

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БЕРЕЗОВСЬКА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА

УДК 378:37.091.12:3-051:316.77:81'233

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 Освіта

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

Л. І. Березовська
(підпис)

Науковий консультант: Богуш Алла Михайлівна, докторка педагогічних наук,
професорка, дійсна членкиня НАПН України

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

Березовська Л. І. Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Міністерство освіти і науки України. – Одеса, 2020.

Актуальність дослідження. Реформування та модернізація вищої освіти в Україні зумовлює трансформацію багатьох сфер життєдіяльності, зокрема соціальної, спрямованої на підвищення якості надання соціальних послуг населенню. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці фахівців нового типу, здатних до оперативного та продуктивного вирішення складних професійних завдань. Ефективність підготовки фахівця – майбутнього соціального працівника залежить від багатьох чинників, зокрема від рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності. Вимоги до підвищення якості підготовки фахівців, удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь і практичних навичок, використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій навчання, відображено у нормативно-правових документах, Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», державному галузевому стандарті спеціальності «Соціальна робота» (2019 р.).

Формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх соціальних працівників є особливо актуальною в період глобальних інформаційних процесів, оскільки від рівня їхньої підготовки, уміння правильно формулювати висловлювання, будувати діалог, ставити запитання, використовувати засоби мовленнєвої виразності, впливати на емоційний стан співрозмовника, враховувати в процесі комунікації індивідуальні та психологічні

особливості клієнта, протидіяти труднощам, залежить вирішення соціальних проблем та життєвих негараздів.

Проблема підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності, розвитку їхнього професіоналізму та компетентності досліджувалась у різних напрямках: загальнотеоретичні та концептуально-методологічні засади соціальної роботи (С. Архипова, В. Бочарова, І. Богданова, Р. Вайнола, І. Зверєва, І. Зимняя, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, І. Ковчина, І. Козубенко, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, М. Лукашевич, І. Мигович, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Полтавець, В. Сидоров, С. Толстоухова, С. Харченко, М. Фірсов та ін.); соціально-психологічні та соціально-педагогічні аспекти соціальної роботи (О. Безпалько, Б. Вульф, Л. Міщик, А. Мудрик, О. Петровський, Б. Шапіро та ін.); професійно значущі для майбутніх соціальних працівників особистісні якості стали предметом дослідження О. Білої, І. Богданової, Р. Вайноли, Л. Ваховського, М. Галагузової, В. Гриньової, А. Кузьмінського, Г. Лактіонової, М. Мудрика, В. Полтавця, В. Сидорова, І. Трубавіної, С. Харченка та ін.; формування професійної компетентності розкрито в дослідженнях І. Бега, Н. Бібік, О. Білої, Д. Годлевської, І. Зязюна, Ю. Ємельянова, Л. Карпової, А. Хуторського та ін.; професійно-комунікативну компетентність майбутніх соціальних працівників розглядали В. Баранюк, Д. Годлевська, О. Канюк, І. Козубовська, Т. Кобзар, М. Лаптева, В. Москаленко та ін.

Лінгводидактичні закономірності формування комунікативної компетентності особистості розкрито в дослідженнях А. Богуш, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін. Процеси мовлення та мовленнєвої діяльності вивчали А. Богуш, Т. Ладиженська, О. Леонтєв, Р. Немов, М. Оліяр та ін. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь розглянуто в роботах Ф. Бацевича, О. Беляк, В. Кан-Калика, Л. Мацько, О. Пасічник, О. Савенкової, Т. Шепеленко та ін. Незважаючи на значну кількість наявних наукових досліджень, проблема формування комунікативно-

мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників залишається актуальною та потребує розв'язання низки суперечностей між:

- потребою суспільства в підготовці компетентних та конкурентоздатних соціальних працівників, які спроможні працювати у складних і непередбачуваних умовах сьогодення та недостатнім рівнем підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;

- змістом наявного методичного та технологічного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників і необхідністю модернізації освітнього процесу, пошуку ефективних методик та технологій навчання, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників;

- вимогами сучасного інформаційно-комунікаційного суспільства до рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями майбутніх соціальних працівників у роботі з різними категоріями населення і реальною сформованістю інформаційно-комунікаційних навичок міжособистісної взаємодії у студентів.

Аналіз стану розробленості проблеми в соціально-педагогічній науці та практиці, відсутність цілісних і комплексних досліджень з проблеми, її недостатня теоретико-практична обґрунтованість та необхідність вирішення наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій «Стратегії становлення та розвитку фахівців соціономічної сфери» (№ 1117U000115), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 7 від 29.12.2016 р.) й

узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 2 від 27.03.2019 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати методологічні і теоретичні концепти, педагогічні умови та експериментальну методику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати методологічні концепти і визначити теоретичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

2. Розкрити сутність і структуру феномену «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх соціальних працівників»; уточнити зміст понять «комунікативно-мовленнєва професійна діяльність», «комунікативно-мовленнєвий супровід».

3. Схарактеризувати стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

6. Теоретично обґрунтувати та спроектувати модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

7. Розробити й апробувати експериментальну методику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі професійної підготовки соціальних працівників.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: зміст й експериментальна методика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Наукова новизна дослідження: *уперше науково обґрунтовано* методологічні концепти і теоретичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний підходи); розкрито сутність і структуру феномену «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх соціальних працівників»; схарактеризовано стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки; *визначено* критерії (знаннєво-мовленнєвий, комунікативно-дієвий, оцінно-рефлексійний), показники та *схарактеризовано* рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників (високий, достатній, задовільний, низький); *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; комунікативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності; позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності); *обґрунтовано та спроєктовано* модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (інформаційно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-рефлексійний етапи); *уточнено* поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєвий супровід»; *подальшого розвитку*

набули теорія, методика і технології формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки; елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» (для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти); збагачено зміст професійно спрямованих навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Ведення професійних документів», «Основи міжособистісного спілкування», «Основи консультування», «Етика соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Основи конфліктології і партнерства», «Професійна майстерність соціального працівника») додатковими темами, що сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; започатковано науковий гурток «Communication», розроблено тренінг «Усвідомлене «Я» у професії», професійно спрямовані рольові та ділові ігри («Що до чого», «Я зможу досягти успіху», «Ділова бесіда з людьми різного типу», «Розмова з підлеглим», «Підсумки діяльності школи волонтерів», «Підписання угоди», «Вакансія»); кейси («Конфліктна ситуація», «Ухвалення рішення», «Конфлікт»), круглий стіл («Особливості консультування різних категорій клієнтів»), інтерактивні вправи та завдання (мозковий штурм, метод-прес, незакінчені речення, експрес-бесіда, оксфордські дебати, технології коучингу, портфоліо, метод SWOT аналізу, проєктні технології), спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Основні положення та результати дослідження можуть бути використаними в процесі розроблення освітніх професійних програм із лінгвістичних та професійно спрямованих навчальних дисциплін, підготовки навчально-методичних посібників, підручників, проведенні аудиторних занять зі студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (671 найменувань, із них 31 – іноземними мовами); 8 додатків, поданих на 52 сторінках. Повний обсяг дисертації становить **531** сторінку, обсяг основного тексту складає **396** сторінок. Робота містить 13 таблиць, 20 рисунків, що обіймають 22 сторінки основного тексту.

У вступі обґрунтовано актуальність і стан проблеми дослідження, окреслено мету, визначено об'єкт, предмет і завдання дослідження, розкрито його концепцію та гіпотезу, обґрунтовано наукову новизну і практичне значення результатів дослідження, подано відомості про апробацію й упровадження результатів наукового пошуку, структуру, обсяг дисертаційної роботи, загальну кількість публікацій.

У першому розділі **«Теоретичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки»** здійснено аналіз досліджуваної проблеми в історичному, науково-педагогічному та практичному ракурсах; уточнено зміст понять «соціальна робота», «соціальний працівник», «підготовка», «професійна підготовка», «комунікативно-мовленнєва діяльність».

У другому розділі **«Методологічні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки»** розкрито методологічні концепти комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти; схарактеризовано методологічні підходи (системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний) у процесі реалізації експериментальної методики, уточнено поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність».

У третьому розділі **«Стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти»** висвітлено сучасний стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; здійснено

аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, схарактеризовано рівні її сформованості; обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

У четвертому розділі «**Експериментально-дослідна робота з формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки**» розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, здійснено порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва компетентність, майбутні соціальні працівники, комунікативно-мовленнєві вміння, педагогічні умови, експериментальна методика.

Основні положення дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

Монографії та навчальний посібник

1. Березовська Л. *Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки* : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 412 с.

2. Березовська Л. Наукові підходи до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Упровадження інноваційної освітньої парадигми в гірських школах Українських Карпат* : монографія / За наук. ред. д. пед. н. Оліяр М. П.; ДВНЗ «ПНУ ім. В. Стефаника». Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2019. С. 407–419.

3 Berezovska L. Formation of communicative-speaking competence of future social workers by a competent approach. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Editors : Sławomir Śliwa, Olga Tsybulko. Monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. С. 289–297.

4. Березовська Л. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 168 с. (зриф МОН)

Публікації у наукових фахових виданнях України

5. Березовська Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія.* 2011. Вип. 568. С. 3–8.

6. Березовська Л. Творчість як складова професійної діяльності майбутнього соціального педагога. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака.* Вип. XXI у 2-х частинах, Ч. 1. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 227–233.

7. Березовська Л. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка та психологія.* 2015. Вип. 739. С. 3–7.

8. Березовська Л. Особливості комунікативно-мовленнєвої підготовки фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Серія : соціально-педагогічна. Вип. XXVII. Кам'янець-Подільський : Медобори-2016. С. 14–21

9. Березовська Л. Специфіка мовленнєво-комунікативної діяльності майбутніх соціальних працівників. *Наукова педагогічна думка: науково-методичний журнал.* Рівне : РОППО, 2018. № 2 (94). С. 85–87.

10. Березовська Л. Сутність і характеристика комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* Педагогічні науки. 2019. № 1 (64). С. 18–23.

11. Березовська Л. Комунікативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету*

імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка. 2019. Випуск 1 (126). Одеса. С. 37–43.

12. Березовська Л. Комунікативно-мовленнєвий супровід у практичній підготовці соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2019. Випуск 26. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 86–94.

13. Березовська Л. Підготовка майбутніх соціальних працівників на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. С. 28–33.

14. Березовська Л. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1 (88). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. С. 6–14.

15. Березовська Л. Професійно-зорієнтована модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 16. Том 1. С. 20–24.

16. Березовська Л. Рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. 2019. № 7 (91) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 162–172.

17. Березовська Л. Освітній коучинг у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Освітній простір України: науковий журнал*. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2019. Вип. 17, Ч. 2. С. 222–228.

18. Березовська Л. Формування професійно спрямованого мовлення у структурі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий*

вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. № 4 (67). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. С. 15–20.

19. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчен. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 1. С. 139–145.

20. Березовська Л. Засоби комунікації у професійній діяльності соціального працівника. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип. 2. С. 6–13.

21. Березовська Л. Правила комунікації соціальних працівників у глобальних інформаційних мережах. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2019. № 4. Кн. 2. Том III (85). Київ : Гнозис. С. 8–20.

22. Березовська Л. Використання освітньо-ігрових технологій у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка*. 2020. № 1. С. 137–147.

23. Березовська Л. Комунікативні бар'єри у спілкуванні соціального працівника: шляхи подолання. *Український педагогічний журнал* 2020. № 2. С. 87–93.

24. Березовська Л. Формування умінь слухати співрозмовника у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 1 (11). С. 191–194.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

25. Березовська Л. І. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Научные труды SWorld*. Выпуск 45. Том 4. Иваново : Научный мир, 2016. С. 64–68.

26. Березовська Л. Формування комунікативно мовленнєвої компетентності соціальних працівників на засадах системно-цілісного підходу. *Science Rise: Pedagogical Education*. «*Science Rise: Pedagogical Education*». Харків. 2019. № 2 (29). pp. 13–16. (Index Copernicus).

27. Березовська Л. Теоретичні засади комунікативно-мовленнєвої підготовки соціальних працівників у вищій школі. *Міжнародний науковий журнал Науковий огляд*. № 2 (55), 2019. С. 68–85.

28. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Scientific Journal Virtus*. 2019. № 35. С. 73–76.

29. Березовська Л. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (86), Issue : 209, 2019. Nov. pp. 11–13.

30. Tkachenko S., Berezovska L., Protas O., Parashchenko L., Durmanov A. Social partnership of services sector professionals in the entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*. Volume 22, Issue 4, 2019. P. 1–6. (Scopus).

31. Березовська Л. Специфіка суб'єкт-суб'єктної взаємодії в професійній діяльності соціального працівника. *Modern Scientific Researches*. Yolnat PE, Minsk, Belarus, Issue № 11. Part 1. March 2020. pp. 43–50.

32. Berezovska L. *Formation of communicative and speaking competence of social workers in the process of professional training*. World Science. Warsaw : RS Global Sp. z O. O. № 3 (55). Vol. 3, March 2020. pp. 16–23.

Опубліковані праці апробаційного характеру

33. Березовська Л. Соціалізація особистості – важливий етап формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Сравнительная*

педагогіка в умовах міжнародного співробітництва та європейської інтеграції: Сборник матеріалів V міжнарод. науч.-практ. конф. Брест. 2011 г. в 2 ч. Ч. 2. С. 37–43.

34. Березовська Л. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до професійного спілкування. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами III всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Тернопіль : Вектор, 2015. С. 5–9.

35. Березовська Л. Деякі аспекти проблеми формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота як правозахисна професія*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. Чернівці, 2015. С. 11–14.

36. Березовська Л. Толерантність як необхідна складова діалогічного спілкування фахівців соціальної сфери. *Інформаційний бюлетень кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*: тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : НАІР 2016. С. 75–79.

37. Березовська Л. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діалогової комунікації у процесі професійної підготовки. *Особистість, суспільство, політика*: Матер. IV міжнарод. наук.-практ. конф. Люблін : WSEI, 2016. С. 28–32.

38. Березовська Л. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців*: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород, 2016. С. 22–23.

39. Березовська Л. Особливості комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх фахівців соціальної сфери. *Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 136–138.

40. Березовська Л. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у педагогіці вищої школи. *Соціальна робота і проблеми міграційних процесів у глобалізованому світі* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2018. С. 23–26.

41. Березовська Л. Проблеми сучасної професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *Наукові пошуки у III тисячолітті: соціальний, правовий, економічний та гуманітарний виміри*: збірник тез III міжнародної науково-практичної конференції. Кропивницький : ПВНЗ КІДМУ, 2018. С. 78–80.

42. Березовська Л. Навчально-методичне забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Research and Innovation : Collection of scientific articles*. Fadette editions, Namur, Belgium, 2019. P. 97–100.

43. Березовська Л. Комунікативна культура як складник професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. X міжнародна науково-практична конференція «Духовно культурне виховання особистості в умовах входження людства в Епоху Культури» в рамках міжнародного проекту Д. Поля Шафера «Епоха Культури». 2019. Ч. 1. Вип. 2 (89). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 30–38

44. Березовська Л. Методологічний вектор комунікативно-мовленнєвого супроводу підготовки майбутніх соціальних працівників. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*:збірник матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції. 2019. Ч. 1. Тернопіль : СМП «Тайп». С. 48–50.

45. Березовська Л. Міждисциплінарний підхід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти* : зб. наук. доповідей. Одеса. 2019. С. 16–18.

46. Березовська Л. Організація самостійної роботи студентів – майбутніх соціальних працівників у процесі формування комунікативно-мовленнєвої

компетентності. *Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique*. 2019. Vol. Genève, Suisse: Plateforme scientifique européenne. P. 8–10.

47. Березовська Л. Вплив мотивації на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів*: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород. 2019. С. 15–17.

48. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на засадах інтегрованого підходу. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали I міжнародної науково-практичної конференції. Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. Суми. 2019. Том 2. С. 131–133.

49. Березовська Л. Формування мовленнєвого етикету майбутніх соціальних працівників у процесі ділового спілкування. *Соціокультурологічні та психолого-педагогічні аспекти становлення особистості в сучасному суспільстві: тенденції і перспективи*: матеріали I міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Володимира Костіва, м. Івано-Франківськ, 23 грудня 2019 р. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 25–28.

50. Березовська Л. Подолання конфліктних ситуацій у спілкуванні соціального працівника з клієнтом. *The 7th International scientific and practical conference «Dynamics of the development of world science»*. Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2020. PP. 247–253.

51. Березовська Л. І. Особливості ділового спілкування у професійній діяльності соціального працівника. *The 8th International scientific and practical conference «Topical issues of the development of modern science»*. Sofia, Bulgaria. 2020. PP. 149–155.

52. Березовська Л. Сприймання та взаєморозуміння в структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*. Матеріали

п'ятнадцятої міжнарод. наук-практ. конф. (м. Одеса, 18 травня 2020 р.). Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. С. 124–127.

53. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі тренінгових занять. *Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції (м. Кам'янець-Подільський, 28 квітня 2020 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2020. С. 8–12.

54. Berezovska L. I. Implementation of an Integrated Approach in the Formation of Communicative and Speech Competence of Future Social Workers. *VI International scientific and practical conference «Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation*. (Riga, Latvia – Kharkiv Ukraine, June 8–10, 2020). *International journal of education and science*. Vol. 3, № 2, 2020 PP. 15

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

55. Березовська Л. Технології професійного спілкування. Методичні рекомендації для студентів спеціальності 7.01010601 «Соціальна педагогіка». Івано-Франківськ : НАІР, 2014. 76 с.

56. Березовська Л. Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників: навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 220 с.

Abstract

L. I. Berezovska The theoretical and methodical bases of formation of communicative-speech competence of social workers in the process of professional training. – Qualified scientific work as a manuscript.

The dissertation on obtaining a scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences on a 13.00.04 specialty – Theory and methodology of professional education. – State institution «K. D. Ushinsky South Ukrainian National University», Ministry of Education and Science of Ukraine, Odessa, 2020.

Key words: communicative and speech competence, future social workers, communicative and speech skills, pedagogical conditions, experimental methods.

Monograf

1. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky : monohrafiia. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2020. 412 s.

2. Berezovska L. Naukovi pidkhody do formuvannia komunikatyvno-movlennievoi diialnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u zakladakh vyshchoi osvity. Uprovadzhennia innovatsiinoi osvitnoi paradyhmy v hirskykh shkolakh Ukrainykykh Karpat : monohrafiia / Za nauk. red. d. ped. n. Oliiar M. P.; DVNZ «PNU im. V. Stefanyka». Ivano-Frankivsk : Suprun V. P., 2019. S. 407–419.

3. Berezovska L. Formation of communicative-speaking competence of future social workers by a competent approach. Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform. Editors: Sławomir Śliwa, Olga Tsybulko. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020 C. 289 – 297.

4. Berezovska L. Samovykhovannia ta samorehuliatsiia osobystosti : navch. posib. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo», 2011. 168 s. (hryf MON

Articles in scientific journals of Ukraine

5. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Pedahohika ta psykholohiia. 2011. Vyp. 568. S. 3–8.

6. Berezovska L. Tvorchist yak skladova profesiinoi diialnosti maibutnoho sotsialnoho pedahoha. Zbirnyk nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka / Za red. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. Vyp. KhKhI u 2-kh chastynakh, Ch. 1. Seriia : sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskyyi : Medobory-2006, 2012. S. 227–233.

7. Berezovska L. Formuvannia profesiino-tsinnisnykh oriientsatsii maibutnikh sotsialnykh pedahohiv. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu : Pedahohika ta psykholohiia. 2015. Vyp. 739. S. 3–7.

8. Berezovska L. Osoblyvosti komunikatyvno-movlennievoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia : sotsialno-pedahohichna. Vyp. XXVII. Kamianets-Podilskiyi : Medobory-2016. S. 14–21

9. Berezovska L. Spetsyfika movlennievo-komunikatyvnoi diialnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv. Naukova pedahohichna dumka: naukovometodychnyi zhurnal. Rivne : ROIPPO, 2018. № 2 (94). S. 85–87.

10. Berezovska L. Sutnist i kharakterystyka komunikatyvno-movlennievoho suprodu maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. 2019. № 1 (64). S. 18–23.

11. Berezovska L. Komunikatyvno-movlennieva kompetentnist yak skladnyk protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv. Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Seriiia : Pedahohika. 2019. Vypusk 1 (126). Odesa. S. 37–43.

12. Berezovska L. Komunikatyvno-movlennievyi suprovid u praktychnii pidhotovtsi sotsialnoho pratsivnyka. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. 2019. Vypusk 26. K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. S. 86–94.

13. Berezovska L. Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh komunikatyvno-diialnisnoho pidkhodu. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. Zaporizhzhia : KPU, 2019. Vyp. 63. S. 28–33.

14. Berezovska L. Kharakterystyka rivniv sformovanosti komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. 2019. Vyp. 1 (88). Sievierodonetsk : Vyd-vo SNU im. V. Dalia. S. 6–14.

15. Berezovska L. Profesiino-zorrientovana model formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi

fakhovoi pidhotovky. Innovatsiina pedahohika. Odesa, 2019. Vyp. 16. Tom 1. S. 20–24.

16. Berezovska L. Rivni sformovanosti komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : nauk. zhurnal. 2019. № 7 (91) Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. S. 162–172.

17. Berezovska L. Osvitnii kouchynh u formuvanni komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Osvitnii prostir Ukrainy: naukovyi zhurnal. DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». Ivano-Frankivsk, 2019. Vyp. 17, Ch. 2. S. 222–228.

18. Berezovska L. Formuvannia profesiino spriamovanoho movlennia u strukturi fakhovoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. 2019. № 4 (67). Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlyn-skoho. S. 15–20.

19. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuz. zb. nauk. pr. molod. vchen. Drohobyt'skoho derzh. ped. un-tu imeni Ivana Franka». Drohobych : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2020. Vyp. 27. Tom 1. S. 139–145.

20. Berezovska L. Zasoby komunikatsii u profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Uman, 2020. Vyp. 2. S. 6–13.

21. Berezovska L. Pravyla komunikatsii sotsialnykh pratsivnykiv u hlobalnykh informatsiinykh merezhakh. Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyrektoreshkoly, litseiu, himnazii». Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». 2019. № 4. Kn. 2. Tom III (85). Kyiv : Hnozys. S. 8–20.

22. Berezovska L. Vykorystannia osvitno-ihrovykh tekhnolohii u protsesi formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh

pratsiv-nykiv. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia : pedahohika. 2020. № 1. S. 137–147.

23. Berezovska L. Komunikatyvni bariery u spilkuvanni sotsialnoho pratsivnyka: shliakhy podolannia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*» 2020. № 2. S. 87–93.

24. Berezovska L. Formuvannia umin slukhaty spivrozmovnyka u protsesi komunikatyvno-movlennievoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika ta psykholohiia»*. 2020. № 1 (11). S. 191–194.

Articles in the international scientific periodical editions

25. Berezovska L. I. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. *Nauchnyie trudyi SWorld*. Vyipusk 45. Tom 4. Ivanovo : Nauchnyiy mir, 2016. S. 64–68.

26. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh systemno-tsilisnoho pidkhodu. *Science Rise: Pedagogical Education*. «Science Rise: Pedagogical Education». Kharkiv. 2019. № 2 (29). pp. 13–16. (Index Copernicus).

27. Berezovska L. Teoretychni zasady komunikatyvno-movlennievoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli. *Mizhnarodnyi naukovi zhurnal Naukovyi ohliad*. № 2 (55), 2019. S. 68–85.

28. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi diialnosti u protsesi praktychnoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. *Scientific Journal Virtus*. 2019. № 35. S. 73–76.

29. Berezovska L. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (86), Issue : 209, 2019. Nov. pp. 11–13.

30. Tkachenko S., Berezovska L., Protas O., Parashchenko L., Durmanov A. Social partnership of services sector professionals in the entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*. Volume 22, Issue 4, 2019. P. 1–6. (Scopus).

31. Berezovska L. Spetsyfika subiekt-subiektnoi vzaiemodii v profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka. Modern Scientific Researches. Yolnat PE, Minsk, Belarus, Issue № 11. Part 1. March 2020. pp. 43–50.

32. Berezovska L. Formation of communicative and speaking competence of social workers in the process of professional training. World Science. Warsaw : RS Global Sp. z O. O. № 3 (55). Vol. 3, March 2020. pp. 16–23.

Materials of symposiums and conferences

33. Berezovska L. Sotsializatsiia osobystosti – vazhlyvyi etap formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. Nauchnyie trudyi SWorld. Vyipusk 45. Tom 4. Ivanovo : Nauchnyiy mir, 2016. S. 64–68

34. Berezovska L. Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoho spilkuvannia. Sotsialna pedahohika i sotsialna robota: vyklyky sohodennia : zbirnyk naukovykh prats za materialamy III vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. Ternopil : Vektor, 2015. S. 5–9.

