Завдання:*

Про який стан міжособистісної взаємодії між учнями і вчителем свідчить ця ситуація.

Чи можна назвати таку ситуацію конфліктною? Відповідь обґрунтуйте.

Як Ви вважаєте, що передувало виникненню конфліктної ситуації?

Які прийоми впливу міг би використати вчитель в ситуації, щоб уникнути конфлікту?

Наведіть варіанти вирішення ситуації.

Чи варто вчительці змінити стиль спілкування з учнями? Якщо так, то яким чином? Відповідь обґрунтуйте.

5. Розробіть план проведення класної години у першому класі у кінці року. Дайте відповіді на запитання:

Які теми доцільно обговорити з дітьми?

Спрогнозуйте можливі запитання дітей за кожною темою (6-7 запитань).

Які нетрадиційні форми проведення класної години Ви можете запропонувати.

Напишіть фрагмент звернення до дітей на початку проведення класної години.

Чим варто закінчити проведення класної години?

Додаток У
Опитувальник Емін Д. Люсіна

Опитувальник складається з 46 тверджень, у відношенні до яких необхідно висловити ступінь своєї згоди, використовуючи чотирибальну шкалу: „згоден”, „скоріше, згоден”, „скоріше, не згоден”, „не згоден”.

Твердження з прямим ключем: „згоден” – 3 бали, „скоріше, згоден” – 2 бали, „скоріше, не згоден” – 1 бал, „не згоден” – 0 балів.

Твердження зі зворотнім ключем: „згоден” – 0 бали, „скоріше, згоден” – 1 бали, „скоріше, не згоден” – 2 бал, „не згоден” – 3 балів.

№	Твердження	Суб-шкала	Ключ
1	Я помічаю, коли близька людина хвилюється, навіть якщо вона це намагається приховати	MP	+
2	Якщо людина на мене ображається, я не знаю як встановити з нею відносини	МУ	-
3	Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя	MP	+
4	Я добре знаю, чим зайнятися, щоб покращити настрій	ВУ	+
5	Зазвичай у мене не виходить вплинути на емоційний стан співрозмовника	МУ	-
6	Коли я дратуюсь, не можу витримати та говорю все, що думаю	ВЕ	-
7	Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються якісь люди	ВР	+
8	Я не одразу розумію, коли починаю злитися	ВР	-
9	Я вмію покращити настрій оточуючих	МУ	+
10	Якщо я захоплююсь розмовою, то говорю занадто гучно та активно жестикулюю	ВЕ	-
11	Я розумію душевний стан людей без слів	MP	+
12	В екстремальній ситуації я можу взяти себе в руки	ВУ	-
13	Я легко розумію міміку та жести інших	MP	+
14	Я розумію, чому я дратуюся	ВР	+
15	Я знаю, як підбадьорити людину, що перебуває у важкій ситуації	МУ	+
16	Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною	ВЕ	-
17	Я умію заспокоїти близьких, коли вони перебувають у напруженому стані	МУ	+
18	Мені складно описати, що я відчуваю до інших	ВР	-
19	Якщо я ніяковію при спілкуванні з іншими людьми, то можу це приховати	ВЕ	+
20	Дивлячись на людину, я можу зрозуміти її емоційний стан	MP	+
21	Я контролюю вираз почуттів на обличчі	ВЕ	+
22	Іноді я не розумію, чому відчуваю щось	ВР	-
23	У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз мого обличчя	ВЕ	+
24	Якщо потрібно, я можу роздратувати людину	МУ	+
25	Коли я відчуваю позитивні емоції, то знаю як підтримати такий стан	ВУ	+
26	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю	ВР	+

27	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я це відчуваю	MP	+
28	Я знаю, як заспокоїтися, якщо роздратований	ВУ	+
29	Можна визначити, що відчуває людина за її голосом	MP	+
30	Я не вмію управляти емоціями інших	МУ	-
31	Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому	ВР	-
32	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі	MP	+
33	Мені важко справлятися з поганим настроєм	ВУ	-
34	Якщо уважно слідкувати за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує	MP	+
35	Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям	ВР	-
36	Мені вдається підтримувати людей, які діляться зі мною своїм хвилюванням	МУ	+
37	Я вмію контролювати свої емоції	ВУ	+
38	Якщо мій співрозмовник починаю дратуватися, я це не одразу помічаю	MP	-
39	За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю	ВЭ	-
40	Якщо близька людина плаче, я відчуваю розгубленість	МУ	-
41	Мені буває весело та сумно без причини	ВР	-
42	Мені важко передбачити зміну настрою інших	MP	-
43	Я не вмію долати страх	ВУ	-
44	Іноді я хочу підтримати людину, але вона цього не відчуває	МУ	-
45	У мене бувають почуття, які я не можу зрозуміти	ВР	-
46	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються	MP	-