35. Berezovska L. Deiaki aspekty problemy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. Sotsialna robota yak pravozakhysna profesiia : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Chernivtsi, 2015. S. 11–14.

36. Berezovska L. Tolerantnist yak neobkhidna skladova dialohichnoho spilkuvannia fakhivtsiv sotsialnoi sfery. Informatsiinyi biuleten kafedry sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty: tezy dopovidei 1 Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Ivano-Frankivsk : NAIR 2016. S. 75–79.

37. Berezovska L. Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do dialohovoi komunikatsii u protsesi profesiinoy pidhotovky. Osobystist, suspilstvo, polityka : Mater. IV mizhnar. nauk.-prakt. konf. Liublin : WSEI, 2016. S. 28–32.

38. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoy pidhotovky. Aktualni problemy suchasnoi sotsiolohii, sotsialnoi roboty ta profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv : Materialy dopovidei ta povidomlen Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Uzhhorod, 2016. S. 22–23.

39. Berezovska L. Osoblyvosti komunikatyvno-movlennievoho suprodu maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. Yakisna osvita v Ukraini: tendentsii, problemy, perspektyvy : Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Chernivtsi : Chernivetskyi nats. un-t, 2017. S. 136–138.

40. Berezovska L. Problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u pedahohitsi vyshchoi shkoly. Sotsialna robota i problemy mihratsiinykh protsesiv u hlobalizovanomu sviti : Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Chernivtsi : Chernivetskyi nats. un-t, 2018. S. 23–26.

41. Berezovska L. Problemy suchasnoi profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv v Ukraini. Naukovi poshuky u III tysiacholitti: sotsialnyi, pravovyi, ekonomichnyi ta humanitarnyi vymiry: zbirnyk tez III mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kropyvnytskyi : PVNZ KIDMU, 2018. S. 78–80.

42. Berezovska L. Navchalno-metodychne zabezpechennia formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Research and Innovation : Collection of scientific articles. Fadette editions, Namur, Belgium, 2019. R. 97–100.

43. Berezovska L. Komunikatyvna kultura yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka. Kh mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Dukhovno kulturne vykhovannia osobystosti v umovakh vkhodzhennia liudstva v Epokhu Kultury» v ramkakh mizhnarodnoho proektu D. Polia Shafera «Epokha Kultury». 2019. Ch. 1. Vyp. 2 (89). Sievierodonetsk : Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2019. S. 30–38

44. Berezovska L. Metodolohichni vektor komunikatyvno-movlennievoho suprodu pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti:zbirnyk materialiv II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 2019. Ch. 1. Ternopil : SMP «Taip». S. 48–50.

45. Berezovska L. Mizhdystyplinarnyi pidkhid u protsesi formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv.

Aktualni problemy suchasnoi doshkilnoi ta vyshchoi osvity : zb. nauk. dopovidei. Odesa. 2019. S. 16–18.

46. Berezovska L. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv – maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti. Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique. 2019. Vol. Genève, Suisse: Plateforme scientifique européenne. R. 8–10.

47. Berezovska L. Vplyv motyvatsii na formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky. Sotsiologhiia ta sotsialna robota v umovakh natsionalnykh ta rehionalnykh vyklykiv: Materialy dopovidei ta povidomlen Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Uzhhorod. 2019. S. 15–17.

48. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh intehrovanoho pidkhodu. Osvita dlia KhKhI stolittia: vyklyky, problemy, perspektyvy: materialy I mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Vyd-vo Sum DPU imeni A. S. Makarenka. Sumy. 2019. Tom 2. S. 131–133.

49. Berezovska L. Formuvannia movlennievoho etyketu maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi dilovoho spilkuvannia. Sotsiokulturolohichni ta psykholohopedahohichni aspekty stanovlennia osobystosti v suchasnomu suspilstvi: tendentsii i perspektyvy : materialy I mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii pamiaty profesora Volodymyra Kostiva, m. Ivano-Frankivsk, 23 hrudnia 2019 r. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2019. S. 25–28.

50. Berezovska L. Podolannia konfliktnykh sytuatsii u spilkuvanni sotsialnoho pratsivnyka z kliientom. The 7th International scientific and practical conference «Dynamics of the development of world science». Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2020. PP. 247–253.

51. Berezovska L. I. Osoblyvosti dilovoho spilkuvannia u profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka. The 8 th International scientific and practical conference «Topical issues of the development of modern science». Sofia, Bulgaria. 2020. RR. 149–155.

52. Berezovska L. Sprymannia ta vzaiemorozuminnia v strukturi formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka. Aktualni doslidzhennia v sotsialnii sferi. Materialy piatnadtsiatoi mizhnarod. nauk-prakt. konf. (m. Odesa, 18 travnia 2020 r.). Odesa : FOP Bondarenko M. O., 2020. S. 124–127.

53. Berezovska L. Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi treninhovykh zaniat. Aktualni problemy sotsialnoi roboty: dosvid i perspektyvy. Materialy Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konferentsii (m. Kamianets-Podilskyi, 28 kvitnia 2020 r.). Kamianets-Podilskyi : Vydavets Kovalchuk O. V., 2020. S. 8–12.

54. Berezovska L. I. Implementation of an Integrated Approach in the Formation of Communicative and Speech Competence of Future Social Workers. VI International scientific and practical conference «Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation. (Riga, Latvia – Kharkiv Ukraine, June 8–10, 2020). International journal of education and science. Vol. 3, № 2, 2020 PP. 15

Works that additionally reflect the scientific results of the dissertation

55. Berezovska L. Tekhnolohii profesiinoho spilkuvannia. Metodychni rekomendatsii dlia studentiv spetsialnosti 7.01010601 «Sotsialna pedahohika». Ivano-Frankivsk : NAIR, 2014. 76 s.

56. Berezovska L. Tekhnolohii komunikatyvno-movlennievoi diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv: navchalnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2018. 220 s.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ABSTRACT.....	17
ВСТУП.....	35
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	48
1.1.Професійна підготовка соціальних працівників у педагогіці вищої школи.....	48
1.1.1. Феноменологія дослідження.....	58
1.1.2. Проблема професійної підготовки соціальних працівників у сучасних закладах освіти.....	71
1.2.Специфіка комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників	82
Висновки з першого розділу.....	123
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	126
2.1. Методологічні орієнтири дослідження.....	126
2.2. Системно-цілісний підхід у парадигмі формування комунікативно- мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.....	162
2.3. Комунікативно-діяльнісний підхід – детермінант формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.....	178
2.4. Компетентнісний підхід – методологічний концепт формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.....	188

Висновки з другого розділу.....	214
РОЗДІЛ 3. СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	218
3.1. Програмно-методичне забезпечення формування комунікативно- мовленнєвої компетентності соціальних працівників у сучасних закладах вищої освіти.....	218
3.2. Критеріальний підхід до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.....	228
3.3. Педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти.....	270
Висновки з третього розділу.....	327
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	330
4.1. Модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.....	330
4.2. Зміст формувального етапу експерименту.....	340
4.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативно- мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки на констатувальному та прикінцевому етапах.....	388
Висновки з четвертого розділу.....	407
ВИСНОВКИ.....	410
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	415
ДОДАТКИ.....	479

ВСТУП

Актуальність дослідження. У період стрімких соціально-економічних змін модернізація вищої освіти в Україні, її гуманістична спрямованість вимагає підготовки компетентних фахівців, готових здійснювати професійну діяльність в умовах інноваційного розвитку суспільства, що, у свою чергу, підвищує вимоги до професійного розвитку особистості, її здатності осмислювати сутність соціальних процесів, вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми, обирати способи досягнення цілей, прогнозувати результати власної діяльності, тобто бути підготовленими до виконання складних професійних завдань у процесі міжособистісної взаємодії і спілкування. Зважаючи на це, пріоритетним завданням сучасної педагогічної освіти України є якісна підготовка майбутніх соціальних працівників до практичної діяльності, яка полягає насамперед у формуванні їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності. Від уміння налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію з клієнтами різних соціальних груп і відомств залежить успіх професійної діяльності соціального працівника.

Обґрунтування необхідності комунікативно-мовленнєвої підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти відображено в нормативно-правових документах, зокрема Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей», за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015 р.), державному галузевому стандарті спеціальності «Соціальна робота» (2019 р.).

Проблема підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності, розвитку їхнього професіоналізму та компетентності досліджувалась у різних напрямках: загальнотеоретичні та концептуально-методологічні засади соціальної роботи (С. Архипова, В. Бочарова, І. Богданова, Р. Вайнола, І. Зверева, І. Зимняя, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, І. Ковчина,

І. Козубенко, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, М. Лукашевич, І. Мигович, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Полтавець, В. Сидоров, С. Толстоухова, С. Харченко, М. Фірсов та ін.); соціально-психологічні та соціально-педагогічні аспекти соціальної роботи (О. Безпалько, Б. Вульфів, Л. Міщик, А. Мудрик, О. Петровський, Б. Шапіро та ін.); професійно значущі для майбутніх соціальних працівників особистісні якості стали предметом дослідження О. Білої, І. Богданової, Р. Вайноли, Л. Ваховського, М. Галагузової, В. Гриньової, А. Кузьмінського, Г. Лактіонової, М. Мудрика, В. Полтавця, В. Сидорова, І. Трубавіної, С. Харченка та ін.; формування професійної компетентності розкрито в дослідженнях І. Бега, Н. Бібик, О. Білої, Д. Годлевської, І. Зязюна, Ю. Ємельянова, Л. Карпової, А. Хуторського та ін.; професійно-комунікативну компетентність майбутніх соціальних працівників розглядали В. Баранюк, Д. Годлевська, О. Канюк, І. Козубовська, Т. Кобзар, М. Лаптева, В. Москаленко та ін.

Лінгводидактичні закономірності формування комунікативної компетентності особистості розкрито в дослідженнях А. Богуш, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. Процеси мовлення та мовленнєвої діяльності вивчали А. Богуш, Т. Ладиженська, О. Леонтєв, Р. Немов, М. Оліяр та ін. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь розглянуто в роботах Ф. Бацевича, О. Беляк, В. Кан-Калика, Л. Мацько, О. Пасічник, О. Савенкової, Т. Шепеленко та ін. Незважаючи на значну кількість наявних наукових досліджень, проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників залишається актуальною та потребує розв'язання низки суперечностей між:

- потребою суспільства в підготовці компетентних та конкурентоздатних соціальних працівників, які спроможні працювати у складних і непередбачуваних умовах сьогодення та недостатнім рівнем підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;

- змістом наявного методичного та технологічного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників і необхідністю модернізації освітнього

процесу, пошуку ефективних методик та технологій навчання, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників;

- вимогами сучасного інформаційно-комунікаційного суспільства до рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями майбутніх соціальних працівників у роботі з різними категоріями населення і реальною сформованістю інформаційно-комунікаційних навичок міжособистісної взаємодії у студентів.

Аналіз стану розробленості проблеми в соціально-педагогічній науці та практиці, відсутність цілісних і комплексних досліджень з проблеми, її недостатня теоретико-практична обґрунтованість та необхідність вирішення наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій «Стратегії становлення та розвитку фахівців соціономічної сфери» (№ 1117U000115), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 7 від 29.12.2016 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 2 від 27.03.2019 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати методологічні і теоретичні концепти, педагогічні умови та експериментальну методіку формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати методологічні концепти і визначити теоретичні

засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

2. Розкрити сутність і структуру феномену «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх соціальних працівників»; уточнити зміст понять «комунікативно-мовленнєва професійна діяльність», «комунікативно-мовленнєвий супровід».

3. Схарактеризувати стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

6. Теоретично обґрунтувати та спроектувати модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

7. Розробити й апробувати експериментальну методика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі професійної підготовки соціальних працівників.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: зміст й експериментальна методика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні залежності формування комунікативно-мовленнєвої компетентності від реалізації методологічного, теоретичного та методичного концептів (законів, принципів, підходів, змісту, методів і форм) організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти, спрямованої на сформованість комунікативно-мовленнєвої

компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, які передбачають, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти;

- комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників;

- залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності;

- позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти зумовлюється, з одного боку, методологічним вектором (закони, принципи, підходи, закономірності) їхньої професійно теоретичної підготовки, з іншого – методичною організацією освітнього процесу, спрямованого на формування особистісних якостей та комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності. Рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів залежить від теоретичної і практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ними необхідності оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями для успішного виконання професійних завдань. Комунікативно-мовленнєву компетентність розглядаємо як інтегративний складник професійної діяльності соціального працівника.

Концепція дослідження. Необхідність розроблення теоретико-методичних засад формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти зумовлена реаліями сьогодення, що розширюють спектр професійних функцій соціального

працівника і посилюють значущість комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок ведення діалогу, встановлення міжособистісної взаємодії у роботі з різними групами клієнтів. Ефективність означеної діяльності залежить від модернізації освітньо-методичного процесу в закладах вищої освіти, освітньо-професійних програм, які передбачають інтеграцію лінгвістичних дисциплін та дисциплін фахової спрямованості, підвищення практичної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників із формування ключових компетенцій, зокрема, комунікативно-мовленнєвої, оскільки від знання «мови фаху» залежить успіх професійної діяльності соціального працівника. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки – це цілеспрямований, керований процес, який ґрунтується на трьох взаємопов'язаних концептах – методологічному, теоретичному, технологічному, що сприяють реалізації провідної ідеї.

Методологічний концепт дослідження становлять філософські положення про мову як засіб спілкування, єдність мови і мовлення, мови та мислення, комунікативно-мовленнєвої діяльності, наукові положення про загальну і професійну культуру соціального працівника, гуманітаризацію та демократизацію системи освіти.

Методологічні засади дослідження базуються на використанні законів, принципів, закономірностей, методологічних підходів, що слугували підставою для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки, зокрема:

системно-цілісний підхід – забезпечує цілісність підготовки майбутнього соціального працівника, виявлення різноманітних зав'язків між елементами (предметами) та зведення їх у єдине ціле з дотриманням певного алгоритму дій (аналіз, планування, проектування), створення розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища для пізнавальної активності, міжособистісної взаємодії у процесі спілкування. У контексті системно-цілісного підходу в дослідженні використано моделювання експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників

у процесі професійної підготовки;

комунікативно-діяльнісний підхід – спрямований на формування вміння орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обирати доцільну до ситуації комунікативно-мовленнєву стратегію і тактику взаємодії для досягнення мети спілкування, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у різних сферах професійної діяльності майбутнього соціального працівника; формування особистісних якостей і комунікативно-мовленнєвих умінь, спрямованість на досягнення успіху в комунікативній діяльності, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку;

компетентнісний підхід – передбачає формування компетентного соціального працівника, з чітко визначеною системою професійних компетенцій і компетентностей, ціннісних орієнтацій, спрямованих на високу результативність та продуктивність у майбутній професійній діяльності соціального працівника.

Теоретичний концепт дослідження визначає систему вихідних теоретичних положень, принципів, що розкривають зв'язок її із практичною комунікативно-мовленнєвою підготовкою майбутніх соціальних працівників до здійснення професійної діяльності.

Теоретичні засади дисертаційного дослідження становлять концепції філософії освіти (В. Андрущенко, М. Бахтін, М. Євтух, І. Клімов, Е. Коваленко, В. Кремень, В. Луговий, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Янів та ін.); психологічні аспекти підготовки фахівців у закладах вищої освіти (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Н. Чепелєва та ін.); педагогічні засади професійної підготовки фахівців різних галузей (О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архипова, Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Біла, І. Богданова, А. Богуш, Р. Вайнола, Г. Васянович, Т. Волкова, О. Гомонюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, Е. Карпова, Н. Кічук, О. Ковтун, І. Княжева, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Луговий, Л. Міщик,

Н. Ничкало, Н. Побірченко, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Методичний концепт позиціонує визначення критеріїв і показників сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності, репрезентує розроблення експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки, що передбачає залучення студентів до різних видів комунікативно-мовленнєвої діяльності, використання інноваційних форм і методів роботи, спрямованих на формування компетентного, конкурентоздатного фахівця, обізнаного в новітніх засобах комунікації, що збагачує професійні можливості соціальних працівників у вирішенні соціальних проблем різних груп клієнтів.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, узагальнення теоретико-методичних положень застосовано для визначення понятійно-категоріального апарату, педагогічних умов формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; аналіз нормативної та навчально-методичної документації – для виявлення стану проблеми, що досліджується; аналіз практичної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників та виявлення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності; *емпіричні:* анкетування, опитування, тестування, ранжування, спостереження, бесіда, методи експертних оцінок, само- та взаємооцінки, нарративні методики, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) – для перевірки гіпотези дослідження; *статистичні:* методи математичної статистики (критерій Хі-квадрат (Chi-square test) і критерій Фішера (Fisher's exact test)) використано для кількісного та якісного аналізу й перевірки достовірності отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. У дослідженні на різних етапах експерименту взяли участь 697

студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 175 соціальних працівників міських та обласних центрів соціальних служб сім'ї, дітей та молоді Івано-Франківської, Тернопільської і Чернівецької областей.

Наукова новизна дослідження: *уперше науково обґрунтовано методологічні концепти і теоретичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний підходи); розкрито сутність і структуру феномену «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх соціальних працівників»; схарактеризовано стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки; визначено критерії (знаннєво-мовленнєвий, комунікативно-дієвий, оцінно-рефлексійний), показники та схарактеризовано рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників (високий, достатній, задовільний, низький); визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності; позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності); обґрунтовано та спроєктовано модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (інформаційно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-рефлексійний етапи); уточнено поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєвий супровід»; подальшого розвитку набули теорія, методика і*

технології формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки; елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» (для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти); збагачено зміст професійно спрямованих навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Ведення професійних документів», «Основи міжособистісного спілкування», «Основи консультування», «Етика соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Основи конфліктології і партнерства», «Професійна майстерність соціального працівника») додатковими темами, що сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; започатковано науковий гурток «Communication», розроблено тренінг «Усвідомлене «Я» у професії», професійно спрямовані рольові та ділові ігри («Що до чого», «Я зможу досягти успіху», «Ділова бесіда з людьми різного типу», «Розмова з підлеглим», «Підсумки діяльності школи волонтерів», «Підписання угоди», «Вакансія»); кейси («Конфліктна ситуація», «Ухвалення рішення», «Конфлікт»), круглий стіл («Особливості консультування різних категорій клієнтів»), інтерактивні вправи та завдання (мозковий штурм, метод-прес, незакінчені речення, експрес-бесіда, оксфордські дебати, технології коучингу, портфоліо, метод SWOT аналізу, проєктні технології), спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Основні положення та результати дослідження можуть бути використаними в процесі розроблення освітніх професійних програм із лінгвістичних та професійно спрямованих навчальних дисциплін, підготовки навчально-методичних посібників, підручників, проведенні аудиторних занять зі студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи Чернівецького національного університету (довідка про впровадження № 17/17-3059 від 22.11.2019 р.), Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (довідка про впровадження № 8-Д від 03.12.2019 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 01-12/07 від 30.01.2020 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 447-33/03 від 15.05.2020 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 16/20 від 06.03.2020 р.), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка про впровадження № 01-23/105 від 12.05.2020 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 622/30/4 від 13.05.2020 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичною й методологічною обґрунтованістю основних позицій; використанням комплексу методів дослідження, що відповідають об'єкту, предмету, меті, завданням та гіпотезі дослідження; підтвердженими кількісними та якісними показниками експериментальних даних; репрезентативністю експериментальної вибірки дослідження; підтвердженою статистичною оцінкою, апробацією концептуальних положень дослідження.

Особистий внесок здобувача в праці у співавторстві. У колективній монографії «Упровадження інноваційної освітньої парадигми в гірських школах українських Карпат» авторці належить стаття «Наукові підходи до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти»; у колективній монографії «Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform» – стаття «Formation of communicative-speaking competence of future social workers by a competent approach».

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження висвітлено на міжнародних: «Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции» (Брест, 2011), «Соціальна робота як правозахисна професія» (Чернівці, 2015), «Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2016), «Особистість, суспільство, політика» (Люблін, 2016), «Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців» (Ужгород, 2016), «Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи» (Київ-Чернівці, 2017), «Соціальна робота і проблеми міграційних процесів у глобалізованому світі» (Чернівці, 2018), «Наукові пошуки у III тисячолітті: соціальний, правовий, економічний та гуманітарний виміри» (Кропивницький, 2018), «Духовно культурне виховання особистості в умовах входження людства в Епоху Культури» в рамках міжнародного проекту Д. Поля Шафера «Епоха Культури» (Київ, 2019), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2019), «Research and Innovation: Collection of scientific articles» (Belgium, 2019), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2019), «Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique» (Genève, 2019), «Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів» (Ужгород, 2019), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019), «Соціокультурологічні та психолого-педагогічні аспекти становлення особистості в сучасному суспільстві: тенденції і перспективи» (Івано-Франківськ, 2019), «Dynamics of the development of world science» (Canada, 2020), «Topical issues of the development of modern science» (Sofia, Bulgaria, 2020), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2020), «Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation» (Riga, Latvia, Kharkiv, Ukraine, 2020); *усеукраїнських*: «Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2015), «Теоретичні, методичні і практичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Івано-Франківськ, 2016), «Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи» (Кам'янець-

Подільський, 2020), «Педагогічна освіта в Україні: традиції та сучасні виклики» (Івано-Франківськ, 2020) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 56 публікаціях, зокрема одноосібній монографії, 2 колективних монографіях, навчальному посібнику, 20 одноосібних статтях у фахових виданнях України, 8 – у міжнародних науково-періодичних виданнях (1 (Scopus) – у співавторстві), 22 – апробаційного характеру; 2 – додатково відображають результати дослідження.

Кандидатська дисертація з теми «Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) захищена у 2005 р. у Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (найменувань, із них 31 – іноземними мовами); 10 додатків, поданих на 12 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 531 сторінку, обсяг основного тексту складає 416 сторінок. Робота містить 13 таблиць, 20 рисунків, що обіймають 19 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Професійна підготовка соціальних працівників у педагогіці вищої школи

Підготовка спеціалістів соціальної роботи до професійної діяльності – одна з головних умов подолання сучасних соціальних проблем та життєвих негараздів, які існують у нашій державі. Важливою особливістю професії «соціальний працівник» є її універсальність та багатогранність. Виступаючи у ролі організатора та посередника у процесі надання допомоги, соціальний працівник покликаний формувати у людей високі моральні цінності, гуманні відносини, створювати позитивний емоційний фон у процесі комунікації, враховувати вікові та індивідуальні особливості клієнтів, уникати негативних стереотипів, вирішувати конфліктні ситуації, володіти стратегіями і тактиками впливу на клієнта, здійснювати аналіз та прогнозувати результати діяльності, викликати довіру та повагу до себе і професії. Крім того, він є носієм загальної та професійно-етичної культури, що сприяє підвищенню інтелектуального, світоглядного, духовного та морального розвитку особистості. Соціальний працівник, який володіє культурою професійного мовлення, мистецтвом слова, знає мовні норми та правила мовленнєвого етикету, вміло організовує процес спілкування та міжособистісну взаємодію з клієнтом. Досконале володіння мовою є важливим компонентом підготовки соціального працівника до професійної діяльності.

Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти базуються на основних положеннях, зазначених у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [452], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [458], постанові Кабінету Міністрів «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей» (2015 р.)

[455], за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, державному галузевому стандарті спеціальності «Соціальна робота» (2019 р.) [457]. Закон України «Про вищу освіту» акцентує на поєднанні освіти з наукою та практичною діяльністю з метою підготовки компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентноздатних на українському, європейському і світовому ринках праці.

Система підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери – наймолодша в системі професійної освіти, що спричинило низку труднощів: нечіткість у розумінні пріоритетних напрямів розвитку спеціальної освіти соціальних фахівців, пріоритетних завдань і технологій підготовки, тому й потребує вдосконалення, глибокого теоретичного, практичного і наукового осмислення.

Зміст професійної підготовки соціальних працівників досліджено в різних аспектах, зокрема: науково-методичні та організаційно-технологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Біла [102], О. Безпалько [33], І. Зверева [530], А. Капська [256], О. Карпенко [262], Л. Міщик [377], В. Поліщук [441], В. Сидоров [503], С. Харченко [584] та ін.); управління якістю соціальної освіти (М. Євтух [212]); педагогічний, психологічний та управлінський аспекти професійної підготовки соціального педагога (Л. Міщик [377]); теоретичні засади процесу становлення соціального працівника як професіонала (С. Архипова [15], А. Бочарова [123], А. Капська [258], В. Поліщук [441], В. Полтавець [531], В. Сластьонін [510], С. Харченко [585] та ін.); аспекти професійного спілкування (С. Амеліна [6], О. Берестенко [88], А. Бичок [100], О. Лисевич [333], І. Ярошук [640] та ін.); форми та методи здійснення соціально-педагогічної діяльності в різних сферах (О. Біла [102], О. Безпалько [34], І. Богданова [105]); дидактичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів (С. Харченко [585]); нетрадиційні форми та методи підготовки майбутніх фахівців у соціально-педагогічній галузі (О. Біла [102], О. Витвар [140]); педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутніх соціальних педагогів (Р. Зозуляк-Случик [233], Т. Семигіна [496]); теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної

інформації у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів (Г. Локарева [341]).

Уперше на законодавчому рівні соціальна робота, як вид професійної діяльності відображена в законах України «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» (1999 р.) «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.).

Професійна підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася 1991 року, коли постановою Держкомпраці СРСР у квітні 1991 року до кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів і службовців внесено посаду «спеціаліст із соціальної роботи» та «соціальний працівник», еквівалентну посаді соціального працівника з вищою освітою в країнах Західної Європи [548, с. 9]. Було відкрито нову спеціальність «Соціальна робота», підготовку якої розпочали вищі і середні спеціальні навчальні заклади (наказ Держкомосвіти СРСР від 7 серпня 1991 р. № 376), затверджено навчальні плани та програми. Зауважимо, що отримання соціальною роботою статусу професійної діяльності сприяло розширенню і створенню розгалуженої мережі соціальних служб та організацій (державних і недержавних), проте забезпечення належного функціонування потребувало відповідної професійної підготовки фахівців, які б відповідали вимогам професії та виконували покладені на них державою завдання.

Україна не мала досвіду професійної підготовки соціальних працівників, тому становлення та розвиток цієї спеціальності відбувалися під впливом фахівців європейських країн та США, на зламі суспільно-економічних та політичних негараздів, розпаду СРСР, на тлі різкого зuboжіння населення, вимушеної міграції, зростання соціального сирітства тощо. У зв'язку з цим потрібно було готувати кваліфікованих фахівців із системою науково-професійних знань та вмінь у поєднанні з відповідними особистісними якостями (доброта, щирість, відкритість, альтруїзм) та комунікативними вміннями (говорити, переконувати, слухати, поважати думку клієнта), спрямованими на вирішення життєвих проблем і соціальних негараздів.

У становленні професійної підготовки соціального працівника важливу роль відіграла діяльність Тимчасового науково-дослідницького колективу (ТНДК) «Школа-мікрорайон» (1989 р.) за сприяння Академії педагогічних наук і Державного комітету освіти СРСР. Першим університетом, де було відкрито спеціальний факультет перепідготовки соціальних педагогів і працівників, був Донецький університет (1992 р.). Цей факультет очолив В. Сидоров [263, с. 280].

Вагомим поштовхом до розвитку соціальної роботи як навчальної дисципліни стали міжнародні проєкти, зокрема, україно-британо-португальський проєкт ТЕМПУС-ТАСІС «Соціальна робота в Україні», який діяв на базі кафедри соціальної роботи Ужгородського державного університету. Мета проєкту – створення мережі навчальних закладів, які готують соціальних працівників. Завдяки гранту Європейського Союзу було відкрито першу в Україні Школу соціальної роботи Києво-Могилянської академії (1994 р.), яка до сьогодні називається іменем її засновника і першого керівника Володимира Полтавця. У рамках проєкту організовувалися міжнародні науково-практичні конференції, здійснювалося міжнародне стажування студентів та викладачів.

У 1996-1998 роках на базі Міністерства праці та соціальної політики був зреалізований українсько-нідерландський проєкт ТАСІС Європейського Союзу «Соціальний захист в Україні». Мета проєкту – розроблення програм для підготовки фахівців (молодший спеціаліст – 1997 р., бакалавр – 1999 р.) зі спеціальності «Соціальна робота» у Чернігівському юридичному коледжі; розвиток післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації для керівників системи соціального захисту). З цією метою у Харківській філії Академії державного управління при Президенті України було створено відповідну програму з менеджменту соціального захисту [497, с. 203–211].

Українсько-шведський проєкт (1997-2000 рр.) сприяв створенню моделі підготовки соціальних працівників базового рівня, було організовано пілотні курси з підготовки фахівців соціальної роботи. У рамках проєкту був виданий навчальний посібник «Вступ до соціальної роботи».

У рамках Міжнародного українсько-канадського проєкту «Реформування соціальних служб в Україні» (1999-2003 рр.), було відкрито підготовку фахівців зі спеціальності «Соціальна робота» в Національному університеті «Львівська політехніка» (1999 р.), підтримувався Міністерством освіти і науки України; його мета – здійснення реформ через посилення ролі соціальної роботи як «служіння заради соціальної справедливості» шляхом професійної підготовки соціальних працівників. Одним із найважливіших результатів проєкту було започаткування освітньої програми з підготовки соціальних працівників. 2001 року в університеті відкрито кафедру соціології та соціальної роботи [244].

Становлення та розвиток соціальної роботи в Україні, на думку засновника Школи соціальної роботи Києво-Могилянської академії В. Полтавця, пов'язано з тим, що вона зацікавила державних чиновників і наукову спільноту; почали відкриватися кафедри, факультети та здійснюватися підготовка соціальних працівників. Наступним вагомим кроком, на думку науковця, було самоусвідомлення професії та визнання її на міжнародному рівні [531, с. 4].

Зауважимо, що соціальна робота належала до напрямку підготовки 0402 «Соціологія», спеціальність «Соціальна робота» [460], 2006 року спеціальність «Соціальна робота» (Постанова КМУ від 13.12.2006 р. №1719) увійшла до галузі знань 1301 «Соціальне забезпечення», напрям підготовки «Соціальна робота». 2015 року (Постанова КМУ від 29.04.2015 р. № 266) стала самостійною галуззю знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота». Проте вагомим недоліком вважаємо ліквідацію цією ж постановою (№ 266 від 29.04.2015 р.) спеціальності «Соціальна педагогіка», яка належала до галузі знань 0101 Педагогічна освіта. Підготовка студентів на цьому етапі здійснюється в галузі знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота». Соціальна педагогіка йде у складі освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти, хоча професія «соціальний педагог» наявна у класифікаторі професій [385]. Не ліквідована і посада «педагог соціальний» у закладах загальної і середньої освіти.

Таким чином, піддаючись постійним змінам та реформуванню, соціальна робота і соціальна педагогіка стикаються зі значними труднощами та проблемами щодо змісту навчання і підготовки фахівців, формування компетентностей та компетенцій, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності в нових умовах розвитку суспільства.

В Україні соціальна робота розвивалася поряд із соціальною педагогікою. Це дві, на думку В. Полтавця, дуже близькі за напрямом діяльності професії зі своїми специфічними особливостями становлення і розвитку в Україні [531, с. 5]. Ураховуючи означене, проаналізуємо становлення соціальної педагогіки в Україні та здійснення підготовки соціальних педагогів у вищій школі.

Посада соціального педагога в Україні офіційно введена 1993 року, проте до Державного класифікатора професій була включена лише 2000 року. Постановою Кабінету Міністрів України № 963 від 14.06.2000 р. Першим документом Міністерства освіти і науки України, в якому йшла мова про посаду соціального педагога у закладах освіти, було Положення про психологічну службу системи освіти (наказ МОН України № 127 від 03.05.99 р.) [445]. У пункті 4.5 названого документа вказано, що соціальний педагог навчального закладу вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку вихованців у сім'ї, колективі, позашкільних організаціях, сприяє захисту їхніх прав та інтересів, надає консультативну та психолого-педагогічну допомогу, здійснює соціальні послуги, спрямовані на задоволення потреб вихованців, забезпечує соціально-педагогічний супровід навчального процесу, сприяє соціальному і професійному самовизначенню.

Вагомим досягненням в утвердженні позицій соціального педагога у закладах освіти слугував лист МОН України від 15.06.2004 р. № 1/9-324 «Про внесення змін і доповнень до нормативної чисельності практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів». Цим документом у 2004-2005 навчальному році до штатного розпису включено посаду «соціальний педагог».

Перші кафедри, які готували фахівців за напрямом підготовки «соціальний педагог», були відкриті в Харківській академії культури (1991 р.), Київському

національному університеті імені Т. Г. Шевченка (кафедра педагогіки вищої школи і соціальної педагогіки (1992 р.)), Запорізькому державному університеті (кафедра соціальної педагогіки та проблем керування (1992 р.)), Українському державному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (кафедра соціальної педагогіки (1993 р.)), Луганському педагогічному університеті імені Тараса Шевченка (кафедра соціальної роботи і педагогіки (1999 р.)) [34].

Вагомий внесок у розвиток соціальної педагогіки здійснили (С. Архипова [13], О. Безпалько [34], Р. Вайнола [127], А. Капська [257], Л. Міщик [377], І. Мигович [370], В. Поліщук [441], В. Сидоров [503], С. Харченко [585] та ін.). Ученими розроблено державний стандарт (2003 р.) підготовки фахівців спеціальності «Соціальна педагогіка» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), під керівництвом доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри соціальної педагогіки Українського державного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Алли Капської, затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України № 576 від 22.08. 2003 р. [258, с. 14].

В Україні функціонують авторські школи соціальної роботи і соціальної педагогіки проф. С. Архипової (м. Черкаси), проф. І. Богданової (м. Одеса), проф. А. Капської та Р. Вайноли (м. Київ), проф. І. Мигович (м. Ужгород), проф. Л. Міщик (м. Запоріжжя), проф. В. Поліщук (м. Тернопіль), проф. С. Харченко (м. Сєверодонецьк) та ін., які порушили і розв'язали значну кількість теоретичних і практичних питань, пов'язаних із створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних працівників до професійної діяльності зокрема.

Завдяки зусиллям науковців спеціальність «Соціальна педагогіка» почала розвиватися на науковому рівні; було відкрито спеціалізовану вчену раду зі спеціальності 13.00.05 із захисту кандидатських та докторських дисертацій, почали видаватися навчальні підручники та посібники, науково-популярні та періодичні фахові видання («Соціальна політика і соціальна робота», «Практична психологія і соціальна робота»). Крім того, 1992 року з ініціативи В. Сидорова та І. Зверєвої зареєстровано Українську асоціацію соціальних

педагогів і спеціалістів із соціальної роботи (УАСПССР) (свідоцтво № 283). З 1994 р. організація стала повноправним членом Міжнародної Федерації соціальних робітників. Основне завдання діяльності Асоціації – консолідація зусиль у становленні та розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні. Асоціація ініціювала розробку Етичного кодексу спеціалістів соціальної сфери (2003 р.) [208, с. 466].

Таким чином, розгляд соціальної роботи як професійної діяльності є досить важливим як на державному, так і на індивідуальному рівні роботи з клієнтом, оскільки не лише дозволяє ефективно здійснювати процес надання допомоги, але й веде до соціально-політичних та соціально-економічних змін, формування дієвої соціальної політики, спрямованої на вирішення першочергових проблем у суспільстві. Успіх формування грамотної соціальної політики залежить від рівня професійної підготовки соціальних працівників.

На сучасному етапі розвитку соціальної роботи з наданням автономії закладам вищої освіти (відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.)) дозволено самостійно розробляти навчальні плани та програми, формувати перелік навчальних дисциплін та кількість кредитів ЄКТС, визначати необхідні компетентності, розробляти та затверджувати освітні програми, впроваджувати додаткові спеціалізації [452].

Зазначимо, що більшість закладів вищої освіти здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів спеціальності 231 «Соціальна робота» за двома освітньо-професійними програмами: «соціальний працівник» та «соціальний педагог», проте наявні освітньо-професійні програми, які надають додаткову спеціалізацію (другий магістерський рівень), як-от: «соціальне забезпечення», «психологія соціальної роботи», «соціальна робота та практична психологія», «соціально-правовий захист», «соціальна експертиза», «соціальна адвокація», «організатор соціально-педагогічної діяльності в соціумі», «анімаційна соціально-педагогічна діяльність», «соціальний педагог, педагог-організатор», «соціальна робота в громаді», «соціальна реабілітація», «соціально-психологічна допомога», «кейс-менеджмент», «соціальне адміністрування в громаді», «міжнародні соціальні

проекти та волонтерська діяльність», «менеджмент соціальної роботи», «медико-соціальна робота; рекреаційний супровід», «соціально-психологічне консультування», «соціальна робота та інтерактивні технології», «соціально-реабілітаційна діяльність в пенітенціарних закладах». Зауважимо, що освітньо-професійна програма – це складова частина спеціальності; головне завдання освітніх програм – підготувати студента до роботи в сучасних умовах, відповідати вимогам стейкхолдерів, удосконалювати практичні навички професії, здобути більш вузьку спеціалізацію в конкретному напрямі соціальної роботи, підвищити рівень кваліфікації, оволодіти новими знаннями в межах професії, працевлаштуватися відповідно до обраної освітньої програми за конкретною спеціальністю.

Таким чином, підготовка соціальних працівників в Україні в контексті її становлення та розвитку включає такі етапи:

- перший етап (1991 – 2000 рр.) – відкриття спеціальності «Соціальна робота» (напрямок «Соціологія») та створення організаційних умов для підготовки соціальних працівників (розроблення нормативного забезпечення (навчальних програм у рамках міжнародних партнерських проєктів, державних стандартів, кваліфікаційних характеристик, видання науково-методичної літератури, ліцензування спеціальності);

- другий етап (2001 – 2010 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота» (напрямок «Соціальне забезпечення»). Відбувається вдосконалення та стандартизація підготовки соціальних працівників відповідно до європейської освітньої парадигми, впроваджуються сучасні інформаційні технології навчання, відбувається включення до Міжнародної асоціації університетів, шкіл соціальної роботи, багаторівнева система підготовки на рівні бакалавр – спеціаліст – магістр, компетентнісний підхід;

- третій етап (2011 – 2015 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота» за напрямом «Соціальна робота»: відсутність єдиних стандартів підготовки фахівців відповідно до Закону про вищу освіту (2014 р.), що позбавляє єдиного підходу в підготовці фахівця, впровадження освітніх програм;

формується інноваційна підготовка соціальних працівників (лідерство та управлінські навички, емоційний інтелект, креативність), урахування вимог роботодавців до підготовки фахівців, ліквідація спеціальності «Соціальна педагогіка»;

- четвертий етап (2016 р. – по теперішній час) – акцентується на практичній складовій навчання (дуальна освіта); здійснення підготовки здобувачів вищої освіти на рівні бакалавра та магістра, затвердження галузевих стандартів спеціальності «Соціальна робота» (перший і другий рівень вищої освіти, 2019 р.), введення в дію нових законодавчих документів (Закон України «Про соціальні послуги» від 17.01.2019 р.), які регламентують діяльність соціального працівника, зменшення кількості аудиторних годин з метою самоосвіти, поєднання формальної та неформальної освіти (набула поширення в умовах пандемії), розвиток прикладних та гнучких «soft skills» навичок.

Як нова для України галузь знань, соціальна робота потребує аналізу та модернізації в системі підготовки фахівця, здатного критично мислити, самостійно ухвалювати рішення, ефективно комунікувати з представниками різних соціальних груп та рівнів, адекватно сприймати та перевіряти інформацію, не піддаватися на провокації, уникати мови агресії, тощо. Для досягнення комунікативної мети у взаємодії з клієнтом важливо вміти чітко формувати комунікативний намір, розуміти психологію клієнта, його емоційний стан, розвивати позитивні установки на ділову взаємодію, уникати психологічних та комунікативних бар'єрів, конструктивно вирішувати дискусійні питання, доцільно використовувати засоби емоційної виразності в практиці живого спілкування. Означені комунікативні вміння в професійній діяльності соціального працівника складають основу успіху та професійної майстерності. Кожен заклад вищої освіти, який готує фахівців соціальної роботи, має викладати студентам цінності професії, етичні стандарти, що є базовими знаннями, без яких не можливе становлення компетентного та конкурентоздатного фахівця.

1.1.1. Феноменологія дослідження

Логіка дослідження вимагає насамперед з'ясувати ключові поняття дослідження, як-от: «соціальна робота», «соціальний педагог», «соціальний працівник», «підготовка».

Звернімося передовсім до більш широкого поняття «соціальна робота». Термін «соціальна робота» як вид професійної діяльності з'явився в кінці XIX – на початку XX століття в країнах Західної Європи та США, коли благодійні організації Великої Британії, Німеччини почали пошук моделей роботи з потребуючими з метою усунення причин, що породжують бідність та несправедливість [610].

Професіоналізація соціальної роботи у США, Німеччині, Великій Британії, Росії пов'язана з розробленням і ухваленням нормативно-правових документів, які отримали схвалення в суспільстві [529, с. 81].

1941 року професор Канадського інституту інженерної технології В. Вікенден одним із перших розглянув соціальну роботу як професію, акцентуючи на відмінностях, які виділяють її з-поміж інших професій, як-от: особливий вид діяльності, що передбачає високий ступінь відповідальності за вирішення проблем клієнта, надання послуг з незначним заохоченням, далеким від прибутку (на волонтерських засадах), потреба в самовираженні, яка передбачає гордість за свою роботу, усвідомлене розуміння соціального обов'язку, дотримання стандартів професійної діяльності, наслідування ідеалів [23]. Значний вплив на становлення соціальної роботи як професійної діяльності здійснили Мері Річмонд та Джейн Адамс – представниці США та Алісе Саломон – представниця Німеччини.

М. Річмонд вважають «матір'ю соціальної терапії», класиком теорії і методології соціальної роботи. Вона розробила та науково обґрунтувала методи соціальної роботи, а 1899 року написала свою першу книгу «Дружній візит до бідняків: керівництво для працюючих у благодійних організаціях». У своїй наступній книзі – «Соціальні діагнози» (1917 р.) – описала власний метод соціальної роботи, який отримав назву соціальної індивідуальної психотерапії.

Найважливішим у соціальній роботі М. Річмонд вважала провести оцінку, поставити соціальний діагноз та взяти його за основу під час вибору методу допомоги [куб]. Таким чином, соціальна робота виходить на вищий рівень наукового осмислення, започатковує напрям наукових досліджень, щоб змінити її орієнтацію з одностороннього процесу надання допомоги на успішну соціалізацію, інтеграцію та адаптацію людини в соціум.

Дж. Адамс, починаючи з 1889 р. допомагала переселенцям, які опинилися в Америці без знання мови, без житла і роботи. Вона заснувала поселення для мігрантів Хулл Хаус у Чикаго. Активісти руху поселенців (сетльменти) займалася захистом соціальних інтересів бідняків, груповою роботою. Основна ідея руху поселенців полягала в тому, що бідність і нещастя людей зумовлені соціальним середовищем, яке потрібно змінювати. Дж. Адамс скептично ставилася до доброчинності, роботу вела в громадах та общинах. Результатом її діяльності стало покращення умов праці на фабриках, благоустрій міст, прийняття законодавства на захист інтересів дітей та жінок [480, с. 74].

В основі концепцій, які розвивала А. Саломон, лежав практичний досвід соціальної допомоги, участь в різноманітних міжнародних проєктах. У 1899 р. вона очолила річні жіночі курси підготовки спеціалістів для роботи у сфері соціального обслуговування. Як експерт із питань освіти, виступала з доповідями у Європі й Північній Америці, була організатором Міжнародної конференції з проблем соціальної роботи, яка відбулася в Парижі (1928 р.).

Таким чином, соціальна робота зародилася як прикладна наука (від практики до теорії). Прогресивні підходи щодо соціальної підтримки особистості у складних життєвих обставинах визначалися на основі емпіричних даних і досвіду роботи благодійних, релігійних організацій у сфері соціального захисту, на основі тісних міждисциплінарних зв'язків (філософія, педагогіка, психологія, етика та естетика) з системою теоретичних знань, які становлять основу соціальної роботи, а вже потім обґрунтовувалися теоретиками у наукових працях.

Становленню соціальної роботи присвячені праці європейських учених (Г. Берндлер, К. Кендал, Х. Нортон, Р. Перлман, Б. Скіннер, К. Уеллс, Л. Юнссон та ін.) [32]. У дослідженнях науковців акцентується на головній місії соціальної роботи – визнання права кожної людини на гідний рівень життя та гарантування державою цього права кожній людині, яка потребує допомоги. У дослідженнях російських учених (В. Бочарова, С. Григор'єв, В. Гуров, Н. Демент'єва, П. Павленок, Е. Студенова, М. Фірсов, Є. Холостова, Б. Шапіро, Н. Шмільова та ін.) соціальна робота розглядається як інструмент реалізації державної соціальної політики, створення умов, що сприяють відновленню чи покращенню здатності людей до соціального функціонування, розвиток можливостей і здібностей до гідного життя в суспільстві [527, с. 5]. Українські науковці (І. Зверева [528], А. Горілий [183], А. Капська [257], Г. Лактіонова [530], М. Лукашевич [350], І. Мигович [370], В. Поліщук [441], В. Полтавець [531], Г. Попович [449], Т. Семигіна [497], В. Сидоров [503], І. Трубавіна [554] та ін.) розглядають соціальну роботу як професійну діяльність у процесі надання кваліфікованої допомоги надавачам соціальних послуг; механізм реалізації державної соціальної політики; галузь наукових знань з системою методологічних характеристик та категоріальних понять.

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень, присвячених питанню становленню та розвитку соціальної роботи як науки, серед учених немає одностайної думки щодо визначення поняття «соціальна робота».

Так, американські вчені М. Саппс, К. Уеллс розуміють соціальну роботу як професію, покликану вирішувати відносини між людьми та їхнім оточенням, розвивати вміння виконувати життєво необхідні завдання, долати стресові ситуації [622, с. 26]. Учені А. Пінкус, А. Мінахан (США) провідними завданнями соціальної роботи вважають: удосконалення вмінь самостійно долати труднощі; інформувати та допомагати людям звертатися у різні (державні та недержавні) соціальні інституції для вирішення проблем, сприяти підвищенню рівня надання соціальних послуг; вдосконалювати державну соціальну політику [435, с. 29].

Британські науковці Ш. Рамон і Т. Шанін пояснюють соціальну роботу як організацію служби допомоги людям, яка заснована на альтруїзмі і спрямована на те, щоб полегшити життя в умовах сімейної, особистісної, професійної кризи. Вона є важливою сполучною ланкою між людьми, які потребують допомоги, державними структурами, соціальною політикою [397, с. 135–136.].

Національна асоціація соціальних працівників США означає соціальну роботу і характеризує її як «професійну діяльність з надання допомоги індивідам, групам і спільнотам у поліпшенні або відновленні їхньої здатності до функціонування в суспільстві, створення сприятливих соціальних умов для досягнення мети» [27, с. 108–109].

У документі «Глобальне визначення соціальної роботи» (Global Definition of Social Work), ухваленому в Мельбурні (2014 р.) міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР) та міжнародна федерація соціальних працівників (МФСП) подає таке визначення соціальної роботи: «заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей». Важливими принципами, на яких повинна базуватися соціальна робота, є: соціальна справедливість, права людини, повага до прав та свобод, соціальна справедливість [496].

Російська вчена Є. Холостова вважає соціальну роботу інструментом реалізації державної соціальної політики, метою якої є створення умов, що сприяють відновленню чи покращенню здатності людей до соціального функціонування [593].

М. Фірсов соціальну роботу пояснює не лише як допомогу, а й як само- та взаємодопомогу в системі соціокультурних і психологічних взаємин різних суб'єктів [573, с. 21].

На думку М. Волгіна, соціальна робота як вид професійної діяльності базується на предметно-інтегрованих, міждисциплінарних прийомах формування, підтримки, реабілітації, стійкої соціальної інтеграції чи реінтеграції окремої особистості та груп [145, с. 112].

Український учений В. Полтавець [531, с. 5] визначає соціальну роботу як систему теоретичних знань і засновану на них практику, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення.

У Законі України «Про соціальні послуги» (2019 р.) зазначено, що соціальна робота передбачає оцінювання потреб у соціальних послугах сімей, дітей та молоді, планування, організацію, координацію та надання їм соціальних послуг, державних соціальних допомог, пільг, компенсаційних виплат та іншої соціальної підтримки, а також здійснення моніторингу надання соціальних послуг. До основних соціальних послуг належать: соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний супровід, консультування [461].

У Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» подається визначення поняття «соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю», яке пояснюється як: професійна діяльність, спрямована на запобігання, мінімізацію негативних наслідків та подолання складних життєвих обставин сімей, дітей та молоді, посилення їхньої здатності до реалізації власного життєвого потенціалу [462]. Визначення поняття «соціальна робота» знаходимо і в енциклопедії для фахівців соціальної сфери. Означене поняття пояснюється як «вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню й реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, сім'ї, громади» [208, с. 86]. Термінологічно-понятійний словник соціальної політики і соціальної роботи [172, с. 392] визначає поняття «соціальна робота» в кількох аспектах: як специфічний вид професійної діяльності (державної, недержавної) спрямований на забезпечення культурного, соціального і матеріального рівнів життя; практична діяльність; навчальна дисципліна; спеціальна галузь наукових знань.