Підрахунок балів за шкалами:

Міжособистісний емоційний інтелект	1, 2, 3, 5, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	4, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 8, 11, 13, 14, 18, 20, 22, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 43, 44

Аналіз результатів

Шкала	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
Міжособистісний емоційний інтелект	0-34	35-39	40-46	47-52	53 та вище
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	0-33	34-38	39-47	48-54	55 та вище
Розуміння емоцій	0-34	35-39	40-47	47-53	54 та вище
Управління емоціями	0-33	34-39	40-47	48-53	54 та вище
Загальний рівень	0-71	72-78	79-92	93-104	105 та вище

Додаток Ф

Методика „Спрямованість особистості у спілкуванні” (СОС – А) (С. Братченко)

Інструкція. Нижче наведено варіанти поведінки у різних ситуаціях спілкування. Вам необхідно обрати для кожної ситуації той варіант, який найбільше відповідає Вашому стилю спілкування з друзями, знайомими. Якщо такого варіанта немає, напишіть його самостійно.

Твердження

1. Щоб співрозмовник правильно мене зрозумів...
 - 1) Я повинен говорити про те, що його хвилює
 - 2) У нього повинна бути одна точка зору зі мною
 - 3) Головне, щоб він добре знав питання розмови
 - 4) Я повинен говорити те, що йому зрозуміло та з чим він згоден
 - 5) Я не буду намагатися цього досягти
2. Я очікую від співрозмовника...
 - 1) Чіткої позиції
 - 2) Згоди зі мною
 - 3) Користі для себе
 - 4) Участі у вирішенні ділових питань
 - 5) Відкритості, готовності прийняти мою допомогу
3. Те, що відчуває співрозмовник...
 - 1) Я приймаю близько до серця
 - 2) Може вплинути на мою поведінку
 - 3) Може мати інтерес
 - 4) Не має заважати справі
 - 5) Не варто показувати іншим
4. Я бажав би, щоб співрозмовник мав такі погляди зі мною...
 - 1) Зручні для мене
 - 2) Все одно які
 - 3) Лідируючі
 - 4) Співчуваючого слухача
 - 5) Зручні для нього
5. Довіра співрозмовника для мене...
 - 1) Не має суттєвого значення
 - 2) Потрібна, якщо ця людина для мене важлива
 - 3) Має бути цілковитою
 - 4) Зробить спілкування приємним та легким
 - 5) Важлива для мене і я буду намагатися виправдати її
6. Якщо у спілкуванні між нами розгортається конфлікт..
 - 1) Я повинен поступитися
 - 2) Можна розраховувати на мою поступливість
 - 3) Я не повинен робити того, чого не хочу
 - 4) Краще нехай робить свою справу
 - 5) Я повинен його не допустити
7. Коли співрозмовник мене не розуміє...

- 1) То я погано пояснюю і маю йому допомогти
 - 2) Я повинен вислухати його точку зору
 - 3) Мене це не хвилює, якщо це не заважає справі
 - 4) Я не буду з ним спілкуватися
 - 5) Я буду пояснювати, якщо мені це важливо
8. Для мене важливо, щоб співрозмовник у спілкуванні зі мною враховував...
- 1) Мої інтереси
 - 2) Бажання не загострювати відносини
 - 3) Те, що приємно для мене
 - 4) Те, що його хвилює
 - 5) Інтереси справи
9. Якщо співрозмовник перестає мене слухати...
- 1) Мене це не хвилює
 - 2) Я ображаюсь та закінчую розмову
 - 3) То я винен
 - 4) Спробую вплинути на нього
 - 5) Буду слухати його
10. Мені подобається спілкування, коли...
- 1) Воно спокійне і я згоден із співрозмовником
 - 2) Я отримую від нього користь
 - 3) Я відчуваю, що потрібен співрозмовнику
 - 4) Коли є практичний результат
 - 5) Коли я отримую задоволення
11. Щоб я правильно зрозумів співрозмовника...
- 1) Він повинен бути моїм однодумцем
 - 2) Треба менше розмов, більше справи
 - 3) Я повинен бути згодним з його точкою зору
 - 4) Треба уважно спостерігати за ним
 - 5) Мені потрібно повністю зосередитися на проблемах
12. Я вважаю правильним, якщо співрозмовник очікує від мене...
- 1) Згоди
 - 2) Того, що я хочу йому запропонувати
 - 3) Нічого не очікує
 - 4) Допомоги
 - 5) Чіткої позиції
13. Те, що я відчуваю...
- 1) Залежить від переживань співрозмовника
 - 2) Не має бути помітне співрозмовнику
 - 3) Не має заважати справі
 - 4) Має бути важливим співрозмовнику, отже, він повинен переживати
 - 5) Не повинно хвилювати співрозмовника
14. Я намагаюсь у спілкуванні зайняти позицію...
- 1) Зручну для співрозмовника
 - 2) Будь-яку
 - 3) Співчуваючу

- 4) Зручну для мене
5) Лідируючу
15. Довіряти співрозмовнику...
- 1) Можна тільки в окремих випадках
 - 2) Треба, якщо це в інтересах справи
 - 3) Можна, якщо його позиція переконлива
 - 4) Можна, якщо наші погляди співпадають
 - 5) Треба, тому що це йому допоможе
16. Якщо у спілкуванні назріває конфлікт, я...
- 1) Буду робити свою справу
 - 2) Буду намагатися його врегулювати
 - 3) Буду діяти відповідно до своїх інтересів
 - 4) Поступлюся співрозмовнику
 - 5) Буду доводити свої погляди
17. У спілкуванні я намагаюсь...
- 1) Довести свою точку зору
 - 2) Отримати користь для себе
 - 3) Вирішити проблеми іншої людини, допомогти їй
 - 4) Уникнути конфлікту
 - 5) Враховувати інтереси справи
18. Коли я не розумію співрозмовника...
- 1) Мене це не хвилює
 - 2) Я хвилююся та шукаю свою помилку
 - 3) Змінюю свою точку зору
 - 4) Отже, він погано пояснює
 - 5) Якщо мені це потрібно, буду намагатися зрозуміти
19. Для мене головна мета спілкування...
- 1) Допомогти, підтримати співрозмовника
 - 2) Вирішити ділове питання
 - 3) Отримати задоволення
 - 4) Уникнути конфлікту
 - 5) Отримати користь
20. Якщо я вважаю, що співрозмовник неправий...
- 1) Я втрачаю інтерес до нього
 - 2) Думаю, чим можу йому допомогти
 - 3) Буду намагатися, щоб він визнав та виправив свою помилку
 - 4) Не буду загострювати ситуацію
 - 5) Це мене не хвилює, це його проблема.
- Обробка результатів відбувається за ключем:** за кожную відповідь надається 1 бал на користь відповідної категорії

Ключ

№ твердження	№ відповіді					
	1	2	3	4	5	6
1	АЛ	АВ	И	К	М	
2	К	АВ	М	И	АЛ	

3	Ал	К	М	И	АВ	
4	М	И	К	АВ	АЛ	
5	И	М	АВ	К	АЛ	
6	АВ	АЛ	М	И	К	
7	Ал	К	И	АВ	М	
8	М	К	АВ	АА	И	
9	И	АВ	АЛ	М	К	
10	К	М	АЛ	И	АВ	
11	АВ	И	К	М	АЛ	
12	К	М	И	АЛ	АВ	
13	Ал	М	И	АВ	К	
14	К	И	АЛ	М	АВ	
15	М	И	К	АВ	АЛ	
16	И	К	М	АЛ	АВ	
17	АВ	М	АЛ	К	И	
18	И	АЛ	К	АВ	М	
19	АЛ	И	АВ	К	М	
20	М	АЛ	АВ	К	И	

Додаток X

Опитувальник А. Шарова „Рефлексивність людини у життєдіяльності”

Інструкція: Вам потрібно оцінити нижченаведені твердження опитувальника з трьох позицій. У бланку відповідей навпроти номера кожного твердження наведено по три позиції (А, В, С), які характеризують відповідь. Поставте, будь ласка, цифру, відповідно до варіанта Вашої відповіді з кожної позиції. Якщо вказані думки взагалі не характерні для Вас, поставте цифру 1 (абсолютно неправильно).

Шкала оцінок: 1 – абсолютно неправильно, 2 – неправильно, 3 – мабуть, неправильно, 4 – не знаю, 5 – мабуть, правильно, 6 – правильно, 7 – цілком правильно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку не має бути.