Українські вчені М. Лукашевич, І. Мигович під соціальною роботою розуміють професійну діяльність соціальних інститутів, державних і

недержавних організацій, груп та окремих індивідів, що надають допомогу в успішній соціалізації особам чи групам людей за відсутності належних умов у суспільстві або через наявність особистих вад, коли процес соціалізації ускладнюється [349, с. 11].

Учені Т. Семигіна, І. Грига пояснюють соціальну роботу як практичну діяльність, що протікає в складних умовах і повинна сприяти розкриттю потенційних можливостей та попередженню дисфункцій [545, с. 7].

О. Карпенко розглядає соціальну роботу у двох аспектах: у широкому – як вплив громадськості, професіоналів, індивідів на формування і реалізацію державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життя громадян; у вузькому – професійна діяльність компетентних фахівців, спрямована на надання допомоги (натуральна, фінансова, догляд) усім потребуючим через здійснення консультування, педагогічної та соціальної підтримки у вирішенні складних проблем [261, с. 34]. С. Стрельбицька розглядає соціальну роботу як вид професійної діяльності. Учена пояснює її через дефініцію «діяльність» із загальноприйнятого філософського та психологічного трактування, а також пропонує враховувати притаманні для неї специфічні особливості [538, с. 41].

На нашу думку, соціальна робота – це наукова і практична діяльність, що включає інтегрований комплекс надання допомоги дотичними до соціальної сфери інституціями і фахівцями різних галузей наук (психологи, педагоги, медики, юристи, правоохоронці та ін.) з метою злагодженої, координованої роботи, спрямованої на допомогу клієнтам у вирішенні проблем та повноцінної життєдіяльності різних категорій громадян, які потребують захисту і підтримки в складних життєвих ситуаціях. В основу соціальної роботи покладено стосунки з клієнтом, що базуються на відкритості та довірі у процесі взаємодії, бажанні допомоги.

Розгляд професійного становлення та особистісних якостей соціального працівника присвячено дослідження українських науковців С. Архипової [15], О. Безпалько [34], І. Зверєвої [530], О. Канюк [255], І. Миговича [375], В. Поліщук

[441], В. Полтавця [531], Г. Попович [449], Т. Семигіної [545], І. Трубавіної [554], С. Харченка [585] та ін.

Соціальний працівник – посередник у різних сферах соціальної допомоги сім'ї, окремим її членам, групам людей, у т.ч. дітям, молоді, людям похилого віку, інвалідам і хворим, а також в усіх видах державної та приватної соціальної підтримки населення [172, с. 402]; «професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи» [208, с. 181].

У Законі України «Про соціальні послуги» (2019 р.) соціальний працівник представлений як професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [461]. До працівників – надавачів соціальних послуг належать фахівці та професіонали (соціальні працівники, фахівці із соціальної роботи, соціальні менеджери та інші) і соціальні робітники. Базовими соціальними послугами відповідно до Закону є: догляд; підтримане проживання; соціальна адаптація, інтеграція та реінтеграція; консультування; соціальний супровід; представництво інтересів; інформування.

Як бачимо, характер професійної діяльності соціального працівника вимагає конструктивної взаємодії з представниками органів влади різних рівнів та груп населення з метою відстоювання інтересів держави, громади, клієнтів. Для належного представництва та вирішення соціальних проблем соціальний працівник повинен володіти не лише системою професійних знань, але й нормативно-правовими, педагогічними, психологічними, комунікативними знаннями, оскільки професія передбачає вирішення широкого кола питань, де кожен випадок є унікальним і неповторним, потребує пошуку технологій вирішення проблеми, тому недостатньо володіти лише теоретичними знаннями, потрібно вміти їх застосувати в кожному конкретному випадку відповідно до вирішуваної проблеми чи ситуації.

Кваліфікаційні вимоги до фахівців із соціальної роботи визначено в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (п. 31 для соціальних працівників; п. 35 – фахівців із соціальної роботи) [200]. Зокрема

зазначено, що соціальний працівник здійснює виявлення осіб, сімей, які потрапили у складні життєві обставини, розробляє та контролює здійснення профілактичних програм для вирішення актуальних соціальних проблем, працює з особами та сім'ями, які потребують соціальних послуг, оформляє необхідні документи для них, представляє інтереси клієнтів з метою захисту їхніх прав та вирішення проблем у відповідних установах, організаціях, закладах різного рівня, вирішує конфліктні ситуації у процесі здійснення професійної діяльності. Крім того, в довіднику визначено професійні завдання та обов'язки соціального працівника. До них належить знання законодавства у сфері надання соціальних послуг; основ етики та професійного спілкування; зміст, форми та порядок надання послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; методи і форми соціальної роботи зі спеціальними групами клієнтів; основи психології; основи медичних та гігієнічних знань; основи економіки, права та трудового законодавства, норми охорони праці та виробничої санітарії; діловодство.

У класифікаторі професій [385] зазначено, що до соціальних працівників та соціальних робітників належать: професіонали в галузі соціального обслуговування, які можуть обіймати такі посади: соціальний працівник, фахівець із допомоги неблагополучним родинам, фахівець із соціальної роботи (код класифікації – 2446.2); фахівці (соціальні працівники, що можуть обіймати посади: асистент вихователя виправно-трудового закладу; фахівець із вирішення конфліктів (побутова сфера) (код класифікації – 3460); працівники сфери послуг – надають індивідуальні послуги із соціального обслуговування в домашніх умовах та можуть обіймати посади: перекладач жестової мови, соціальний робітник, супроводжувач осіб з обмеженими можливостями (код класифікації – 5133).

Дослідники М. Головатий, М. Панасюк убачають у соціальному працівникові посередника в різних сферах соціальної допомоги сім'ям, людям, дітям, молоді в усіх видах державної та приватної соціальної підтримки населення [172, с. 402]. Соціальний працівник – професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та допомагає людям, які потребують

допомоги, вирішувати їхні проблеми, шукаючи для цього необхідні ресурси, і забезпечує взаємодію між людьми та середовищем у цілому, підвищує відповідальність за людину, впливає на соціальну політику [172, с. 181]. О. Карпенко, Н. Романова вважають, що соціальні працівники є «провідниками багатопрофільної системи соціальної допомоги населенню... покликаної формувати «гуманістичні, морально-здорові відносини» між людьми [263, с. 95]. За визначенням Є. Холостової, «соціальний працівник – це професіонал, який реалізує реальну соціальну політику державної влади на основі соціального захисту різних верств населення». Він має володіти не лише педагогічними, юридичними, психологічними знаннями, знаннями з соціальної філософії та етики, але й високими морально-етичними якостями, які не дадуть йому змоги піддатися спокусі маніпулювати людьми в корисливих цілях [591, с. 7]. Соціальний працівник повинен уміти спілкуватися та надавати інформацію, оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати «мережу допомоги» та керувати процесом допомоги» [496, с. 15].

Сучасна дослідниця Ю. Овод зауважує, що соціальний працівник – це людина, яка не лише надає допомогу, але й виступає «суспільним діячем», який бере участь у реформуванні соціальної політики. Головним у професійній діяльності соціального працівника є бажання допомогти та знайти спільну мову з клієнтом [398, с.169].

Н. Останіна вважає, що соціальний працівник – це спеціаліст, який може працювати на різних рівнях здійснення державної соціальної політики і практики соціальної роботи; він є організатором і учасником спільної діяльності; здійснює професійний супровід клієнта, «виступає як цілісний суб'єкт професійної діяльності». До структури особистісного потенціалу соціального працівника дослідниця зараховує: професійні знання, вміння та навички, інтелектуальні та креативні здібності, працездатність, готовність до міжособистісної взаємодії, ціннісно-мотиваційна сфера [413].

На нашу думку, соціальний працівник – це професіонал, який має ґрунтовні теоретичні знання в психолого-педагогічній, юридичній, економічній, медичній

сфері; знає законодавство України, аспекти соціально-правового захисту громадян; володіє сучасними теоріями і методами соціальної роботи та дієво застосовує їх на практиці; має добре сформовані особистісні (емпатійність, тактовність, щирість, відкритість, чесність, порядність, терплячість, толерантність) якості; організаційні та комунікативні (встановити контакт, вислухати клієнта, надати необхідну інформацію та оцінити потреби, володіє навичками і прийомами офіційно-ділового спілкування, знає правила мовленнєвого етикету, вміє вести бесіду, ділову розмову, дискусію, переконувати, доводити, аргументувати, досягати взаєморозуміння) знання та здібності; навички саморегуляції та самоорганізації (уміє опановувати своїми емоціями, думками та почуттями, стримувати негативні прояви, керувати поведінкою, виявляти терпимість) у професійній діяльності. Враховуючи важку політичну ситуацію, економічну кризу, військовий конфлікт на півдні та сході України, вважаємо, що соціальна робота повинна перебувати на передовій соціального розвитку, миттєво реагувати на потреби та запити суспільства, шукати нові, стратегічні напрями, методи і технології роботи із урахування найкращих міжнародних практик та діагностик. Заклади вищої освіти повинні брати до уваги запити суспільства та готувати фахівців нового типу, які розуміють важливість професії, здатні змінюватися, професійно вдосконалюватися та працювати в нових умовах.

Розглянувши історію становлення соціальної роботи і вимоги до соціального працівника, не можемо не розглянути становлення соціальної педагогіки та професії «соціальний педагог», оскільки соціальні педагоги стояли біля витоків зародження професії «соціальний працівник». У багатьох європейських країнах (Німеччина, Норвегія, Україна та ін.) соціально-педагогічні ідеї відображені в соціальній роботі, а соціальний педагог розглядається як педагогічно орієнтований соціальний працівник, професійно підготовлений у сфері педагогіки до спілкування в соціумі. Предметом діяльності соціального педагога та соціального працівника є активізація соціально-культурних та соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громадянина [492, с. 61]. І. Зверева також вважає, що теоретико-методологічні та

практичні основи підготовки студентів за спеціальностями «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка» є ідентичними, оскільки спрямовані на здійснення соціальної підтримки різним категоріям населення [528, с. 20].

Погоджуємося з думкою науковців у тому, що соціальні педагоги та працівники мають сприяти розвитку та саморозвитку особистості, створювати умови психологічного комфорту.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що «соціальний педагог» – спеціаліст, що має фахову підготовку і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі. Основне його завдання полягає у налагодженні балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством, визначення проблем і потреб особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному [208, с. 179].

У термінологічно-понятійному словнику вміщено визначення «педагог соціальний», що тлумачиться як «спеціаліст, різних типів і видів навчальних закладів, який бере участь в організації виховної роботи у класі, групі тощо, спрямований на формування загальної культури молоді, адаптації особи до життя в суспільстві, відповідає за неї» [172, с. 299].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що більшість українських дослідників (В. Багрій, О. Безпалько, І. Богданова, І. Зверева, І. Карпенко, Л. Міщик та ін.) розглядають професійну діяльність соціального педагога як фахівця, відповідального за виховну роботу, а соціальну педагогіку – як науку про соціальне виховання. Так, О. Безпалько вважає, що соціальний педагог – це спеціаліст, задіяний у сфері соціально-педагогічної та освітньо-виховної діяльності, що організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ з метою створення умов для соціальної адаптації та всебічного розвитку особистості. Відповідно до посадових обов'язків, він повинен знати психолого-педагогічні та фізіологічні особливості розвитку дітей і молоді на різних вікових етапах, виявляти інтереси, потреби, труднощі, вирішувати конфліктні ситуації, надавати своєчасну допомогу, здійснювати профілактичну роботу та ін. [33, с. 79]. На думку І. Богданової, соціальний педагог – це спеціаліст із надання педагогічної,

психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги людям, які її потребують. Він організовує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими в різних соціокультурних середовищах і повинен знати закономірності розвитку особистості; специфіку формування стосунків у соціумі; форми і методи соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів та ін. [105, с. 111]. Дослідниця Ф. Мустаєва зазначає, що соціальний педагог – це спеціаліст, що організовує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими в різних соціокультурних середовищах; вивчає психолого-педагогічні особливості, інтереси та потреби, відхилення в поведінці, конфліктні ситуації і надає соціальну допомогу та підтримку з метою реалізації прав і свобод клієнтів [383, с. 179]. За твердженням В. Поліщук, соціальний педагог покликаний творчо реалізовувати систему соціально-педагогічного сприяння розвитку і саморозвитку особистості, створювати сприятливі умови для реалізації життєвих потреб і можливостей [440, с. 136]. В. Багрій вважає, що соціальний педагог повинен виявляти «проблемне поле» дитини та допомагати планувати діяльність усіх причетних до розвитку особистості суб'єктів соціального виховання [22, с. 3].

Узагальнивши аналіз підходів науковців до визначення поняття «соціальний педагог», будемо розуміти його як компетентного фахівця, що здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі: організовує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими; виступає посередником і організатором взаємодії між особистістю та різними соціальними інституціями; здійснює захист інтересів і законних прав громадян; допомагає у вирішенні проблемних ситуацій. Сферами професійної діяльності соціального педагога є: освітньо-виховна (заклади освіти, позашкільні заклади, освітні центри); соціально-медична (лікарні, санаторії, реабілітаційні центри); соціально-захисна (центри соціального обслуговування населення, соціальні служби для дітей, сім'ї та молоді, соціальні гуртожитки); пенітенціарна (приймальники-розподільники для дітей та молоді, виховні колонії, ювенальні суди для неповнолітніх); культурно-дозвілєва (культурно-освітні центри, заклади дозвілля).

У контексті дослідження важливим є з'ясування сутності поняття «підготовка».

Для визначення і характеристики поняття «підготовка» звернімося насамперед до словникових джерел, які пояснюють його, як: «дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід тощо, набуті у процесі навчання, практичної діяльності» [138, с. 767]; «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [141, с. 262]; «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; готування всього необхідного до чого-небудь» [243, с. 329]; «...давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід та інше в процесі навчання, практичної діяльності; навчати, тренувати, підковувати» [393, с. 642]; як «сукупність спеціальних знань, умінь й навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії; процес повідомлення відповідних знань і вмінь» [481]; «формування та збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [429]; «формування готовності до виконання майбутніх завдань, наявність компетентності, знань, умінь, необхідних для виконання поставлених завдань» [630, с. 272].

Ураховуючи дослідження В. Андрущенка [4277], В. Бондаря [118], Н. Ничкало [389], І. Мельничук [366], Н. Останіної [413], Н. Курлянд [426], О. Пожидаєвої [439], процес підготовки особистості до практичної діяльності можна визначити як систему послідовних та цілеспрямованих змін у мотиваційній, вольовій і професійній сферах особистості.

М. Васильєва вважає, що під терміном «підготовка» слід розуміти процес формування, вдосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти [130]. Сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності, на думку Г. Троцько, є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності педагога до

майбутньої діяльності» [553, с. 20–25]. І. Гавриш стверджує, що термін «підготовка» тісно пов'язаний із фаховою освітою та базується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття «готовність»; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [156, с. 124]. На думку Т. Золотарьової, «для підготовки якісних соціальних кадрів поряд з традиційними необхідні принципово нові, активні форми навчання, які займають проміжне місце між теорією і практикою» [234, с. 21].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «підготовка» у словникових джерелах та науковцями розкривається у двох значеннях: процес навчання (спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань); результат (готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань) [404]. В усіх дослідженнях поняття «підготовка» виступає як первинна й обов'язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності.

На нашу думку, підготовка – це цілеспрямований, керований процес навчання, під час якого у студентів формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння, навички; особистісні якості, необхідні фахівцю соціальної сфери для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Слід зазначити, що поняття «підготовка» практично не використовується в самостійному значенні, а найчастіше тлумачиться в контексті професії, якої стосується.

1.1.2. Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у сучасних закладах освіти

Професійна підготовка в науково-практичній літературі має різні тлумачення. У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною

професією [141, с. 262]; як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності: зумовленість системи професійної готовності потребам соціально-педагогічного й духовного розвитку суспільства, завданням формування особистості; відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки й практики, характеру й змісту педагогічної праці; виховання й розвиток майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки [571]; «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [464, с. 381]; процес професійного розвитку фахівця, що сприяє набуттю базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також – це процес повідомлення відповідних знань [630]; формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язане з оволодінням певним родом занять, професією [424]; невід'ємний складник частина єдиної системи освіти [567]; «планомірні, організовані заходи педагогів, спрямовані на засвоєння професійних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професій» [209, с. 676].

Здійснений аналіз поняття «професійна підготовка» дає підстави для розуміння його як формування знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності, пов'язаного з професією.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» під «професійною підготовкою» розуміють процес формування особистості фахівців для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним видом занять, професією [452].

Зазначимо, що в науково-педагогічній літературі поряд із поняттям «підготовка до професійної діяльності» вживаються і терміни «професійна освіта» і «професійна підготовка». Проте ці дефініції не можна ототожнювати.

Так, Е. Зеєр розглядає професійну підготовку як обов'язковий етап професіоналізації, що сприяє формуванню професійної спрямованості, системи

знань, умінь і навичок, оволодіння досвідом вирішення практичних завдань і ситуацій [226, с. 35–44]. Т. Десятов вважає, що професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня студентів, а здійснюється з метою навчання виконання певного виду роботи. Професійну освіту науковець тлумачить як «процес і результат оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, норм і цінностей конкретної професії з одночасним формуванням загальної культури особистості» [197]. Дослідниця Т. Волкова, пояснює професійне становлення особистості як складний процес, під час якого вона долає труднощі, знаходить вихід із кризових ситуацій вікового та особистісного характеру, і тим самим, набуває здатності за підтримки зовнішніх та внутрішніх умов ціннісно змінити саму себе або ціннісно-духовно підтримати іншу особистість [151, с. 53–54]. За визначенням О. Абдуліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань освітнього процесу [1, с. 40]. Т. Танько трактує термін «професійна підготовка» як «систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» [542, с. 16]. С. Сисоєва вважає, що провідним завданням професійної підготовки є готовність майбутнього фахівця до професійного й особистісного розвитку [505]. **Т. Гончаренко** розуміє професійну підготовку як систему, що складається з множин взаємопов'язаних компонентів. Особливостями професійної підготовки як системи авторка вважає цілісність, складність (складається з багатьох компонентів та різноманітних чинників), керованість (здійснюється спрямований вплив для забезпечення необхідних змін), спрямованість на досягнення мети (оволодіння певного рівня компетентностями, необхідними для здійснення професійної діяльності) [180].

У дисертаційному дослідженні присвяченому питанню професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної

роботи з педагогічно занедбаними підлітками, М. Ярошко пояснює професійну підготовку соціального педагога як складний, системний, соціально-педагогічний процес, складниками якого є формування світогляду, загальної культури, психологічна та практична готовність до фахової діяльності, розвиток педагогічних здібностей [639, с. 9].

Отже, аналіз праць учених переконує в тому, що професійна підготовка фахівців полягає у створенні сприятливого освітнього середовища, спрямованого на мобільність, формування необхідних компетентностей, розвитку креативності, гнучкості мислення, прагнення до самовдосконалення та професійного зростання.

На нашу думку, підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності – це цілеспрямований, керований процес взаємодії між викладачем та студентом із використанням сучасних інноваційних технологій навчання, під час якого у студентів формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння та практичні навички професії, підвищується пізнавальна активність та мотиваційна спрямованість, удосконалюються особистісні якості, необхідні для успішного професійного становлення фахівця.

Проблеми сучасної професійної підготовки соціальних працівників в Україні відображені у працях С. Архипової [14], О. Білої [102], І. Богданової [105], Р. Вайноли [127], О. Карпенко [262], С. Кубіцького [306], І. Мельничук [366], В. Поліщук [441], Н. Сейко [492], Т. Семигіної [496], Г. Скачкової [508], С. Харченка [585] та ін. Науковці вважають, що причиною неякісної підготовки соціальних працівників є відсутність єдиного підходу до процесу підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників.

С. Кубіцький причину низької підготовки студентів у ЗВО вбачає у: відсутності вузької спеціалізації, загальнокультурному характері навчання, спрямованості на широкий спектр можливостей працевлаштування. Відсутність спеціалізації, на думку вченого, відображається на якості професійної підготовки через неможливість звузити категорії майбутніх клієнтів соціальних послуг за віком, соціальним статусом, станом здоров'я тощо [306].

Серед важливих проблем підготовки майбутніх соціальних працівників у системі закладів вищої освіти Г. Скачкова виокремлює проблему домінування теоретичної підготовки фахівців над практичною; відсутність практичного досвіду соціальної роботи у викладачів закладів вищої освіти; перевага традиційних форм організації освітнього процесу над активними методами. До тенденцій розвитку професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти належать впровадження зарубіжного досвіду із залученням іноземних фахівців соціальної роботи, які мають досвід практичної діяльності у вирішенні суспільних проблем; збільшення кількості та видів інтерактивних методів навчання; організація співпраці з роботодавцями різних установ та організацій для проходження виробничої практики студентами спеціальності «Соціальна робота» [508].

Дисертаційне дослідження І. Мельничук присвячене вивченню проблеми професійної підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій. Авторка вважає, що одним із головних завдань професійної підготовки є упровадження інноваційних технологій навчання, які ґрунтуються на активній міжособистісній взаємодії [366, с. 17–18].

Українські вчені (В. Андрущенко, А. Бойко, Л. Дудар, А. Каплан, А. Капська, Н. Кривоконь, В. Луценко, О. Шевнюк та ін.) в основу професійної підготовки студентів закладають діяльнісний підхід з урахуванням необхідної орієнтації майбутніх соціальних працівників на багатоаспектність соціальної роботи, різнопрофільність проблем і потреби різних груп клієнтів. Суть діяльнісного підходу полягає в першочерговій орієнтації навчання на оволодіння вміннями і навичками практичної діяльності в соціальних службах [304, с. 87–91]. Тому перед викладачами закладів вищої освіти поставлено завдання: формувати у студентів цього профілю соціологічне мислення, забезпечувати їх фундаментальною теоретичною і методичною підготовкою з різних напрямів соціальної допомоги, проводити спеціальну підготовку майбутніх фахівців до виконання ними професійних функцій. А це стимулює процес переходу від репродуктивного засвоєння студентом комплексу знань до підготовки фахівця шляхом використання інноваційних педагогічних технологій, які забезпечать підготовку компетентних

фахівців. Окрім того, однією з актуальних проблем є підготовка соціальних працівників відповідно до тих завдань та функціональних обов'язків, які вони повинні виконувати після завершення навчання у ЗВО. Професійна діяльність соціальних працівників є багатофункціональною і потребує вміння комплексно вирішувати проблему, комунікувати з людьми різних професій, пізнавати, шукати конструктивні шляхи взаємодії і на основі цього обирати найбільш доцільні способи вирішення проблеми.

Досліджуючи особливості професійного становлення соціального педагога, А. Капська акцентує на формуванні загальних і спеціальних знань та вмінь, які забезпечують можливість виконання професійних обов'язків фахівця з обраної спеціальності, зауважуючи, що вони набуваються в процесі теоретичного і практичного навчання у закладах вищої освіти [256, с. 5–12]. Вчена виділяє п'ять груп професійних якостей, які є ключовими для професії, як-от: усвідомлення широкого кола професійних обов'язків у галузі педагогіки, психології, соціології, правознавства та ін.; особистісні якості – доброта, любов до людей та бажання допомогти, альтруїзм; високий рівень комунікативних умінь – уміння викликати довіру, переконувати, підтримувати; морально-етичні цінності – чесність, порядність, відповідальність та ін.; психологічна витримка – працьовитість, наполегливість, енергійність [256, с. 45–46]. Підґрунтям навчально-методичного забезпечення, на думку авторки, є освітньо-методичний комплекс, до складу якого входять: типові освітні програми; робочі модульні програми дисциплін; питання до підсумкового контролю – заліку або іспиту; конспекти лекцій; електронні добірки навчальних посібників та підручників; плани і методичні вказівки до семінарських та практичних занять; методичні вказівки до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів; тематика курсових та магістерських робіт; завдання та форми модульного контролю знань; програми фахових практик; навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання студентів [256, с. 14]. Вчена пропонує ключовим компонентом у підготовці майбутніх соціальних працівників зробити професійно-зорієнтовану практику, оскільки вона, як зазначає авторка, «визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички,

якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери» [256, с. 14].

Дослідниця В. Поліщук, вивчаючи систему й особливості професійної підготовки працівників соціальної сфери в Україні та узагальнюючи основні положення запропоновані науковцями, зазначає, що її мета полягає «у формуванні професійно компетентного та мобільного фахівця, шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання фахівця на всіх етапах його діяльності» [440, с. 233].