Текст опитувальника

1. Коли у мене виникають труднощі із задоволенням основних вітальних потреб (їжа, секс, сон, відпочинок), то я:
 - А. Намагаюся визначити, що зараз мені найбільш важливе
 - В. Прагну осмислити свої дії в обставинах, що склалися.
 - С. Організую своє життя так, щоб обходитися тим, що є..
2. Згадуючи стан, коли я хворів або думаючи про тілесні проблеми, я:
 - А. Пробую визначити, що цьому передувало.
 - В. Намагаюся подивитися на це цілісно, у взаємозв'язках.
 - С. Прагну знайти основну причину того, що трапилося.
3. Для того, щоб бути фізично розвиненим, мати красиве тіло, Я:
 - А. Перш за все намагаюся визначити, чого я хочу.
 - В. Прагну переглянути своє повсякденне життя.
 - С. Повинен слідувати певним життєвим правилам.
4. Коли я не можу задовольняти свої потреби в сексі, алкоголі і розвагах, тоді:
 - А. Продумую різні плани щодо їх задоволення.
 - В. Стараюсь цілісно подивитися на ситуацію, що склалася.
 - С. Нерідко замислююся, а чи це мені потрібно.
5. Стати освіченою (сучасною, діловою) людиною не просто, але я:
 - А. Продумую все, що треба для цього зробити.
 - В. Намагаюся підійти до цього цілісно, з усіх боків.
 - С. Прагну відповідним чином організувати життя і свою діяльність.
6. Згадуючи свої невдачі стосовно самовихованню, я намагаюся:
 - А. Розкласти все по „поличках”.
 - В. Осмислити, а навіщо мені це потрібно.
 - С. Знайти основну причину невдачі.
7. Готуючи себе до майбутнього життя, до того, щоб гідно жити, я:
 - А. Продумую всі етапи для досягнення цього.
 - В. Намагаюся подивитися на це з усіх боків, цілісно і нічого не втратити.
 - С. Роздумую і про те, як же реально реалізувати свої плани.
8. Я не хочу бути схожим на інших, тому я:
 - А. Часто продумую, що і як я для цього робитиму.
 - В. Нерідко замислююся, а навіщо мені це потрібно.

- С. Намагаюся зрозуміти себе, знайти своє місце в житті.
9. Підвищення освітнього і культурного рівня для мене дуже важливе, і тому я:
- А. Планую, що для цього треба зробити.
 - В. Намагаюся нічого не втратити із можливостей, що відкриваються.
 - С. Добре планую і організовую своє повсякденне життя.
10. Я вбачаю недоліки моєї освіти і тому:
- А. Задумуюсь над причинами, які призвели до цього.
 - В. Намагаюся осмислити їх комплексно, у взаємозв'язках.
 - С. Головну причину шукаю в собі.
11. Моя підготовка (навчальна діяльність) недостатня, тому я:
- А. Розробляю плани стосовно її підвищення.
 - В. Намагаюся осмислити, що і навіщо мені може знадобитися в майбутньому.
 - С. Продумую організацію щодо реалізації планів.
12. Коли Я відчуваю себе менш освіченим і культурним, ніж інші, то я:
- А. Накреслюю план дій щодо підвищення свого рівня.
 - В. Осмислюю все, що для цього знадобиться.
 - С. Передбачаю результати підвищення рівня освіти.
13. У своєму спілкуванні з представниками протилежної статі Я:
- А. Намагаюся бути послідовним (ою) і логічним (ою).
 - В. Намагаюся все тримати під контролем.
 - С. Шукаю те, що нас може об'єднати.
14. Згадуючи невдачі у спілкуванні особами протилежної статі, Я:
- А. Прагну проаналізувати свої вчинки і поведінку.
 - В. Подумки "програю" різні ситуації.
 - С. Шукаю головну причину невдачі.
15. Я хотів (ла) б бути привабливішим (ою) для протилежної статі, тому я:
- А. Замислююся над тим, що для цього треба зробити.
 - В. Прагну осмислити свою поведінку
 - С. Намагаюся знайти в собі те, що зацікавить протилежну стать.
16. Якщо мене не сприймають як сексуально бажаного (у), то я:
- А. Шукаю різні варіанти поведінки.
 - В. Прагну зрозуміти, що ж подобається представникам протилежної статі.
 - С. Організую свою поведінку відповідним чином.
17. У спілкуванні і взаємодії з людьми я:
- А. Завжди визначаю межі своїх дій і вчинків.
 - В. Чітко простежую взаємозв'язки і бачу причини вчинків.
 - С. Легко узагальнюю і знаю, чим все закінчиться.
18. Згадуючи конфлікт, я:
- А. Намагаюся уявити його у всіх деталях.
 - В. Переосмислюю його, щоб розібратися в причинах.
 - С. Бачу ту послідовність дій, які привели до нього.
19. Перш ніж мені доведеться кимось керувати або командувати, я:
- А. Продумую послідовність дій.
 - В. Програю подумки можливий розвиток подій, свої дії.
 - С. Спробую знайти ті правила і принципи, які допоможуть впоратися із

керівництвом.