Оскільки соціальна робота є одним із найбільш багатопрофільних і складних видів професійної діяльності, то підготовка фахівців повинна відображати специфіку майбутньої професійної діяльності. Як зазначає Л. Міщик, професійна підготовка спеціалістів у такій багатогранній, складній за змістом і формами діяльності, як соціальна робота не може відразу усталитись і почати функціонувати як цілісна система [376]. Зокрема, І. Мигович звертає увагу на дві основні групи проблем: це проблеми вищої освіти загалом – репродуктивність навчання, його недостатня практична зорієнтованість, відсутність міждисциплінарних зв'язків, а також проблема підготовки спеціалістів соціальної роботи в Україні, коли, не маючи науково обґрунтованих теорій і технологій, вона часто або використовує традиційні елементи (деякі аспекти), або переносить досвід підготовки з інших спеціальностей, або здійснює своєрідну «кальку» з європейських країн [370, с. 227–230], при цьому трансформації в реальні умови в усіх трьох випадках виявилися не досить вдалимими.

Р. Вайнола у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця акцентує на особистісному розвитку, який характеризується єдністю трьох складників: професійної – підтвердження професійних намірів у процесі професійної підготовки, оволодіння сучасними теоріями і технологіями соціально-педагогічної роботи, сукупністю професійних умінь та навичок, досягнення успіху в професіоналізації та в професійній реалізації; соціальної – спрямованої на формування творчої адаптативності, гнучкості та динамічності у взаємодії з

різними соціальними групами та клієнтами в різних соціальних умовах, зближення Я-ідеального та Я-реального, розуміння та прийняття себе й інших, досягнення максимально можливого рівня соціалізованості завдяки включенню особистості до конструктивної діяльності, що запобігає соціальним негативам, порушенню соціальної рівноваги; особистісно-моральної – спрямованої на досягнення єдності ціннісних, моральних та особистісних характеристик, пріоритетними з яких є: альтруїзм, особистісна відповідальність, моральна свідомість; побудова системи моральних якостей із орієнтацією на принципи гуманізму та соціальної справедливості, спрямованість дій, учинків на забезпечення соціального благополуччя [127, с. 8].

В. Багрій звертає увагу на практичну підготовку студентів спеціальності «соціальна робота» в процесі навчання. Дослідниця зауважує, що формування професійних умінь відбувається під час вивчення соціально-психолого-педагогічних дисциплін і залежить від розвитку професійно важливих особистісних якостей (проводити діагностичну, аналітичну, корекційну роботу, вирішувати проблеми клієнтів, володіти соціально-правовою базою та ін. [21, с. 8].

Поділяємо позицію дослідниці В. Хапілової, яка зазначає що в процесі підготовки соціальних працівників важливо, щоб студенти здобули не лише вузьку «предметну» підготовку (знання, вміння, навички з предмета), а й діяльнісну, тобто формування й розвиток необхідних професійно важливих умінь і якостей (як професійного, так і соціально-особистісного аспектів), оскільки саме вони визначають готовність фахівців до ефективної професійної діяльності (здатність до швидкої адаптації в сучасних умовах, володіння професійними вміннями й навичками, вміння використовувати отримані знання під час вирішення професійних завдань [583]. Вказані вміння сприятимуть підготовці мобільного, конкурентоздатного фахівця, який уміє легко адаптуватися до сучасних умов життя, володіє критичним мисленням, самостійно ухвалює рішення, аналізує проблемні ситуації, знаходить конструктивні шляхи їх вирішення. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується, що сучасний ринок праці потребує від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й

уміння самостійно їх застосовувати в нетипових, постійно змінюваних ситуаціях [458, с. 8].

О. Карпенко наголошує, що формування професійної діяльності соціального працівника має здійснюватися «на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного...»; враховувати основні дидактичні принципи, як-от: фундаментальність, системність, єдність логічного та історичного, суспільного і особистісного, теорії і практики, що дає змогу створити педагогічну модель професійної діяльності майбутнього соціального працівника [262, с. 55–56].

Професійну підготовку соціальних працівників І. Зверева визначає як «процес і результат оволодіння цінностями соціальної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної діяльності» [208, с. 233].

Актуальною в контексті окресленої проблеми вважаємо позицію Н. Нічкало щодо необхідності підготовки фахівців, які критично оцінюють результати власної діяльності, виявляють самостійність в ухваленні рішень, прагнуть перенавчатися в разі необхідності [389]. Отже, виникає потреба у створенні спеціальних умов у закладі вищої освіти щодо професійної підготовки фахівців, які забезпечать результативність розвитку соціальної роботи як професії в умовах соціальних і економічних реформ.

Т. Золотарьова вважає, що «для підготовки якісних соціальних кадрів поряд з традиційними необхідні принципово нові, активні форми навчання, які займають проміжне місце між теорією і практикою» [234, с. 21]. Дослідниця В. Поліщук, вивчаючи систему й особливості професійної підготовки працівників соціальної сфери в Україні та узагальнюючи основні положення, запропоновані науковцями, зазначає, що її мета полягає «у формуванні професійно компетентного та мобільного фахівця, шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання фахівця на всіх

етапах його діяльності» [440, с. 233]. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери повинен включати такі вміння: аналізувати та оцінювати розвиток соціальної політики в країні; опанування студентами сучасними моделями, формами й методами практичної соціальної роботи, підвищення фахової компетентності соціальних працівників [440]. Тобто соціальний працівник у сучасній вищій професійній освіті розглядається як фахівець, підготовлений до роботи за трьома рівнями: макро (соціально-політичний), мезо (робота у громаді), мікро (робота із клієнтом) [261, с. 63–64].

Під час здійснення професійної підготовки студенту, майбутньому соціальному працівнику потрібно допомогти навчитися розуміти та сприймати інших людей, пізнавати їхні проблеми, визначати шляхи взаємодопомоги і міжособистісно взаємодії у ситуаціях, що виникають. Ефективність та результативність професійної діяльності багато в чому залежить від особистісних якостей соціального працівника, гуманного ставлення до клієнта, емпатійності. За визначенням О. Карпенко, освіта соціальних працівників не просто професійна, а соціальна. Під соціальною освітою дослідниця розуміє професійну підготовку спеціалістів до роботи в соціальній сфері, а, отже, має бути спрямована не лише на формування знань і вмінь, а й на розвиток гармонійної природи особистості, її гуманістичної спрямованості [262].

На думку С. Харченка, підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності слід розглядати не лише як процес, а й як педагогічну систему взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього соціального педагога з визначеним набором моральних якостей (зокрема, демократизму, соціальної активності, емпатії), сукупністю знань, умінь, навичок, професійною спрямованістю на соціально-педагогічну діяльність, прагненням до самопізнання, саморозвитку і творчого пошуку [507, с. 18]. Спорідненість у трактуванні поняття «професійна підготовка» знаходимо у визначенні Т. Степанової, яка пояснює означену дефініцію як процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно

необхідними вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, що є основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності [536].

Отже, аналізуючи поняття «підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності» доходимо висновку про необхідність використання у ЗВО сучасних, інформаційно-комунікаційних, інтерактивних технологій, які відповідають запитам суспільства та міжнародним стандартам підготовки фахівців зі сформованою системою професійно-ціннісних орієнтацій, здатних самостійно вирішувати складні, соціально-педагогічні завдання, ухвалювати рішення, володіють найкращими особистісними якостями та комунікативними вміннями, необхідними у професії.

Концепція соціальної роботи є новаторською для України, як і професія соціального працівника. Тому проблема професійної підготовки фахівців цього профілю потребує інноваційного підходу до організації навчання студентів у закладах вищої освіти. На думку Н. Кривоконь, головним у технології підготовки соціальних працівників є принцип діяльнісного підходу до розуміння професії, суть якого полягає в першочерговій орієнтації навчання на оволодіння вміннями і навичками практичної діяльності в соціальних службах [304, с. 87–91]. Тому перед викладачами закладів вищої освіти поставлені такі завдання: формувати у студентів цього профілю соціологічне мислення, забезпечувати їх фундаментальною теоретичною і методичною підготовкою з різних напрямів соціальної допомоги, проводити спеціальну підготовку майбутніх фахівців до виконання ними професійних функцій. А це стимулює процес переходу від репродуктивного засвоєння студентом комплексу знань до підготовки фахівця шляхом використання інноваційних педагогічних технологій, які забезпечать підготовку компетентних фахівців.

Окрім того, однією з актуальних сьогодні є проблема приведення у відповідність системи підготовки соціальних працівників з тими завданнями та функціональними обов'язками, які вони повинні виконувати після завершення навчання у закладах вищої освіти. Тобто, постає питання про створення

неперервної багаторівневої системи підготовки кадрів для соціальної сфери, що безпосередньо пов'язане із завданням удосконалення різнорівневої структури освітніх закладів, які надають соціальну освіту.

1.2. Специфіка комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників

Інтеграція України в європейський науковий та освітній простір зумовлює інтенсивні пошуки освітніх технологій, спрямованих на створення сприятливих умов для професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО, здатності до ефективної взаємодії у професійній мовленнєвій діяльності.

Проблемі вивчення комунікативно-мовленнєвої діяльності присвячено дослідження таких учених, як Ф. Бацевич [31], А. Богуш [108, 110], І. Волкова [146], Н. Волкова [149], І. Зимняя [227], М. Каган [245], Н. Кічук [267], Ю. Косенко [294], О. Леонт'єв [324], М. Оліяр [405], М. Пентиліук [431] та ін.

У наукових працях висвітлено такі аспекти цієї проблеми: методологічні засади ділової комунікації (О. Бодальов [114], М. Жинкін [218], А. Капська [256], О. Леонт'єв [327], Б. Ломов [343]); теоретичні аспекти комунікативно-мовленнєвої діяльності (А. Богуш [107], Н. Волкова [148], Д. Годлевська [169], І. Дроздова [203], М. Каган [245], В. Кан-Калик [254], Б. Ломов [343], А. Мудрик [381], М. Оліяр [405], К. Роджерс [479], С. Рубінштейн [482] та ін.); особливості мовленнєвої діяльності як засобу комунікації (В. Куніцина [314], О. Леонт'єв [324], А. Хом'як [594] та ін.).

Учені Г. Андрєєва [8], Є. Мелібруда [364] поняття «спілкування» розглядають як науковий термін, а саме, як: «повідомлення», «передання комунікації», який не пов'язаний з дефініцією «комунікація», акцентуючи на зв'язку з теорією інформації, технічними системами тощо. Спілкування ученими визначається як процес взаємодії, що полягає в обміні інформацією.

У загальнонауковій та психолого-педагогічній літературі погляди вчених щодо тлумачення та розуміння понять «спілкування» та «комунікація» подаються

у таких основних напрямках. На думку деяких дослідників (С. Гончаренко [176], М. Каган [245], А. Лобанов [340], А. Петровський [432]), поняття «спілкування» більш ємне за змістом, ніж поняття «комунікація». Учені (Ф. Бацевич [31], Л. Виготський [155], О. Леонтьєв [327], О. Яковліва [638]) ототожнюють феномен «комунікація» і «спілкування». Науковці М. Каган [245], В. Кан-Калик [254], М. Лісіна [335], Б. Ломов [342], Н. Формановська [580] вважають, що «спілкування» є невід'ємною складовою комунікативної діяльності.

Звернімося до термінологічних словників. Так, термін «комунікація» походить від латинського *commūnicātio* (єдність, передання, повідомлення), що поєднується з дієсловом *commūnico* (роблю спільним, повідомляю; з'єдную) та є похідним від *commūnis* (спільний) [210, с. 545]; «обмін інформацією, підтримання взаємних стосунків» [138, с. 516]; «риса особистості, її здатність до спілкування з іншими людьми, товарицькість, що формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі» [178, с. 174]; «спілкування, яке ґрунтується на взаєморозумінні; повідомлення інформації однією людиною іншій або кільком іншим» [513, с. 543].

З філософських позицій трактує комунікацію М. Каган. Учений розглядає комунікацію як інформаційний зв'язок суб'єкта з певним об'єктом – людиною, твариною, машиною, що виявляється в тому, що суб'єкт передає інформацію (знання, ідеї, ділові повідомлення, факти, накази тощо), яку отримувач повинен лише сприйняти, зрозуміти (правильно декодувати), добре засвоїти і залежно від цього діяти [245, с. 137]. Водночас учений акцентує на таких відмінностях між комунікацією і спілкуванням: спілкування – це матеріальний, практичний, духовний, інформаційний процес, комунікація – лише передання повідомлень; мета спілкування – взаємодія, мета комунікації – передання й обмін інформацією; спілкування характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією, а комунікація передбачає функціональну нерівність сторін (суб'єкт-об'єктну взаємодію); у процесі спілкування (діалогу) інформація розширюється, збагачується, а під час комунікації (монологу) – зменшується; урахування індивідуальності партнера під час діалогу, деіндивідуалізоване повідомлення під час комунікації; вільне

входження учасників у процес спілкування, обов'язкове засвоєння інформації під час комунікативного процесу [245, с. 143–149].

За твердженням В. Юкало, комунікація – це «взаємодія людей, під час якої вони, впливаючи один на одного засобами мови й інших знаків, обмінюються інформацією та організують свою спільну діяльність» [632, с. 43]. Такої ж думки дотримується Б. Ломов, вважаючи, що спілкування – це «вплив людини на людину, система сполучених актів взаємодії» [342]. В. Кодухов стверджує, що спілкування або комунікація – це передання повідомлення з певною метою від однієї людини до іншої, результат комунікативної діяльності двох або кількох людей у певній ситуації за наявності спільного засобу спілкування [278]. Український мовознавець Ф. Бацевич розглядає комунікацію як спілкування особистостей за мовними і паралінгвістичними засобами для передання інформації [31, с. 27–28]. А. Петровський зазначає, що ототожнення понять «спілкування» та «комунікація» є помилковим, оскільки під час комунікативного процесу важливим є не тільки обмін інформацією, а й наміри його учасників вплинути один на одного, на поведінку іншої людини [432]. Суголосний із твердженням А. Петровського учений А. Лобанов, який дотримується думки, що поняття «спілкування» ширше, ніж поняття «комунікація»; автор розглядає комунікативний аспект лише як один із трьох складників спілкування: комунікативного, інтерактивного, перцептивного [340]. Інші вчені (А. Батаршев [29], Е. Гроссе (E. Grosse) [652], У. Шрамм (W. Shramm) [664] та ін.) розглядають комунікацію як «акцію спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), що слугує меті передавання інформації незалежно від способу та намірів» [664, с. 11]; «складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який створений потребами спільної діяльності та містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини» [28, с. 98]; «процес людської комунікації допомагає зрозуміти, як люди спілкуються між собою» [664, с. 17].

Польський комуніколог Т. Гобан-Клас (T. Goban-Klas) наводить сім визначень комунікації: трансмісія (трансляція, передання) інформації, ідей,

емоцій, умінь; розуміння інших, коли особистість і сама прагне, щоб її зрозуміли (комунікація як порозуміння); вплив мовних знаків і символів на людей; об'єднання (створення спільноти) засобами мови чи знаків; взаємодія за допомогою символів; обмін значеннями між людьми, які мають однакові погляди у позиціях; складник суспільного процесу, який відображає групові норми, здійснює громадський контроль, розподіляє ролі, досягає координації зусиль [650, с. 42–43].

Подібну думку висловлюють О. Ковальчук і М. Василик, які стверджують, що комунікація є специфічною культурною формою спілкування, обміном інформацією між людьми за допомогою знаків, символів, за якою інформація передається цілеспрямовано, сприймається вибірково, а взаємодія здійснюється за певними правилами та нормами [273, с. 474]; комунікація є специфічним обміном інформацією, процесом передання емоційного та інтелектуального змісту [132, с. 11].

Відмінності між поняттями «спілкування» та «комунікація» Ю. Ненько вбачає в тому, що спілкування є суб'єкт-суб'єктною взаємодією, у комунікації – партнери є засобами щодо певної мети, що перебуває поза ними; комунікації притаманна субординація, підпорядкованість, що вказує на неоднаковий статус партнерів; у спілкуванні переважають зв'язки узгодженості між партнерами [387].

За Н. Волковою, комунікація є двобічним потоком інформації, у якому важливе місце посідає якість передання інформації, її зміст, повнота форми, що дає змогу не лише оперативно й правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему, але й розробити її стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. Ефективність комунікації залежить від зрозумілості, доступності інформації [149, с. 242].

М. Бітянова розуміє комунікацію як акт спілкування (чи комуникативний акт): комуникативний бік характеризує обмін інформацією між партнерами по спілкуванню (передання і прийом знань, ідей, думок, почуттів); інтерактивний бік розкриває обмін дій між учасниками спілкування, тобто організація міжособистісної взаємодії; перцептивний бік визначає процес виховання і

пізнання людьми один одного з подальшим виявленням на цій основі певних міжособистісних взаємовідносин. Комунікація, на думку авторки, містить такі компоненти: комунікантів (не менше двох осіб), дію (говоріння, жестикулювання, міміка тощо); зміст повідомлення, що характеризується будь-якою формою і смислом (канал зв'язку: органи мовлення, слуху, зоровий, візуально-вербальний); мотиви комунікантів (цілі, наміри, прагнення) [99].

Н. Соняк вважає, що комунікація – це «процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації» [522, с. 30].

На погляд М. Жинкіна, комунікація є специфічною формою взаємодії людей та складається з комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти й інтерпретують висловлювання (тексти). Початковий і прикінцевий етапи комунікації (породження, розуміння, інтерпретація тексту) здійснюються засобами національної мови із використанням механізмів внутрішньої мови, її глибинних структур на рівні універсального предметного коду мислення, де національно-мовна специфіка нейтралізується загальнолюдськими схемами смислоутворення [218].

Учені (С. Паршук, Н. Круглова) вважають, що успішність комунікації залежить від уміння встановлювати контакт з аудиторією, системності викладу, логіки, аргументації, вміння стимулювати та заохочувати до подальшої діяльності, керувати увагою, передбачати конфлікти, знімати емоційне напруження та бар'єри. Водночас варто підкреслити, що комунікативні вміння в поєднанні зі знаннями, навичками, методичним мистецтвом, психолого-педагогічними якостями особистості створюють надійні підвалини для формування педагогічної діяльності [419, с. 320].

Суголосні з поглядами науковців (Н. Драгомирецька [201], О. Леонт'єв [329], Б. Ломов [342], Ю. Ненько [387] та ін.) щодо розуміння понять «комунікація» та «спілкування» як складників процесу комунікативної діяльності, оскільки обидва поняття охоплюють як обмін інформацією між індивідами, так і

міжособистісну взаємодію, передбачають активність суб'єкта пізнання, що є ознакою діяльності, у тому числі комунікативної. Зазначимо, що знання спільних рис і відмінностей між процесами спілкування й комунікації необхідне для здійснення ефективної комунікативної діяльності, оскільки робота з різними категоріями клієнтів вимагає від майбутнього соціального працівника діяти з позиції як суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути учасником інформаційного процесу та партнером у спілкуванні.

Наявність у майбутніх соціальних працівників потреби в спілкуванні сама собою не визначає того, як вони поведуться в ситуації спілкування. Їхню поведінку як суб'єктів спілкування визначають соціальні настановки, які А. Мудрик визначає як цілісні динамічні стани суб'єкта, готовність до прояву активності відносно соціальних об'єктів, що передбачає психологічне переживання їхньої соціальної цінності [382, с. 220].

Розглянемо феномен «комунікативно-мовленнєва діяльність» та його структуру.

Терміносполучення «комунікативно-мовленнєва діяльність» складається із двох компонентів: «комунікативна діяльність» і «мовленнєва діяльність». Звернімося насамперед до термінологічних словників щодо визначення кожного з цих складників.

Комунікативна діяльність за словниками тлумачиться як діяльність, предметом якої є спілкування з іншою людиною, спрямована на пізнання інших, а через них – на самопізнання й самооцінювання [467, с. 202].

На думку І. Мартиненко, «комунікативна діяльність» – це структурно організована система актів, послідовно розгорнутих відповідно до мети і програми, основні дії якої реалізуються комунікативними вміннями та засобами, а ефективність визначається мотивацією та впливовістю особистісних рис, що утворюють комунікативний арсенал особистості [360, с. 1]. Дослідниця розглядає терміни «спілкування» і «комунікативна діяльність» як синонімічні [360, с. 22–23]. Учені (А. Букач, Н. Драгомирецька, К. Кандагура) пояснюють комунікативну діяльність як динамічну систему, у якій зв'язки можуть

установлюватися однозначно і мати прогностичну спрямованість. Така діяльність є багатоканальною системою взаємодії, має комплекс професійних завдань, які стосуються комунікації, міжособистісного спілкування, міжгрупового спілкування, процесів спілкування між особистістю і групою, а також чинників впливу на довколишніх, з метою спонукання їх до діяльності [201, с. 21].

М. Лисіна, спираючись на концепцію діяльності О. Леонтьєва, визначає основні компоненти комунікативної діяльності: предмет спілкування – це інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт; потреба в спілкуванні, основою якої є прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а також самопізнання та самооцінки завдяки спілкуванню з іншими людьми; мотиви комунікації – те, заради чого відбувається процес спілкування; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині; завдання спілкування – мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії в процесі спілкування; засоби спілкування – операції, які допомагають реалізувати спілкування; продукт спілкування – утворення матеріального й духовного характеру, що постають як результат спілкування [334, с. 269–271].

Комунікативна діяльність – це форма діяльності, що відбувається між людьми як рівними партнерами, зумовлює виникнення психічного контакту, що забезпечує взаємний обмін емоціями. Психічний контакт характеризує спілкування як двобічну діяльність, взаємозв'язок між людьми [556, с. 220].

А. Соколов вважає комунікативну діяльність однією з форм спілкування, яка включає: перцепцію (пізнання людьми один одного), комунікацію (вербально-словесно-мовна діяльність), спільні дії. Учений виділяє три види взаємодії між учасниками комунікативного процесу: об'єкт-суб'єктну – реципієнт свідомо обирає співрозмовника з метою наслідування; провідну роль відіграє реципієнт, комунікант може не усвідомлювати своєї участі в комунікаційному процесі; суб'єкт-суб'єктну – як діалог рівноправних партнерів, що спільно створюють текст висловлювання в процесі спілкування; суб'єкт-об'єктну – у формі управління, коли відправник повідомлення розглядає отримувача як об'єкт впливу.

Управління відрізняється від діалогу тим, що суб'єкт має право монологічного висловлювання, а реципієнт – не може дискутувати з комунікантом, він може тільки повідомляти про свою реакцію через канал зворотного зв'язку [521, с. 24–25]. На думку Б. Ломова, комунікативна діяльність – це «система сполучених актів», вплив людини на людину, їхня взаємодія [343, с. 249]. О. Сидоренко також розглядає «комунікативну діяльність» як систему послідовних комунікативних дій, актів діяльності, в основі яких лежить процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачає активність цих суб'єктів, вироблення спільного погляду на речі та дії з ними й характеризується наявністю цілеспрямованої мети, мотиву (потреби) і конкретного результату [502, с. 271].

І. Луценко описує комунікативну діяльність як складну інтегровану діяльність, у якій взаємодіють і впливають одне на одного як власне комунікативні, так і мовленнєві дії; можуть у взаємозв'язку характеризувати форми і засоби обох діяльностей, специфіку функціонування мовлення в різних сферах і ситуаціях спілкування [352, с. 110]. У площині досліджень В. Панченко комунікативна діяльність – це специфічно-культурна форма спілкування, обмін інформацією між людьми за допомогою знаків і символів, за якого інформація передається цілеспрямовано, приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до певних правил і норм та рівня соціального інтелекту учасників комунікацій [418, с. 51]. Ю. Ненько пояснює «комунікативну діяльність» як систему послідовних комунікативних дій, актів діяльності, підґрунтя яких – процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачають активність таких суб'єктів, вироблення спільного погляду й відзначаються наявністю цілеспрямованої мети, мотиву (потреби) та конкретного результату [387, с. 11]. Кожен акт комунікації детермінується сферою, темою, ситуаціями й учасниками спілкування, а також спектром комунікативних завдань і залежить від багатьох чинників, таких як соціальний статус, лінгвістичний досвід, ступінь креативності тощо [408, с. 16].

Комунікативна діяльність (спілкування) – це спосіб буття людини в умовах взаємостосунків, взаємодії з іншими. Спілкуванню властивий діалогічний

характер; до його структури належать комунікативний, інтерактивний та соціально-перцептивний аспекти, також предмет спілкування, потреба в ньому, комунікативні мотиви, дії, задачі, засоби та продукт спілкування. Важлива роль у процесі спілкування належить творчості. Особливостями комунікативної діяльності вважають і використання невербальних засобів спілкування, «мови тіла» (прилаштування до пози співрозмовника: «якщо прилаштування немає, то й згоди, висловленої вербально, також немає»); створення довіри (прилаштування до дихання співрозмовника), «якщо людина дихає в унісон з іншою людиною, відбувається взаємодія на глибокому підсвідомому рівні»); прилаштування до репрезентованих систем співрозмовника через візуальну (зорову), аудіальну (слухову) й кінестетичну (сприйняття на дотик) репрезентативні системи. Комунікативно підготовлений фахівець повинен уміти: формулювати особисту мету контакту, а також визначати її у процесі спілкування; представити бажані результати контактування; визначати ознаки поведінки співрозмовника, які є критеріями досягнення бажаного результату у спілкуванні; розуміти свою підсвідомість, переживання безпосереднього сприйняття (здатність точно оцінювати зміни стану, намірів тощо людей за зоровими, слуховими й кінестетичними переживаннями); користуватися запасом прийомів і засобів досягнення бажаних результатів спілкування; бути вільним і гнучким у виборі варіантів поведінки й комунікативних засобів [556, с. 223].