20. Якщо мені доведеться комусь підкорятися, то я:
 - A. Визначу для себе, що я робитиму, а що ні.
 - B. Контролюватиму в цілому свою поведінку і поведінку керівника.
 - C. Намагатимуся планувати і проектувати свою поведінку.
21. У ситуаціях, коли мене хвалять або підкреслюють мою цінність, особливість, я:
 - A. Зразу визначаю, де в сказаному правда, а де вигадка.
 - B. Розумію, чому і навіщо це робиться.
 - C. Бачу і подальший розвиток подій.
22. Згадуючи про те, як мене обійшли увагою, належно не оцінили, я:
 - A. Замислююся над своїми особливостями та вчинками.
 - B. Прагну прослідкувати і „програти” дії тих, хто цьому перешкодив.
 - C. Намагаюся знайти головну причину.
23. Щоб здобути популярність і визнання, я:
 - A. Чітко планую, що і навіщо мені треба чинити.
 - B. Тримаю ситуації, що виникають, під контролем.
 - C. Спираюсь на певні принципи і правила поведінки.
24. Коли Я відчуваю, що життя мені явно не вдається, то я:
 - A. Стараюсь визначити його особливості, етапи.
 - B. Переосмислюю колишнє життя, прагну побачити його загалом.
 - C. Звертаюсь до найголовнішого, до сенсу життя.
25. Для того, щоб бути матеріально забезпеченим, мати достатньо коштів я:
 - A. Старанно планую, де і як можна їх заробити або отримати.
 - B. Контролюю ситуації, що виникають, відстежую як свої дії, так і інших.
 - C. Достатньо чітко організую все своє життя.
26. Згадуючи про те, коли я був обмежений в матеріальних коштах і не міг дозволити собі чогось, я:
 - A. Визначаю причини, які призвели до цього.
 - B. Намагаюся по-новому поглянути на ту ситуацію.
 - C. Прагну узагальнити те, що відбулося і знайти головну причину.
27. Щоб добре себе відчувати в майбутньому, мати перспективи, я:
 - A. Продумую і планую де і як можна заробляти на життя.
 - B. Обмірковую різні варіанти із роботою.
 - C. Намагаюся відповідним чином організувати своє життя.
28. Коли Я не можу розважитися або відпочити, як мені хочеться, то:
 - A. Перш за все визначаю для себе, а що саме мені потрібно.
 - B. Прослідковую взаємозв'язок причин, які призвели до цього.
 - C. Шукаю основну причину, чому це трапилося зі мною.
29. Коли не помічають моїх досягнень, добре і оригінально зробленої роботи, то я:
 - A. Ще раз визначаю для себе переваги і недоліки своєї роботи.
 - B. Намагаюся загалом зрозуміти, чому і як це відбулося.
 - C. Прагну по-філософськи дивитися на життя і робити свою справу.
30. Згадуючи про те, що мою роботу належно не оцінили я:
 - A. Переживаю і прагну зрозуміти себе.
 - B. Шукаю причини того, що трапилося.

Обґрунтованість (А)	2, 6, 10,1, 4,18, 22, 26, 30, 34	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33	3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 35, 36	1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 27, 28	5, 6, 7, 8, 17, 18, 19, 29, 29, 30, 31, 32	9, 10, 11, 12, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Осмисленість (В)	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33	3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 35, 36	1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 27, 28	5, 6, 7, 8, 17, 18, 19, 20, 29, 30, 31, 32	9, 10, 11, 12, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Організованість (С)	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33	3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 35, 36	1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 27, 28	5, 6, 7, 8, 17, 18, 19, 20, 29, 30, 31, 32	9, 10, 11, 12, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

Позначення: РР – ретроспективна рефлексія; РС – ситуативна рефлексія; ПР – проспективна рефлексія; В – вітальна сфера життя людини; С – соціальна і К – культурна; СП – самопобудова, СУ – самоутвердження, СР – самореалізація.