Комунікативна діяльність, за І. Омельченко, – це «процес породження соціокультурних цінностей та продукування смислів за допомогою символів, серед яких найбільш важлива роль належить мові» [406].

На основі аналізу досліджень науковців визначаємо комунікативну діяльність як сформованість знань про спілкування в різноманітних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях з різними комунікантами, врахування індивідуально-психологічних особливостей співрозмовника, його намірів з метою досягнення комунікативної мети.

Поштовхом до розвитку теорії «мовленнєвої діяльності» слугували дослідження В. фон Гумбольдта [188], Л. Виготського [155], М. Жинкіна [218],

О. Леонтьєва [329], О. Лурії [351], С. Рубінштейна [482], Ф. де Сосюра [526], Л. Щерби [625]. У дослідженнях учених подаються різні підходи до розуміння поняття «мовленнєва діяльність». Так, психологи (І. Зимня [227], О. М. Леонтьєв [330], О. О. Леонтьєв [324], Л. Рубінштейн [482] та ін.) розглядають мовленнєву діяльність як окремий вид діяльності і як мовленнєві дії – складові будь-якої немовленнєвої діяльності. У дослідженнях деяких учених (В. Фон Гумбольдт [188], Ф. де Сосюр [526], Л. Виготський [155] та ін.) розвиток мовлення пояснюється на основі діяльнісного підходу. Учені І. Горелов, К. Сєдов зазначають, що мовленнєва діяльність – це самостійний вид діяльності, яка у формі мовленнєвих дій обслуговує всі інші види діяльності (трудова, ігрова, пізнавальна) [182]. У дослідженнях І. Зимньої [229], О. О. Леонтьєва [324] схарактеризовано структурні компоненти мовленнєвої діяльності, як-от: мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація, мовленнєві навички та мовленнєві вміння. Науковці (Ф. Бацевич [31], А. Богуш [107], М. Вашуленко [135] та ін.) визначили закономірності, принципи та методи навчання мови.

У словниках мовленнєва діяльність пояснюється як: «активний, цілеспрямований, опосередкований мовленнєвою системою і зумовлений ситуацією спілкування процес передання та прийому повідомлень» [332]; спеціалізоване вживання мовлення у процесах взаємодії між людьми; частковий випадок діяльності спілкування із застосуванням мовного коду [514].

Л. Щерба розглядає мовленнєву діяльність на рівні трьох аспектів мови: психологічного, мовного та мовленнєвого, що включають говоріння та розуміння. На основі підходів ученого до розуміння мовленнєвої діяльності виокремлюють такі види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо. Між мовою і мовленням, на думку науковця, немає протилежностей, мовлення – процес, мова – досвід, мовленнєва діяльність – тексти. У процесі мовленнєвої діяльності відбувається вдосконалення мовленнєвої організації людини [625].

На думку О. О. Леонтєва, мовленнєва діяльність – це пізнавальна діяльність, тому їй притаманні характеристики будь-якої діяльності (орієнтування, планування (програмування), реалізація задуму, контроль) [324, с. 22–25]. Вона складається з окремих мовленнєвих дій, які обслуговують усі інші види діяльності та входять до її структури. Про мовленнєву діяльність можна говорити лише тоді, коли мовлення є самоцінне, а мотив діяльності не може бути задоволений жодним способом, окрім мовленнєвого. Комунікативне мовлення передбачає певну немовленнєву мету, виникає для чогось, а говоріння – з метою досягнення результату. Тобто мовлення входить як складова частина в діяльність іншого порядку [323, с. 63]. Г. Міллер (G. Miller) називає мовленнєву діяльність знаковою, оскільки її основними одиницями є знаки мови [660, с. 11]. Такої ж думки дотримуються психолінгвісти Д. Стеінберг (D. Steinberg), Н. Ніроші (N. Hiroshi), П. Давід (P. David), визначаючи мовленнєву діяльність як мовну діяльність з певною системою знаків, завдяки якій відбувається взаємодія між людьми (спілкування) у процесі різних видів діяльності [666, с. 23]. Дослідниця Є. Соботович розглядає мовленнєву діяльність з позиції мови, кваліфікуючи її як знакову систему, що забезпечує спілкування (внутрішній засіб мовленнєвої діяльності), та з позиції мовлення – як процес використання мовлення, засіб комунікації [519, с. 23]. І. Зимняя пояснює поняття «мовленнєва діяльність» як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою і зумовлений ситуацією спілкування процес передання або прийняття повідомлення, тобто процес продукції і рецесії» [227, с. 74]. Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності О. Леонтєва, складником мовленнєвої діяльності І. Зимняя визначає комунікативно-пізнавальну потребу, яка реалізується у предметі мовленнєвої діяльності (думці) і трансформується в комунікативно-пізнавальний мотив, що спонукає до розгортання мовленнєвих процесів [227, с. 73–79]. У структурі мовленнєвої діяльності вчена виокремила три рівні: мотиваційно-спонукальний (формування комунікативного наміру, що пояснює характер і мету мовленнєвої дії); орієнтовно-дослідницький (аналітико-

синтетичний) – визначає план мовленнєвої діяльності; виконавчий – реалізація задуму [227, с.75–77].

На думку А. Богуш, мовленнєва діяльність виявляється у здатності людини до мовлення. Вона має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність. Мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю (наявністю мети, завдань, мотивів), структурністю (мовні дії та операції), планомірністю (складання плану та реалізація його), оцінкою її результатів. Вона може виступати як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація. Мовленнєва дія – це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу). Вона забезпечує підготовку до мовленнєвого висловлювання і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії. Мовленнєва операція – це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція порівнюється з умовами, у яких проходить мовленнєва діяльність. Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у суспільстві [108, с. 70].

Специфічною особливістю мовленнєвої діяльності є те, що вона має два варіанти здійснення: у формі мовленнєвої комунікації, спілкування (зовнішня форма) і внутрішньої індивідуальної мовленнєвої діяльності (внутрішнє мовлення). Розвиток мовленнєвої діяльності відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності і є основою формування комунікативної компетентності [603, с. 53].

М. Жинкін зауважує, що розуміти потрібно не мову, а дійсність [218, с. 92]. Розуміння забезпечується завдяки мовленнєво-мисленнєвій діяльності, яку вчений називає внутрішнім мовленням, що реалізується через універсальний предметний код, має загальну структуру для опрацювання не лише вербальної інформації, а й інформації про дійсність, що надходить через різні органи чуття. І. Залевська також вважає мовленнєву діяльність мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, підкреслюючи важливість взаємодії процесів мислення і мовлення, а

також важливість дослідження не тільки «мовлення для інших» (зовнішнє), а й мовлення для себе» (внутрішнє) [221, с. 34].

Доволі неоднозначне визначення мовленнєвої діяльності наведене у дослідженні Ю. Сватка. Науковець пояснює дефініцію «мовленнєва діяльність» через вчинок і слово, зазначаючи, що «особистість дієво стверджується у вчинках, проте розумно відкривається у слові». Вчинок резюмує діяльність, а слово – мову. Коли ж діяльність і мова зустрічаються одна з одною, перша набуває відкритості другої, а друга переймається цілеспрямованістю першої. Відтак, людина починає вже не просто діяти, а діяти через мову, за допомогою мови, з огляду на притаманні мові засоби» [491, с. 16–17]. У мовленнєвій діяльності науковець виділяє дві структури: «вертикальну» й «горизонтальну». Вертикальний притаманні: власне діяльність – реалізується з огляду на мотив (як визначену в аспекті суб'єкта причину); дії – реалізуються з огляду на мету; операції – реалізуються з огляду на умови, що їх спричинюють (аудиторія, вік, час, соціальний статус мовців). Учений сформулював вимоги успішної комунікації: «шукай мотив спілкування», «усвідомлюй мету спілкування», «використовуй умови спілкування». Горизонтальна структура складається з чотирьох фаз: орієнтування (вирішення питань про що і для чого говорити), розроблення плану (орієнтування в умовах спілкування); реалізація плану спілкування; контроль (вирішення питання, що змінилося в результаті мовлення) [491, с. 16–17].

Мовленнєва діяльність – це найдосконаліша форма комунікації, засіб формування мовленнєвої особистості, здатної грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися [253, с. 352]. Вона спрямовується на вираження власних думок, почуттів або на сприйняття чужих. Предметом мовленнєвої діяльності є думка. Мовленнєве спілкування здійснюється за допомогою мови, що виступає засобом мовленнєвої діяльності. Відбір змісту для висловлювання, використання мовних засобів для вираження цього змісту або для його розуміння, тобто мовлення, – це спосіб, який застосовується в мовленнєвій діяльності. Продуктом її може бути речення (якщо треба висловити одну думку) або текст (якщо думка потребує розвитку).

Результатом мовленнєвої діяльності можна вважати, з одного боку, відповідну реакцію, іноді навіть не виражену словами, з другого боку, – розуміння чи нерозуміння думки, вираженої автором тексту. Породження мовлення вимагає значно більших зусиль, ніж його сприйняття; крім цього, під час оволодіння мовою й мовленням сприйняття випереджує породження, що свідчить про більшу складність останнього [168, с. 155].

Мовленнєву діяльність розглядають учені різних наукових напрямків: у психології – разом із видами діяльності з притаманною їй структурою; у психолінгвістиці – досліджується породження мовленнєвого висловлювання, трансформація від думки до слова (Л. Виготський); лінгвістиці – продукт мовленнєвої діяльності (висловлювання, текст); мовознавстві – як один з аспектів мови, поряд з мовною організацією та мовною системою; лінгводидактиці – закономірності навчання мови (кого навчати, як навчати, з якою метою).

А. Богуш увела в науковий обіг поняття «навчально-мовленнєва діяльність», під якою розуміє «організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, установлення комунікації та планування своїх дій» [112, с. 6]. Її складниками є говоріння і слухання. Під час навчально-мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві навички і вміння. Мовленнєві навички А. Богуш пояснює як «автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і в процесі говоріння», при цьому «мовленнєві вміння формуються на основі застосування педагогом мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій у ході навчально-мовленнєвої діяльності; ефективність їх формування залежить від організації навчально-мовленнєвої діяльності, урахування науково-теоретичних позицій побудови освітніх програм і методик навчання» [107, с. 54].

Зіставлення різних поглядів науковців на мовленнєву діяльність дає змогу розуміти її в заявленому дослідженні як процес мовленнєвого розвитку студентів під час вивчення професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін,

цілеспрямоване включення студентів, майбутніх соціальних працівників в активну мовленнєву діяльність, зорієнтовану на вдосконалення професійного мовлення. Успішність формування мовленнєвої діяльності залежить від виконання тих чи тих мовленнєвих дій та операцій і забезпечується рівнем сформованості мовленнєвих умінь та навичок.

Зауважимо, що поряд із терміном «мовленнєва діяльність» у науковій літературі набув поширення термін «комунікативно-мовленнєва діяльність». Мета цього комплексного поняття – охопити процеси інтеграції комунікативної і мовленнєвої діяльності: процеси породження і сприйняття мовлення, які відбуваються в контексті спілкування між людьми [342, с. 107]. І. Луценко кваліфікує комунікативно-мовленнєву діяльність як реалізацію процесів слухання і говоріння з метою задоволення потреб та інтересів, вирішення актуальних комунікативних завдань під час безпосереднього або опосередкованого контактів, які відбуваються в контексті міжособистісного спілкування і мовленнєвої комунікації. Комунікативно-мовленнєва діяльність виявляє рівень розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери особистості [352, с. 111].

На думку М. Оліяр, комунікативно-мовленнєва діяльність – це складний інтегрований різновид навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії у процесі навчальної інтеракції з метою формування комунікативної особистості майбутніх фахівців [405, с. 126]. Комунікативно-мовленнєва діяльність, за Ю. Шалівською, – це активний цілеспрямований процес, опосередкований мовою (мовними і немовними засобами виразності), зумовлений ситуаціями спілкування; процес подання і прийому сформованої і сформульованої засобами мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби мовця у процесі спілкування [608, с. 289].

Комунікативно-мовленнєву діяльність соціального працівника розглядаємо як процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачають вироблення спільного погляду на проблему задля досягнення мети спілкування, змістом якого є обмін інформацією, встановлення довірливих взаємин, необхідних для налагодження продуктивної діяльності. На думку О. Тур,

комунікативно підготовлений соціальний працівник у процесі спілкування з клієнтом повинен уміти: формулювати мету спілкування та прогнозувати бажані результати; визначати ознаки поведінки співрозмовника, які слугують критеріями досягнення бажаного результату; розуміти свою підсвідомість (оцінювати зміни стану, наміри співрозмовника за зоровими, слуховими й кінестетичними переживаннями); володіти комунікативними прийомами та засобами досягнення бажаних результатів спілкування; бути мобільним у виборі варіантів поведінки й комунікативних засобів [556, с. 223].

Необхідність формування комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, згідно з якою базовими виробничими функціями соціального працівника є мовленнєва і комунікативна; із професійних умінь – мовленнєві і комунікативні; із професійних якостей – комунікабельність. Ефективність успішної, професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності визначається ступенем сформованості знань щодо функцій спілкування, мовленнєвих норм та правил, особливостей комунікації з різними соціальними групами клієнтів, володіння технікою і логікою ведення ділової бесіди, етичних засад комунікативно-мовленнєвої діяльності, дотримання принципів гуманізації, толерантності тощо [71, с. 16].

У структурі комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника (рис. 1.1) виокремлюємо такі взаємопов'язані компоненти: комунікативно-мовленнєві вміння, які включають у себе види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо); комунікативно-мовленнєва взаємодія соціального працівника і клієнта у процесі спілкування на рівні суб'єкт-суб'єктних (рівноправних, партнерських) відносин; суб'єкт-об'єктних (соціальний працівник впливає на клієнта з метою досягнення мети спілкування); об'єкт-суб'єктних (клієнт цілеспрямовано обирає соціального працівника для надання допомоги, консультування, поради тощо); мовленнєві, перцептивні, емпатійні вміння. Проаналізуємо їх.

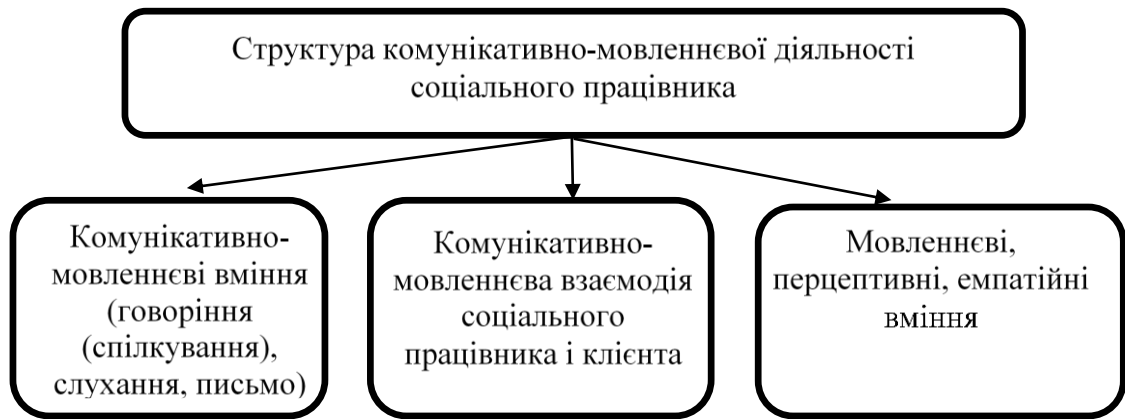


Рис. 1.1 Структура комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника

Розглянемо насамперед поняття «уміння». У психолого-педагогічній літературі зазначене поняття трактується неоднозначно. Зокрема, в педагогічній енциклопедії читаємо, що вміння – це можливість ефективно використовувати дії відповідно до цілей та умов, за яких доводиться діяти [424, с. 362]. Учені (Е. Ільїн [240], М. Левітов [320], Є. Мілерян [372], К. Платонов [436], В. Решетніков [475] та ін.) висловлюють своє бачення дефініції «уміння»: як «складник навички» [320]; «уміння – це майстерність» [475]; «найвища людська властивість, «особистісно зумовлені дії», здатність їх виконувати в нових умовах» [436, с. 84]; «...оволодівши вміннями, особистість отримує можливість шляхом самонавчання безперервно прогресувати у своєму розвитку», «...творчо досягати усвідомленої мети в нових умовах» [372, с. 63].

Отже, вміння – це практичні дії, засвоєний спосіб виконання, що в майбутньому сприятиме ефективному виконанню професійної діяльності. Жоден намір не може бути практично втіленим, якщо в його основі є лише знання не підкріплені практичним досвідом та виробленими на його основі практичними вміннями.

Питання формування вмінь та навичок спілкування вивчали О. Канюк [255], Л. Савенкова [487], Л. Харченко [585] та ін. Учені доводять, що вміння спілкуватися включає в себе навички як вербальної (словесної), так і невербальної комунікації. Уміння спілкуватися передбачає також ерудованість, знання правил етикету, вміння контролювати власний емоційний стан, повагу до

співрозмовника, доброзичливість, навички активного слухання та багато іншого. Л. Савенкова розглядає систему комунікативних умінь педагога, як-от: володіння педагогічним контактом, вербальними й невербальними засобами спілкування; орієнтування у його ситуації; встановлення і підтримування зворотного зв'язку; побудови й реалізації плану спілкування; соціальної перцепції; виявлення творчого самопочуття; використання «пристосувань»; завоювання ініціативи [497, с. 8]. Водночас учена виокремлює три блоки комунікативних умінь: проектування педагогічного спілкування (вміння будувати зміст висловлювання, налаштуватися на спілкування з аудиторією); організація педагогічного спілкування (вміння самопрезентації, вміння здійснювати «комунікативну атаку», орієнтуватися у просторі й часі спілкування); регулювання педагогічного спілкування (вміння здійснювати вербальне спілкування, використовувати оптико-кінестетичну, паралінгвістичну, екстралінгвістичну системи засобів у спілкуванні тощо) [487, с. 8].

Натомість Т. Симоненко розглядає комунікативні вміння у двох проекціях, як-от: професійні – вміння встановлювати контакт зі співрозмовником; будувати висловлювання відповідно до різних стилів і жанрів; мотивація до опанування матеріалу; вміння переконувати, доводити; вести бесіду, розповідати); мовленнєві – знання лінгводидактичної й лінгвістичної термінології; внутрішня мотивація на виявлення та виправлення помилок різних типів у чужому мовленні, аналіз правильності мовлення; здійснення комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови; редагування власного і чужого мовлення; використання різних жанрів мовлення; продукування навчальних текстів [504, с. 12].

М. Пентилюк до комунікативних умінь відносить такі:

- правильне визначення теми висловлювання та чітке дотримання її меж;
- побудова висловлювання відповідно до мети, основної думки, адресата мовлення;
- використання найбільш вагомих фактів і доказів для розкриття теми та основної думки;

- побудова висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами та явищами, вміння доходити необхідних узагальнень і висновків;

- добір типу і стилю мовлення залежно від мети й ситуації спілкування;

- використання різноманітних мовних засобів відповідно до типу, стилю жанру висловлювання;

- удосконалення висловлювань (коректування усного й редагування писемного мовлення) [431, с. 13].

У дослідженні О. Канюк акцентовано на вміннях іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої професійної підготовки. Авторка систематизувала вміння за функціями спілкування: інформативно-комунікативні вміння (чітко виражати думки, формулювати запитання, аналізувати, узагальнювати, аргументувати пропозиції тощо); інтерактивні (встановлювати контакт зі співрозмовником, невимушено розпочинати спілкування, підтримувати і завершувати розмову, правильно обирати стратегію взаємодії залежно від ситуації, адекватно оцінювати комунікативну ситуацію і передбачувати її подальший розвиток тощо); перцептивні (адекватно оцінювати емоційний стан і настрій партнера і свій власний, контролювати комунікативну поведінку, створювати сприятливий клімат спілкування тощо) [255].

В. Кан-Калик [254] виокремлює ще й такі вміння: спілкуватися на людях, цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; швидко, оперативно й дотично до ситуації орієнтуватися в умовах спілкування; планувати і здійснювати систему комунікації; швидко і точно знаходити до адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби; вміння постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

О. Леонт'єв характеризує комунікативні вміння як складний ієрархічний комплекс комунікативних, комунікативно-мовленнєвих умінь і мовленнєвих навичок. Мовленнєві вміння передбачають сформованість мовленнєвих навичок (вимовних, лексичних, граматичних) і характеризуються такими якостями: цілеспрямованістю, самостійністю, динамічністю, продуктивністю,

інтегрованістю [329]. Учений вважає, що саме комплексні комунікативно-мовленнєві вміння забезпечують правильний, адекватний ситуації спілкування добір мовцем стилю мовлення, підпорядкованість форми мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, використання найефективніших для досягнення конкретної мети і за наявних умов мовних і немовних засобів спілкування. На думку науковця, комунікативно-мовленнєві вміння мають творчий характер, оскільки ситуації спілкування ніколи не повторюються, і тому постійно слід добирати потрібні для конкретної ситуації мовні засоби, спираючись у цьому на свій мовленнєвий досвід.

Узагальнюючи погляди науковців щодо визначення поняття «комунікативні вміння», зазначимо, що характерною особливістю практично всіх визначень учених є те, що вони розглядаються як складники успішного спілкування, досконалого мовлення, володіння засобами (вербальної, невербальної) комунікації, наявністю вмінь встановити комунікативно-мовленнєву взаємодію з мовцем у процесі спілкування. Вважаємо, що в контексті формування професійних комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх соціальних працівників потрібно враховувати не лише загальні комунікативні вміння, якими володіє будь-яка людина незалежно від її професії, а враховуючи специфіку її професійної діяльності. Зокрема, до уваги слід брати мету, зміст спілкування та стосунки між учасниками цього процесу.

Розглядаючи професійні якості соціального педагога, А. Капська включає до «комунікативної професіограми» соціального педагога такі знання та вміння: знати професійний мовленнєвий етикет і володіти ним; уміти формулювати цілі і завдання професійного (ділового) спілкування; уміти ставити запитання і професійно на них відповідати; володіти навичками ділового спілкування і вміти управляти ним залежно від визначених цілей; уміти аналізувати конфліктні й кризові ситуації і доходити адекватних висновків; уміти доводити, аргументувати, спростовувати, переконувати, досягаючи водночас узгодженості і компромісу; вміти вести бесіду, полеміку, дискусію, співбесіду, ділову розмову, диспут, круглий стіл, перемови тощо, спрямовуючи їх на вирішення спрогнозованого, позитивного і вмотивованого результату; володіти технікою і логікою мовлення;

відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, що впливають на емоційно-експресивний стан клієнта; вміти говорити лише тоді, коли є «що» сказати співрозмовникові (клієнтові) [256, с. 77–78]. А. Мудрик звертає увагу на особистісні якості соціального працівника, зокрема на одну з найважливіших якостей – комунікабельність соціального працівника. Учений визначає комунікабельність як усталене прагнення особистості до контактів з довколишніми, яке співвідноситься зі швидкістю їхнього встановлення [381, с. 221]. Це вміння правильно розуміти людину і ставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримати іншого й стимулювати його на розвиток особистісних сил, вміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності. Відповідно до цього, комунікативність – це психологічна готовність людини до комунікативної діяльності. У структурі комунікативної діяльності, поряд зі знаннями, вміннями й навичками, важливе місце посідають комунікативні здібності, які є найважливішим чинником самореалізації особистості. У цьому контексті слушним є підхід Н. Волкової [149], яка вважає комунікативні здібності індивідуально-психологічними особливостями людини, які є умовою ефективного спілкування, передання інформації, встановлення контактів, розуміння комунікативної ситуації, забезпечують взаємодію з іншими людьми та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їхнє формування та використання.

З поміж основних професійних умінь та навичок, необхідних майбутньому соціальному працівнику, Н. Горішна виділяє такі: навички спілкування, ведення професійних записів; самоуправління, оцінки та планування; здатність поєднувати теорію та практику; представляти інтереси клієнта; цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їхніх проблем та завоювати їхню довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати

момент призупинення терапевтичної допомоги клієнтові; проводити дослідження та інтерпретувати їхні результати; бути посередником і вести перемовини між конфліктуючими сторонами конфлікту тощо [184, с. 116].

Таким чиним, складниками комунікативних умінь соціального працівника є: уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, говорити, слухати, розуміти співрозмовника, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри. Орієнтування в комунікативній ситуації включає: вміння враховувати емоційний стан співрозмовника, орієнтуватися у просторових і часових умовах спілкування, створювати ситуації взаємодії з конкретними партнерами, розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин з ними, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку [70, с. 10].

Отже, аналіз досліджень щодо класифікації комунікативних умінь спілкуватися дає підстави стверджувати, що стрижневим і центральним складником комунікативних умінь є мовлення, яке спонукає, оформлює, супроводжує процес комунікації і від якого залежить її результат.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним функціонування в науковому обігу поняття «комунікативно-мовленнєві вміння» як єдиного у змістовому відношенні феномена.

На рис. 1.2 подано узагальнені комунікативно-мовленнєві вміння майбутніх соціальних працівників (див. рис. 1.2).

Комунікативні вміння є складником професійної діяльності соціального працівника, оскільки від уміння спілкуватися, організовувати процес взаємодії з клієнтом залежить вирішення різноманітних завдань та проблем. Крім того, в процесі комунікації важливо опанувати вмінням емоційно підтримувати контакт із співрозмовником, моделювати процес спілкування, оцінювати індивідуально-психологічні особливості партнера по спілкуванню, передбачати результати комунікації, володіти собою.



Рис. 1.2. Комунікативно-мовленнєві вміння майбутніх соціальних працівників

Польські дослідники (Л. Гаст (L. Gast), М. Баїлеу (M. Bailey) [649]) вважають, що комунікативні навички потребують удосконалення, вказуючи на комунікативну прірву між установами (і всередині них), а також соціальними працівниками та клієнтами, тому комунікативні компетенції слід класифікувати як найважливіші професійні компетенції соціального працівника.

Не менш важливим комунікативно-мовленнєвим умінням у процесі професійної діяльності соціального працівника є вміння стимулювати і підтримувати процес спілкування, слухати і «чути» співрозмовника. Процес слухання для соціального працівника означає дати клієнтові можливість виговоритись, розповісти про свої проблеми, життєві негаразди, зрозуміти та підтримати його. Уміння активного слухання в професійній діяльності соціального працівника розглядаємо як здатність виявляти зацікавленість до розмови, інтерпретувати та аналізувати інформацію, усвідомлювати зміст сказаного, психологічний та емоційний стан співрозмовника використовувати прийоми вербального слухання (уточнення, перефразування, резюмування) та невербальні (міміка, жести, поза, погляд) для глибшого розуміння почутого. Соціальному працівникові мають бути притаманні емпатійні якості, високий рівень комунікативності, він повинен уміти легко встановлювати контакт із клієнтом, бути позитивним, життєрадісним, чуйним, уміти співпереживати. Найбільш доцільне використання емпатійного слухання в конфліктних ситуаціях, за умови, що соціальний працівник зможе показати співбесіднику, що він розуміє його почуття, емоційний стан, тоді спаде розгніваність, знизиться рівень емоційної напруженості. Таке слухання буде доречним у ситуаціях, коли клієнт уже неодноразово звертався до соціального працівника, довіряє йому і не сумнівається в його професійності та компетентності. У них склалися партнерські ділові взаємини [86, с. 191–192].

Наступним комунікативним умінням у професійній діяльності соціального працівника є вміння дотично застосовувати форми мовленнєвого етикету та дотримуватися етичних норм спілкування, чітко і лаконічно висловлювати свої думки. Мовлення соціального працівника має бути зрозумілим і достуаним для співрозмовника, не заангажованим незрозумілими термінами та поняттями, з

дотриманням логічних пауз та наголосів, правильною побудовою речень і зв'язних висловлювань. Формування мовленнєвого етикету майбутніх соціальних працівників у діловому спілкуванні – це складний і цілеспрямований процес, що передбачає не тільки сформованість мовних норм та правил мовленнєвого етикету, культуру мовлення, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти комунікативно-мовленнєвої поведінки, знаходити доречну щодо ситуації спілкування етикетну мовну формулу, яка відображає не лише нормативно-мовленнєвий аспект мовлення, але й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні, морально-ціннісні властивості особистості, позитивне ставлення до професійної діяльності, пізнавальної активності, усвідомлення важливості культури професійного мовлення в соціальній роботі. Ефективне ділове спілкування базується на знанні основ психології спілкування, теорії комунікації, дотриманні морально-етичних норм та правил ділового спілкування в професійній діяльності майбутнього соціального працівника. Для нього важливим є також уміння користуватися інструментарієм педагогічної техніки, вибирати правильний стиль і тон спілкування, доцільно використовувати наочність і технічні засоби навчання, володіти фаховою термінологією [83, с. 27–28].

Комунікативно-мовленнєві вміння і практичні навички становлять мовленнєву обізнаність майбутнього фахівця, оскільки відтворюють наявність умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, свідчать про ступінь сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення людини.

Отже, комунікативно-мовленнєві вміння є одним із найважливіших складників комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Особливості міжособистісного сприймання в різних сферах життєдіяльності людини досліджували Г. Андреева [9], О. Бодальов [114], М. Заброцький [353], С. Максименко [353], Л. Орбан-Лембрик [409] та ін.

Г. Андреева процес сприймання однією людиною іншої кваліфікує як обов'язковий перцептивний складник спілкування [9, с. 120].

Соціальна перцепція виконує регулятивну функцію в процесі спілкування. О. Бодальов вважає, що обов'язковим елементом будь-якої спільної

комунікативно-мовленнєвої діяльності є пізнання і взаємний вплив людей один на одного, навіть тоді, коли мовці не ставлять за мету вирішити якесь завдання. Від того, як люди відображають та інтерпретують зовнішній вигляд і поведінку, оцінюють можливості один одного, великою мірою залежать характер їхньої взаємодії та результати спільної діяльності [9, с. 122].

До міжособистісної перцепції належить не тільки сприйняття фізичних характеристик іншої людини, але і поведінкових якостей, формування уявлення про її наміри, думки, здібності, емоції, настанови тощо. Загалом у ході міжособистісної перцепції здійснюється емоційна оцінка іншого, розуміння причин його вчинків, прогнозування поведінки та побудова власної стратегії дій.

Л. Орбан-Лембрик описує процес міжособистісного пізнання за допомогою таких складників: сприймання й оцінка зовнішніх ознак та поведінки індивіда; створення уявлень про його психологічні особливості та стани; оцінка уявлень, зіставлення зовнішніх ознак індивіда з його особистісними характеристиками; розуміння та інтерпретація отриманої інформації; цілісна оцінка партнера по спілкуванню; прогнозування дій і вчинків; створення стратегії власної поведінки [409, с. 87]. Погоджуємося з думкою вченої щодо доцільності включення до структури діяльності врахування прийняття рішення та прийняття партнера по спілкуванню, його цілей, мотивів, настанов, оскільки в процесі міжособистісного пізнання важливим є не тільки зрозуміти комуніканта, але й прийняти його позицію, думку, погляди.

У дослідженнях психологів (Б. Ананьєв, В. М'ясищев) виокремлено механізми, що забезпечують процес сприймання й оцінку іншої людини у процесі спілкування. Серед них виділено такі: пізнання і розуміння один одного (ідентифікація, емпатія, атракція); пізнання самого себе у процесі взаємодії (рефлексія); інтерпретація і прогнозування вчинків та почуттів партнера по взаємодії (каузальна атрибуція, стереотипізація). Розглянемо названі механізми [7, с. 14].

Ідентифікація – це спосіб розуміння іншої людини через уподібнення себе до неї: припущення про внутрішній стан клієнта складається на основі вміння

поставити себе на його місце, пізнати та зрозуміти його мотиви, дії та вчинки. У ситуації комунікативно-мовленнєвої взаємодії соціального працівника з клієнтом ідентифікація визначає високий рівень мовленнєвої культури. Найнижчий рівень мовленнєвої культури спостерігається у випадку неприйняття соціальним працівником і клієнтом один одного; у цьому випадку зазвичай взаємодія з клієнтом будується на суб'єкт-об'єктних відносинах [72, с. 41-42].

З процесом ідентифікації під час комунікативно-мовленнєвої діяльності тісно пов'язані емпатія, атракція, рефлексія, каузальна атрибуція. Вважаємо, що найтипівішими формами емпатії є співпереживання і співчуття.

Емпатія – це здатність людини відчувати внутрішній світ іншого, налаштуватися на нього. Емпатійна людина легко уявляє себе в позиції іншого, вдало прогнозує його реакції, прилаштовуючись до майбутніх оцінок та вимог [468].

Емпатія полягає у здатності відчувати емоційний стан клієнта, його переживання (проникнення у психічний стан) для досягнення більшого розуміння. Вона виражається в умінні соціального працівника правильно уявляти те, що відчуває інша людина, як оцінює ситуацію. Рівень емпатії тим вищий, чим більше людина здатна уявити, як одну й ту саму подію сприймуть різні люди, і чим краще вона здатна зрозуміти право на існування різних поглядів. Механізм емпатії дещо подібний до механізму ідентифікації. За В. Кротенко, емпатія – це здатність емоційно реагувати на переживання іншого та подумки переносити себе в думки, почуття та поведінку іншого; здібність використовувати засоби взаємодії, які полегшують страждання іншої людини [305].

При характеристиці емпатії у спілкуванні соціального працівника і клієнта важливим є проникнути у внутрішній стан клієнта, вислухати його, щоб зрозуміти суть проблеми, її важливість та допомогти знайти вихід із ситуації, що склалася, уміти поставити себе на місце клієнта, подивитися на ситуацію, що склалася, під його кутом зору. Прояв емпатії соціальним працівником означає,

що лінія поведінки клієнта сприймається і розуміється ним, а власна стратегія поведінки обирається більш гнучко.

Зауважимо, що здатність до прояву емпатії в комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника є надзвичайно важливою, оскільки людям, які звернулися по допомогу, важлива не так фаховість, як добре ставлення, терпимість у діях, розуміння, повага, чуйність. Значним досягненням спілкування на основі емпатії є розуміння, яке передбачає вміння прогнозувати логіку та хід дій, поведінку, здатність приймати повідомлення, виділяючи в ньому основні аргументи і чинники.

У професійній комунікативно-мовленнєвій діяльності соціальний працівник повинен уміти встановити з клієнтом такий тип міжособистісної взаємодії, в основі якої закладено позитивне ставлення до клієнта; з'ясувати й здійснити аналіз причин, які спричинили проблему; обрати найбільш ефективні засоби та технології задля її вирішення; виробити відповідний стиль і тон спілкування; дотримуватися педагогічного такту [71].

Емпатія тісно пов'язана з атракцією – ставленням до іншої людини. Атракція є соціально-психологічним явищем і кваліфікується як особлива форма сприймання та пізнання людини іншої як привабливої.

Міжособистісна атракція (від англійського *attract* – залучати, притягувати, полонити, спокушати) – це процес переваги одних людей над іншими, взаємне тяжіння та симпатія, стійка оцінна реакція, яка спонукає до взаємодії в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності [314 с. 197].

У професійній комунікативно-мовленнєвій діяльності соціальний працівник і клієнт не лише сприймають один одного, а й формують певні відносини між собою. І від того, як вони складуться, залежатиме результат їхньої діяльності. Тому важливо, щоб соціальний працівник завоював довіру, викликав повагу, був привабливим у спілкуванні і як професіонал, і як особистість, адже все це налаштовує клієнта на співпрацю, викликає довіру, формує партнерські взаємини; натомість грубість, нетактовність, зухвалість відштовхують клієнта, а отже, не сприяють взаємодії [70, с. 43].

Отже, емпатія і атракція відіграють важливу роль у ділових відносинах, є важливими чинниками, які сприяють успіху в діловій комунікації та професійній комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Каузальна атрибуція (від лат. *causa* – причина та *attribuo* – приписувати, наділяти) – це оцінювання людиною причин і мотивів поведінки інших людей на основі власного досвіду. Процес приписування відбувається за умови дефіциту інформації, намагання пояснити результати діяльності лише на основі загальної характеристики. Почасті люди можуть приписувати собі такі риси, які їм не притаманні, незаслужено привласнювати собі чийсь досягнення або ж, навпаки, брати відповідальність на себе за те, чого не робили. Застосування каузальної атрибуції в комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника доречно у приписуванні клієнтові більших досягнень задля того, щоб він повірив у власні успіхи, сили, можливості, які необхідні для досягнення результату, адже будь-яке емоційне підкріплення спонукає до більш продуктивної та результативної діяльності, наполегливості [71, с. 43– 44].

Рефлексія в спілкуванні – це усвідомлення того, як суб'єкта сприймають і оцінюють інші, здатність розуміти партнера по спілкуванню. Рефлексія здійснюється на основі встановлення зворотного зв'язку. Дієвість цього механізму пов'язана з орієнтацією на самопізнання і саморозвиток, тобто рефлексія – це внутрішнє суб'єкт-суб'єктне уявлення про те, що думають про мене люди (пізнання себе через іншого); що ширше коло спілкування, то більше суб'єкт знає про себе та людей, які його оточують [71, с. 43– 44].

Соціальна рефлексія – це осмислення власних дій, самоаналіз, роздуми про власний душевний стан тощо. Слід зауважити, що не завжди людина сприймає себе адекватно. Це стосується як зовнішності, так і соціальних проявів. У сприйманні існує також механізм стереотипізації, який полягає у сприйманні й оцінці іншої людини шляхом поширення на неї характеристик певної соціальної групи. Це – процес формування враження про людину на основі вироблення стереотипів, приписування шаблонних, трафаретних рис з метою прискорення чи полегшення міжособистісного спілкування. Інколи у процесі ділової взаємодії

це може призвести до спрощення процесу пізнання й оцінки іншої людини, до упередженості в її сприйманні [609]. Зазначимо, що «взаєморозуміння» соціального працівника і клієнта є одним із важливих чинників ефективної комунікативно-мовленнєвої діяльності.

У педагогіці поняття «взаєморозуміння» трактується як характер стосунків між окремими людьми, коли партнери по спілкуванню максимально враховують погляди і позиції один одного. Воно з'являється на основі взаємозв'язку і взаємоспрямованості бажань, інтересів, думок співрозмовників [430, с. 62].

Досягнення взаєморозуміння соціального працівника і клієнта проходить кілька етапів: виникнення першого уявлення про партнера по спілкуванню (відбувається пізнання об'єкта через отримання відомостей про нього); вивчення і розуміння партнера по спілкуванню (необхідно зрозуміти мету і мотиви поведінки партнера по спілкуванню, його переживання, настанови, стани, очікування, що здійснюється через аналіз інформації); забезпечення розуміння себе іншим (необхідно знайти найбільш доступну для опонента форму самовираження і потурбуватися про самообмеження. Взаєморозуміння залежить від того, як партнери по спілкуванню вміють керувати своїми емоціями, пізнали себе, своє «Я»; зближення позицій і підтримка взаєморозуміння (досягається завдяки частковому збігу мотивів учасників процесу спілкування, тобто тоді, коли один із партнерів знайде спосіб включити свої мотиви в мотиви та вчинки іншого). Створенню взаєморозуміння можуть заважати психологічні бар'єри відчуження, недовіри і нетерпимості. Міжособистісне взаєморозуміння потрібно вміти утримати. Для цього необхідне бажання обох партнерів по спілкуванню, наполегливість, терпіння у зближенні позицій, за умови виникнення розбіжностей, стриманість і прояв поступливості, дотримання такту в спілкуванні [240, с. 206–223].

Соціальному працівникові слід пам'ятати, що взаємодія в міжособистісних відносинах досягається через контактність. Ця властивість особистості виражається в її здатності вступати в контакт; формувати довірливі стосунки на засадах узгодження і взаємного сприйняття; володіти навичками емпатії,

саморегуляції. Складність її досягнення полягає в тому, що в спілкуванні беруть участь як мінімум двоє учасників, кожен з яких має свій внутрішній світ, власні думки й систему моральних цінностей, зовнішні прояви, які можуть поділятися і не поділятися. Від рівня розвитку в соціального працівника рефлексії та емпатії, адекватної самооцінки, реалістичності поглядів та настанов залежить успіх формування професійної міжособистісної взаємодії. У процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності рефлексія та емпатія виявляються в умінні слухати і чути співрозмовника. В усіх професіях, що будуються на міжособистісних стосунках, головним є уміння слухати [86, с. 191–192].

Виділяють чотири види слухання: рефлексивне (або активне), нерефлексивне (слухання без втручання), емпатійне (здатність до співчуття), критичне (слухання без спроби зрозуміти) [609]. Види слухання представлено на рис. 1.3

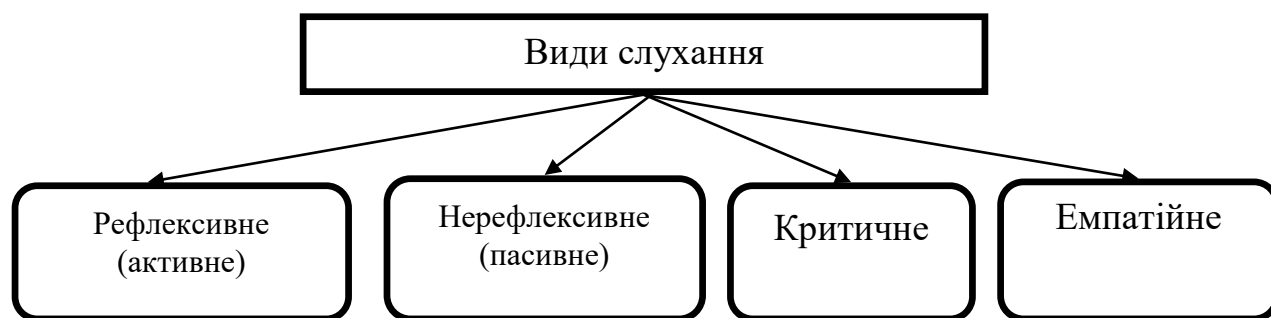


Рис. 1. 3 Види слухання

Науковці по-різному розглядають види слухання. Найбільш детально обґрунтував види слухання та розкрив зміст понять «слухати» і «чути» американський психолог І. Атватер у книзі «Я вас слухаю». Учений визначив два види слухання: рефлексивне (активне) і нерефлексивне (пасивне). Рефлексивне слухання полягає в умінні мовчати та не втручатися у мовлення співрозмовника, коли той говорить. Проте це мовчання, як зауважує вчений, активне, оскільки потребує зосередженості на предметі розмови, вияву розуміння, схвалення й підтримки мовця. Вміння «слухати», на відміну від уміння «чути», є активним процесом, що потребує розвитку спеціальних навичок та вмінь, яких потрібно вчитися. Рефлексивне слухання потребує вміння оцінювати ситуацію [18].

На думку О. Казарцевої, нереклексивне слухання полягає в умінні мовчати, коли говорить співрозмовник, і лише за допомогою міміки та жестів виражати своє розуміння чи нерозуміння. Реклексивне слухання слід використовувати як контроль за точністю розуміння та сприймання висловлювання [249 с. 287].

Реклексивне (активне слухання) – необхідний складник успішної комунікативно-мовленнєвої діяльності. Його мета – налагодження зворотного зв'язку з клієнтом із метою з'ясування розуміння інформації, уточнення окремих моментів. Під час спілкування з клієнтом соціальний працівник виступає в ролі слухача, його завдання полягає в умінні сприймати почуту інформацію та реагувати таким чином, щоб відповідь-реакція перегукувалася з почутою від клієнта інформацією, тобто прозвучала та ж сама думка, але вже перефразована іншими словами. Сутність активного слухання полягає в тому, що відповідь-реакція соціального працівника не повинна бути оцінювальною чи критичною, а спрямованою на допомогу, щирість, відкритість задля того, аби клієнт не замкнувся в собі, а, навпаки, поділився своїми емоціями, переживаннями, проблемами, думками та почуттями, позбувся психологічних бар'єрів та розвинув комунікативні вміння. З цією метою доцільно використовувати такі техніки активного слухання, як: з'ясування (розпитування), яке полягає в уточненні соціальним працівником певної інформації з формулюванням запитання відкритого типу, тобто таким чином, щоб на них не можна було відповісти одним словом «так» чи «ні»; перефразування – формулювання думки співрозмовника своїми словами з метою з'ясування розуміння клієнтом інформації; відображення почуттів – акцентується не на змістовому аспекті, а на емоційних реакціях; резюмування – дає змогу узагальнити думки й почуття співрозмовника [409, с. 367].

Уміння активного слухання в професійній комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника розглядаємо як здатність виявляти зацікавленість до розмови, інтерпретувати та аналізувати інформацію, усвідомлювати зміст висловленого, психологічний та емоційний стан співрозмовника, використовувати прийоми вербального слухання (уточнення,

перефразування, резюмування) та невербальні (міміка, жести, поза, погляд) для глибшого розуміння почутого. У професійній комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника важливе значення має емпатійне слухання, яке полягає в умінні проникнути у душевний стан клієнта [86, с. 192].

Зовнішніми ознаками, які свідчать про активне слухання соціальним працівником співрозмовника, є виявлення зацікавленості до нього, його проблеми, бажання допомогти. Важливо продемонструвати співрозмовникові своїми діями, що вам цікаво його слухати; дати час висловитися, не перебиваючи співрозмовника, підтримувати розмову за допомогою невербальних засобів комунікації (кивком голови, жестом), продемонструвати зацікавленість у тому, що він говорить, намагаючись зрозуміти підтекст сказаного; повторити основну думку, висловлену ним, демонструючи, що ви його правильно зрозуміли [86, с. 192].

Таким чином, техніка активного, рефлексивного слухання передбачає вміння слухати виглядом, що включає поставу, вираз обличчя, посмішку, блиск в очах, інтонацію, голосовий тембр. За допомогою активного слухання соціальний працівник може не тільки почути слова, але й зрозуміти емоційний стан клієнта, його настрій, переживання, встановити взаємини.

На ефективність успішної, професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності впливає знання комунікантами мовленнєвих норм та правил спілкування, уміння користуватися невербальними засобами виразності, володіння голосовими модуляціями, технікою і логікою мовлення.

На важливості засобів невербальної комунікації в діловому мовленні вказували Р. Ботавіна [121], Є. Зарецька [224], І. Козубовська [281], Л. Лужецька [348], М. Постолук [281], Я. Радевич-Винницький [472], Л. Харченко [584], Ф. Хміль [590], В. Шеломенцев [618] та ін. Учені довели, що засвоєння основ вербальної комунікації недостатнє для організації успішного спілкування, оскільки ефективність залежить від урахування результатів немовленнєвих знакових систем, що супроводжують мовленнєвий процес.

Суголосні з думкою І. Козубовської та М. Постолук, що невербальні засоби спілкування доповнюють і уточнюють вербальне спілкування, зокрема, такі невербальні сигнали, як рухи головою, що означають «так або «ні», жести можуть допомогти підтримати клієнта, додати йому впевненості та рішучості в діях, забезпечують процес активного слухання та сприяють встановленню довірливих, партнерських стосунків та в окремих комунікативно-мовленнєвих ситуаціях здатні замінити цілі слова і вирази [281, с. 27].

Дослідники (В. Биркенбіл, О. Даниленко) зазначають, що мова невербального спілкування (сила голосу, інтонація, темп мовлення, паузи, сміх, плач тощо) містить багато відомостей, що здатні вплинути на зміст висловлювання, вказати співбесідникові на особливо важливі моменти повідомлення, своє ставлення до них [28].

На думку польського дослідника Т. Грове (Т. Grove), у спілкуванні неможливо відокремити те, що є словесним від того, що є невербальним, оскільки в процесі взаємодії вербальна поведінка проходить нарівні з невербальною, «виробляється паралельно», впливаючи одна на одну [653].

Таким чином, для успішного ділового спілкування соціальному працівникові необхідно мати певні знання у сфері паралінгвістики та підсилювати вербальні процеси комунікації невербальними засобами для більшого впливу на вираження взаємин учасників комунікативно-мовленнєвої діяльності, формування довірливих міжособистісних взаємин, відкритість та щирість комунікантів; уточнення розуміння вербального повідомлення та підсилення емоційної насиченості висловлювання; підтримання психологічної близькості. Невербальне спілкування ґрунтується на вмінні соціального працівника декодувати немовну інформацію, регулювати міжособистісні стосунки через розуміння емоційного контакту клієнта та правильно інтерпретувати в процесі міжособистісної взаємодії [40, с. 10–11].

Структурними компонентами невербального спілкування виступають «рухи тіла», посмішка, погляд, постава, голос тощо. Виокремлюють чотири форми невербальної комунікації – кінетику, паралінгвістику, проксемику,

візуальне спілкування. Польська дослідниця Р. Олсзевска (P. Olszewska) зауважує, що мова тіла підтримує словесне спілкування, додаючи йому чіткості і читабельності, вона функціонує як незалежний засіб, але також не суперечить вербальній комунікації. У невербальному спілкуванні ми розмовляємо усім своїм «я», а не тільки словами, словосполученнями чи реченнями. Невербальні повідомлення інформують про основні емоційні стани, наміри, очікування щодо співрозмовника [662].