УНІВЕРСИТЕТ
імені
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



ALFRED NOBEL
UNIVERSITY

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
тел. +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

18, Sicheslavs'ka Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine
tel.: +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

№ 274/1 від 17.04.2020

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кожушкіної Тетяни Львівни
на тему «Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного
коледжу у процесі фахової підготовки», поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю
«Професійна освіта (за спеціалізаціями)»**

Протягом навчальних років (2017-2020 рр.) результати дисертаційного дослідження Кожушкіної Тетяни Львівни неодноразово обговорювалися на засіданнях кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Автор виступив на міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» з доповіддю, де представив теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Наукові наробки авторки, її висновки і пропозиції становлять певний інтерес і прийнятні для практичного використання в діяльності закладу, зокрема презентований й апробований на практиці авторський курс «Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності», надані навчально-методичні матеріали для викладачів ЗВО (кейси, проекти, тренінги, рольові та ділові ігри).

Розроблений Т.Л. Кожушкіною пакет діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, отримав позитивну оцінку викладачів.

**ПРОРЕКТОР
З НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**



Г.А. СТЕПАНОВА

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ
THE UNIVERSITY HAS BEEN CERTIFIED AND ACCREDITED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
79005, м. Львів, вул. Туган-Барановського, 7. Тел. 275-65-40

« 11 » лютого 2020 року № 13

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кожушкіної Тетяни Львівни

на тему «Формування культури міжособистісної взаємодії студентів Педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Результати дисертаційного дослідження Кожушкіної Тетяни Львівни було впроваджено у процес підготовки студентів Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка у 2017-2019 навчальних роках.

Особлива увага була приділена авторському спецкурсу «Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності». Апробація спецкурсу була спрямована на вирішення таких завдань: розвиток діалогічного мислення студентів як основи культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога; набуття студентами теоретичних знань із проблем культури міжособистісної взаємодії; формування у студентів професійно-педагогічних мотивів та готовності до встановлення ефективної професійної міжособистісної взаємодії; оволодіння студентами практичними навичками встановлення ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності; набуття високого рівня культурно-комунікативної компетентності; формування у студентів інформаційно-прогностичних, культурно-комунікативних та інтерактивних умінь; оволодіння засобами діагностики та профілактики конфліктних ситуацій у професійно-педагогічному середовищі.

Апробований пакет діагностичних методик дозволив охарактеризувати наявний рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів Педагогічного коледжу та визначити напрями її вдосконалення. Констатуємо, що реалізація моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів Педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки забезпечує статистично значущу позитивну динаміку сформованості у студентів Педагогічного коледжу зазначеної культури.

Критичний розгляд результатів дисертаційного дослідження Т.Л. Кожушкіної дозволив дійти висновку, що вони є науково обґрунтованими та можуть надалі використовуватися у практичній діяльності закладів вищої та фахової передвищої освіти.

Результати дисертаційного дослідження обговорені та схвалені на засіданні циклової комісії викладачів педагогіки та психології (протокол № 5 від 05.12.2019).

Директор,
кандидат історичних наук, доцент



О.І. Сурмач



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«ЛЕБЕДИНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ імені А.С. МАКАРЕНКА»**

вул. Тараса Шевченка, 73, м. Лебедин, Сумська область, 42200, тел./факс: 3-86-42, тел. 2-16-84
E-mail: lebped73@gmail.com Код ЄДРПОУ 02137826

10.02.2020 № 113

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кожушкіної Тетяни Львівни

на тему «Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Наукові нароби, результати дисертаційного дослідження Т.Л. Кожушкіної було впроваджено у процес фахової підготовки студентів КЗ СОР «Лебединський педагогічний коледж імені А.С. Макаренка».

Т.Л. Кожушкіна виступила з доповіддю перед викладачами коледжу, де представила розроблену, теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену структурно-функціональну модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу у процесі фахової підготовки.

Позитивне схвалення викладачів отримав авторський спецкурс „Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності”, сформований банк кейсів, педагогічних ситуацій культурно-комунікативної спрямованості, методичні матеріали для впровадження технології web-квестів, web-кейсів, призначення яких – спонукання студентів до професійного діалогу з приводу вирішення проблемної ситуації, web-проектів, які стали майданчиками для реалізації студентами соціально і професійно значущих ідей.

Розроблений Т.Л.Кожушкіною пакет діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, було апробовано серед студентів педагогічного коледжу.

Спостереження викладачів та результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зазначити суттєві позитивні зміни у рівні сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Директор



Любов БЛОКОБИЛЬСЬКА