До основних знакових систем невербального спілкування належить: оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантоміміка), у якій задіяні руки, обличчя, постава; паралінгвістичні засоби (сила голосу, діапазон, тональність), які посилюють переконувальний вплив на співрозмовника; екстралінгвальна – вкраплення в мову сміху, пауз тощо, оскільки люди у своїх діях керуються не тільки інтелектом, але й емоціями; візуальне спілкування – контакт очима, передання певної інформації, почуттів, які переживають співрозмовники; проксеміка – організація простору і часу спілкування. Важливе місце відіграє місце і час проведення ділових зустрічей, вчасна організація, міжособистісний простір, розташування партнерів та ін. [409, с. 37].

Найбільш типова характеристика засобів мовленнєвого спілкування подана на рис. 1.4.

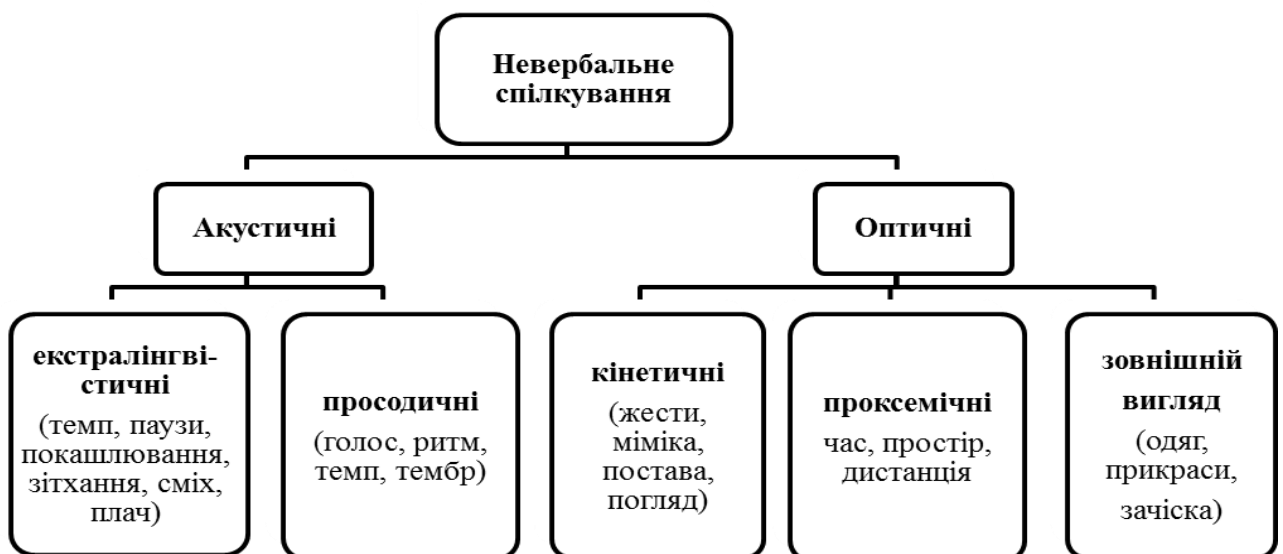


Рис. 1.4. Класифікація засобів мовленнєвого спілкування

Невербальні повідомлення є спонтанними, набутими і засвоюються через спостереження, копіювання позамовної поведінки сторонніх осіб. Розглянемо основні невербальні засоби ділового спілкування, які використовуються у професійній комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника.

Кінетичні засоби ділового спілкування є найбільш важливими; вони сприймаються за допомогою зорового аналізатора та виконують регулятивну функцію у спілкуванні. До кінетики належать рухи тіла, рук, відображені в міміці, поставі, жестах, погляді тощо. Особлива роль у передаванні інформації належить міміці. У ній відображений певний емоційний стан (гнів, радість, страх, здивування, відчай тощо). З мімікою тісно пов'язаний візуальний контакт, який спрямований на встановлення взаємодії у процесі спілкування та свідчить про налаштування клієнта на розмову. Відкритий, щирий, доброзичливий погляд соціального працівника в очі клієнта потрібен не лише для встановлення контакту, а й для задоволення емоційних потреб, оскільки погляд виражає різноманітні почуття. Не дарма кажуть: «Очі – дзеркало душі». За допомогою погляду можна позитивно або негативно вплинути на співрозмовника. Блиск в очах і виразність погляду свідчать про зацікавленість співрозмовника темою обговорення, додають впевненості. Такий партнер по спілкуванню охоче відгукується на розмову, вільно вступає в діалог. Контакт на рівні очей, на думку Й. Фіске (J. Fiske), вказує на бажання встановити більш близькі знайомства, на готовність отримати відповідь та реакцію слухача [647, с. 95–96].

Уміння соціального працівника розуміти міміку, погляд клієнта сприяє ефективній комунікації. Так, зокрема, підняті брови, запитливий погляд свідчать про подив, сумніви, потребу в додатковому роз'ясненні сказаного, наведенні нових аргументів. Напруженість міміки й постави в поєднанні з жестами незгоди (заперечне похитування головою, рухи рук на знак протесту) повідомляють про високий рівень сумнівів, що можуть перерости в незгоду [55, с. 11].

Емоційна наповненість цих знаків може бути різною: якщо клієнт нахилиється вперед, підводиться, то його погляд може означати не так заперечення, як бажання взяти слово та вступити в полеміку. А це свідчить про

можливість конструктивної бесіди, і таку ситуацію необхідно розвивати. Якщо ж вираз обличчя стає недобррозичливим, очі звужуються, можливе виникнення демонстративно іронічної посмішки, перехрещення чи переплетення рук на грудях, то це сигнал недовіри, назрівання конфлікту [626, с. 8].

Очі, погляд, міміка можуть сказати більше, ніж слова. Своєрідне «прочитання» виразу обличчя комуніканта, адекватність реакції на його мовлення залежить від глибини й однозначності почуттів мовця. Допомогти зрозуміти мимовільні знаки міміки, які є віддзеркаленням взаємозв'язку думок почуттів, можуть добре розвинені інтуїція та здатність до співпереживання [626, с. 5–6].

Емоції відображають естетичний бік спілкування, який пов'язаний з моральною поведінкою. Позитивні емоції вселяють упевненість, зацікавленість процесом розмови, натомість негативні – відштовхують партнера по спілкуванню, призводять до розчарування [584]. Жести як виражальні рухи рук та інших частин тіла є найбільш поширеними невербальними знаками комунікативного процесу. На думку М. Яковченка, жести – це свідомі чи несвідомі рухи людини, у тому числі й рухи її тіла, які супроводжують мову чи заміняють її. Проте жести у процесі спілкування не лише супроводжують мову. На їх основі можна скласти враження про ставлення людини до якоїсь події, особи; про її бажання, емоційний стан [626, с. 12].

Виділяють різні види рухів рук, як-от: ритмічні – служать для повторення чи сповільнення темпу мовлення, підсилюють, виділяють слова з логічним наголосом; емоційні – дублюють інтонацію репліки; вказівні – виділяють якийсь предмет, деталь, місце; зображувальні – показують предмет, його вигляд, об'єм тощо; символічні – є інформаторами намірів дій, наприклад, піднесення руки з метою відповісти чи виступити, потирання рук – в очікуванні задоволення, піднесення двох рук – у розумінні, що людина здається та ін. Кожний вид жестів має своє призначення і комунікативний вплив на співрозмовника. Жестами вітаються, прощаються, дякують. Інтонація, жести, міміка, погляд, постава супроводжують мовлення і допомагають мовцеві вербалізувати свої думки, а слухачам – правильно їх сприйняти.

Жест повідомляє про бажання людини і про те, що вона в момент розмови відчуває, а звичний для когось жест свідчить про рису її характеру. Міміка і жести людини, на думку Л. Орбан-Лембрик, – це «індикатори її внутрішнього душевного стану, думок емоцій і бажань», оскільки сказати що-небудь без жестикуляції практично неможливо [409, с. 368].

Оволодіння соціальним працівником мовою невербального спілкування допоможе контролювати емоційний та психологічний стан клієнта, зрозуміти рівень сприймання і засвоєння ним інформації та адекватно реагувати на них [40, с. 11].

Процесу спілкування як особливій формі комунікативно-мовленнєвої взаємодії властиві різноманітні труднощі, які ускладнюють процес сприйняття інформації, не сприяють формуванню гармонійних міжособистісних взаємин, унеможлиблюють їхні адекватні когнітивні, поведінкові реакції. Такі труднощі кваліфікують як бар'єри. Комунікативні бар'єри (франц. *barriere* – перешкода) – це перешкоди на шляху адекватного передання інформації між партнерами по спілкуванню. Бар'єр полягає в посиленні негативних переживань і установок – сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо.

На думку Н. Яковлевої, комунікативні бар'єри виникають через низьку мотивацію, неадекватну самооцінку, несприятливу психологічну атмосферу та відсутність навичок і вмінь, необхідних для реалізації процесу спілкування [637].

У науковій літературі описано чимало класифікацій комунікативних бар'єрів. Розглянемо класифікацію, яку запропонував науковець І. Зязюн. Учений виокремлює фізичні (простір, дистанція та час, якими комунікант віддаляє себе від співрозмовника); гностичні (заангажоване мовлення комуніканта, що не дає змоги сприйняти зміст висловлювання співрозмовникові); естетичні (несприйняття співрозмовником естетики зовнішнього вигляду, особливостей міміки); емоційні (невідповідність настрою, негативні емоції, що ускладнюють процес сприймання); психологічні (негативні настанови на підставі попереднього досвіду, незбігання інтересів та ін.) бар'єри [235, с. 82].

Г. Щілінська до комунікативних бар'єрів зараховує: емоційні – спричинені емоційним або психологічним станом партнерів по спілкуванню; фонетичні – пов'язані з дикцією, інтонацією, темпом мовлення; стилістичні – невідповідність нормам та правилам мовного стилю, порушення мовних конструкцій, етики спілкування; інтелектуальні – порушене логіко-граматичне оформлення висловлювань, пов'язане з процесами мислення; семантичний – несприйняття повідомлення реципієнтом, спричинене індивідуальними особливостями клієнта й актуалізує необхідність пошуку компромісного спілкування; мотиваційні – пов'язані з різними цілями, настановами та мотивацією [627].

Г. Андрєєва вважає, що бар'єри комунікації можуть виникати як на основі індивідуально-психологічних особливостей (напр., надмірну сором'язливість), так і внаслідок особливих психологічних відносин, що виникли між партнерами по спілкуванню (неприятнь, недовіра один до одного тощо) [9].

Розрізняють такі комунікативні бар'єри розуміння змісту висловлювання мовця: логічний, когнітивний, мовний і комунікативний.

Логічний бар'єр непорозуміння між учасниками комунікативно-мовленнєвого процесу (соціальний працівник – клієнт) виникає внаслідок того, що соціальний працівник надто складно будує висловлювання, тобто логіка його думки «або занадто складна для розуміння слухача, або здається йому неправильною чи суперечить властивій йому манері доказів» [575]. Зазвичай виникає тоді, коли соціальний працівник і клієнт не знаходять спільної мови щодо конструктивного вирішення проблеми, оскільки існує розбіжність у їхніх поглядах.

Фонетичний бар'єр виникає внаслідок невиразного та швидкого мовлення соціального працівника, а також різноманітних зовнішніх перешкод, що ускладнюють процес сприймання. Так, занадто швидке невиразне мовлення ускладнює процес сприймання та розуміння інформації, водночас занадто повільне, монотонне мовлення може дратувати співрозмовника. Тому для соціального працівника важливо, щоб мовлення було чітким, зрозумілим, достатньо голосним, оскільки за інтонацією, навіть без розуміння значення слів,

можна зрозуміти ставлення мовця до співрозмовника. Крім того, у спілкуванні з клієнтом соціальному працівникові слід обов'язково враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості [42, с. 89].

Семантичний бар'єр виникає внаслідок різниці в системах значень (тезаурусах), що залежить від віку, професії, освітньо-культурного рівня комунікантів. Він виникає через різницю смислового значення слів, коли одні й ті самі слова по-різному розуміються, сприймаються і використовуються в мовленні комунікантами, що призводить до спотворення змісту інформації. Сюди належить фахова термінологія, багатозначні слова та слова іншомовного походження, жаргонізми та сленгізми. Якщо соціальний працівник сумнівається в тому, що клієнт правильно зрозумів подану ним інформацію, то важливо поставити низку уточнюювальних запитань та спростити подану інформацію [42, с. 89].

Стилістичні бар'єри виникають унаслідок неправильно вибраного соціальним працівником стилю передання інформації. Стиль має відповідати комунікативно-мовленнєвій ситуації спілкування. Так, для експресивного стилю характерна наказово-примусова форма звертання (наприклад, ви повинні, вам потрібно, ідіть сюди та ін.); він багатий на емоції, жести, вигуки (швидше, скоріше та ін.). Такий стиль спілкування між соціальним працівником і клієнтом може викликати спротив та протистояння [42, с. 89].

Логічний стиль передання інформації передбачає чітку структуру повідомлення. Для цього соціальному працівникові слід мати чітке уявлення про предмет розмови, добре володіти матеріалом, дотримуватися послідовності викладу [42, с. 90].

Для соціального працівника в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності задля уникнення стилістичних бар'єрів важливо грамотно подавати інформацію, дотримуючись прийомів її структурування. Задля цього використовують правило рамки і правило ланцюжка [409, с. 388]. Суть правила рамки полягає в тому, що для кращого сприймання інформація повинна бути чітко структурована, тобто оформлена в «рамку» з чітко окресленим початком і кінцем розмови, оскільки в процесі викладу інформації ці частини найкраще

запам'ятовуються. Таким чином, у процесі розмови з клієнтом соціальному працівникові слід визначити тему та мету розмови, вказати завдання і з'ясувати, які результати від проведеної розмови очікує клієнт; наприкінці розмови відбувається підбиття підсумків щодо досягнення мети і планування подальшої діяльності. Згідно з правилом ланцюжка, інформація повинна мати внутрішню логічну структуру (ланцюжок): від уваги клієнта до інтересу; від інтересу до основних положень; від основних положень до заперечень і запитань; відповіді, висновки, підбиття підсумків.

Таким чином, комунікативні бар'єри спілкування – це своєрідні порушення, що ускладнюють взаємодію між соціальним працівником та клієнтом і можуть спричинити непорозуміння та конфліктну ситуацію. Частково допоможуть уникнути та пом'якшити процес налагодження міжособистісної взаємодії такі комунікативні прийоми, як: перепитування, уточнення, пояснення, навідні запитання, переформулювання, у результаті чого соціальний працівник підлаштовується під індивідуальні особливості мовця, демонструючи доброзичливість та емпатійність, повагу та розуміння співрозмовника [42, с. 92].

Отже, комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників розуміємо як складний, інтегрований процес, що включає оволодіння теорією професійного спілкування, знання мовних норм та правил комунікації, уміння будувати висловлювання, дотримуючись структури побудови тексту, встановлювати міжособистісну взаємодію з клієнтом, емоційний контакт, активізувати спілкування за допомогою невербальних засобів комунікації (поглядом, жестами, мімікою, поставою), володіти технікою аргументації, імпровізації, використовуючи доречні формули мовленнєвого етикету, вміння прогнозувати поведінку партнера, керувати власним емоційним станом, здійснювати непередбачену, спонтанну комунікацію, відчувати і підтримувати комунікативно-мовленнєвий зв'язок зі співрозмовником.

Висновки з першого розділу

У розділі схарактеризовано чотири етапи процесу підготовки соціальних працівників в Україні в контексті її становлення і розвитку:

- перший етап (1991 – 2000 рр.) – відкриття спеціальності «Соціальна робота» (напрямок «Соціологія») та створення організаційних умов для підготовки соціальних працівників (розроблення нормативного забезпечення (навчальних програм у рамках міжнародних партнерських проєктів, державних стандартів, кваліфікаційних характеристик, видання науково-методичної літератури, ліцензування спеціальності);

- другий етап (2001 – 2010 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота», напрям («Соціальне забезпечення»). Відбувається вдосконалення та стандартизація підготовки соціальних працівників відповідно до європейської освітньої парадигми, впроваджуються сучасні інформаційні технології навчання, включення до Міжнародної асоціації університетів, шкіл соціальної роботи; здійснюється багаторівнева система підготовки на рівні бакалавр – спеціаліст – магістр; посилюються пошуки оптимальних шляхів підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників на засадах компетентнісного підходу;

- третій етап (2011 – 2015 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота» за напрямом «Соціальна робота»; відсутність єдиних стандартів підготовки фахівців відповідно до Закону про вищу освіту (2014 р.), що позбавляє єдиного підходу у підготовці фахівця, впровадження нових освітніх програм, формується інноваційна підготовка соціальних працівників (лідерство та управлінські навички, емоційний інтелект, креативність), з урахуванням вимог роботодавців до підготовки фахівців, ліквідація спеціальності «Соціальна педагогіка»;

- четвертий етап (2016 р. – по теперішній час) – акцентується увага на практичній складовій навчання (дуальна освіта); здійснення підготовки здобувачів вищої освіти на рівні бакалавра та магістра, затвердження галузевих стандартів спеціальності «Соціальна робота» (перший і другий рівень вищої освіти, 2019 р.); введення в дію нових законодавчих документів (Закон України «Про соціальні послуги» від 17.01.2019 р.), які регламентують діяльність соціального працівника; зменшення кількості аудиторних годин з метою самоосвіти; поєднання формальної та

неформальної освіти (набула поширення в умовах пандемії), розвиток прикладних та гнучких «soft skills» навичок.

Розкрито ключові поняття дослідження: «соціальна робота», «соціальний працівник», «підготовка», «професійна підготовка», «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Соціальна робота зародилася як прикладна наука (від практики до теорії). Прогресивні підходи щодо соціальної підтримки особистості в складних життєвих обставинах визначалися на основі емпіричних даних і досвіду роботи благодійних, релігійних організацій у сфері соціального захисту, на основі тісних міждисциплінарних зв'язків (філософія, педагогіка, психологія, етика та естетика) з системою теоретичних знань, які становлять основу соціальної роботи, а вже потім обґрунтовувалися теоретиками в наукових працях.

В основу соціальної роботи покладено стосунки з клієнтом, що базуються на відкритості та довірі у процесі взаємодії, бажанні допомогти. Характер професійної діяльності соціального працівника вимагає конструктивної взаємодії з представниками органів влади різних рівнів та груп населення з метою відстоювання інтересів держави, громади, клієнтів. Для належного представництва та вирішення соціальних проблем соціальний працівник повинен володіти не лише системою професійних знань, але й нормативно-правовими, педагогічними, психологічними, комунікативними знаннями, оскільки професія передбачає вирішення широкого кола питань, де кожен випадок є унікальним і неповторним, потребує пошуку технологій вирішення проблеми, тому недостатньо володіти лише теоретичними знаннями, потрібно вміти їх застосувати в кожному конкретному випадку відповідно до вирішуваної проблеми чи ситуації.

Соціальний працівник – це професіонал, який має ґрунтовні теоретичні знання в психолого-педагогічній, юридичній, економічній, медичній сфері; знає законодавство України, аспекти соціально-правового захисту громадян; володіє сучасними теоріями і методами соціальної роботи та дієво застосовує їх на практиці; має добре сформовані особистісні (емпатійність, тактовність, щирість, відкритість, чесність, порядність, терплячість) якості; організаційні та комунікативні (встановити контакт, вислухати

клієнта, надати необхідну інформацію та оцінити потреби, володіє навичками і прийомами офіційно-ділового спілкування, знає правила мовленнєвого етикету, вміє вести бесіду, ділову розмову, дискусію, переконувати, доводити, аргументувати, досягати взаєморозуміння) здібності; навички саморегуляції та самоорганізації (володіє своїми емоціями, думками та почуттями; вміє стримувати негативні прояви, керувати поведінкою, виявляти терпимість) у професійній діяльності. Враховуючи важку політичну ситуацію, економічну кризу, військовий конфлікт на півдні та сході України, соціальна робота повинна знаходитися на передовій соціального розвитку, миттєво реагувати на потреби та запити суспільства, шукати нові, стратегічні напрями, методи і технології роботи враховуючи найкращі міжнародні практики та діагностики. ЗВО повинні враховувати запити суспільства та готувати фахівців нового типу, які розуміють важливість професії, здатні змінюватися, професійно вдосконалюватися та працювати в нових умовах.

Сутність професійної підготовки соціальних працівників визначаємо як цілеспрямований, керований процес взаємодії між викладачем та студентом з використанням сучасних інноваційних технологій навчання, під час яких у студентів формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння, та практичні навички професії, підвищується пізнавальна активність та мотиваційна спрямованість, удосконалюються особистісні якості, необхідні для успішного професійного становлення фахівця.

Комунікативно-мовленнєву діяльність соціального працівника розглядаємо як процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачають вироблення спільного погляду на проблему задля досягнення мети спілкування, змістом якого є обмін інформацією, встановлення довірливих взаємин необхідних для налагодження продуктивної діяльності.

Необхідність формування уміння комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, згідно з якою з-поміж базових виробничих функцій соціального працівника є мовленнєва і комунікативна; із професійних умінь – мовленнєві і комунікативні; із професійних якостей – комунікабельність. Ефективність успішної,

професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності визначається ступенем сформованості знань щодо функцій спілкування, мовленнєвих норм та правил, особливостей комунікації з різними соціальними групами клієнтів, володіння технікою і логікою ведення ділової бесіди, етичних засад комунікативно-мовленнєвої діяльності, дотримання принципів гуманізації, толерантності тощо.

Встановлено, що професійна підготовка соціального працівника вимагає сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь, набуття теоретичних знань, практичних навичок, необхідних для успішного виконання професійної діяльності.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Методологічні орієнтири дослідження

Сучасні випускники закладів вищої освіти повинні володіти науковим стилем критичного мислення, а також такими його властивостями, як системність, цілісність, логічність, аналітичність; бути готовими до проєктно-інноваційної діяльності, вибудовувати нові наукові гіпотези, організовувати й проводити наукові дослідження, експериментувати. Допомогти науковцям спроможна загальна методологія будь-якої науки. З-поміж розмаїття науково-професійних галузей особливе місце посідає педагогічна галузь. Будь-яке сучасне педагогічне дослідження послуговується як загальною методологією (закони, закономірності, підходи, принципи), так і методологією педагогіки.

Загальна методологія в широкому значенні цього слова – це вчення про методи побудови будь-якої діяльності людини: пізнавальної, наукової, професійної.

Педагогічні (як теоретичні, так і експериментальні), емпіричні дослідження послуговуються методологією конкретної науки, зокрема методологією педагогіки, яку дослідив, обґрунтував і описав С. Гончаренко [174]. На думку

вченого, методологія – це основа науки, об’єкт якої надзвичайно тонкий і відповідальний, у ньому закладаються реальні задатки, сили і можливості подальшого розвитку суспільства. Знання методології педагогіки необхідні для розвитку наукових досліджень. Погоджуємося з позицією науковця у тому, що педагогічна наука повинна виступати і як теоретична і прикладна (практично зорієнтована). Вона повинна пояснювати педагогічну реальність, описувати, систематизувати, обґрунтовувати дані наукових досліджень, принципи вивчення основ наук, педагогічні правила та методичні рекомендації [174, с. 9].

Методологія педагогіки розкриває педагогічні закони, закономірності, методологічні принципи, з-поміж яких кожний дослідник обирає ті, на яких буде ґрунтуватися дослідження. Основою будь-якого наукового дослідження є визначення теоретико-методологічної бази, на якій здійснюється аналіз проблеми, висвітлюються теоретичні та практичні положення, обґрунтовуються концептуальні ідеї, педагогічні умови, розробляються освітні технології тощо. Методологія як пізнання й перетворення навколишньої дійсності визначає основні напрями наукового дослідження, забезпечує їхню об’єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність [261, с. 107].

Питанням розвитку методології присвячені дослідження українських (В. Андрущенко [12], І. Бех [93], Г. Васянович [134], С. Гончаренко [174, 175], М. Євтух [212], В. Кремень [303], А. Кузьмінський [311], З. Курлянд [316], Н. Ничкало [389], О. Савченко [489] та ін.) та зарубіжних (М. Давидов [193], М. Каган [245], В. Краєвський [298], І. Кузьміна [310], О. Новіков [395], Г. Щедровицький [624], Е. Юдін [631] та ін.) учених.

У філософських словниках поняття «методологія» (від грец. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, вчення) пояснюється як: «система принципів і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності [571, с. 359]; «учення про метод наукового пізнання і перетворення світу» [533, с. 278]; «галузь знань, що вивчає засоби, передумови та принципи пізнавальної та практичної діяльності» [548, с. 258]; «вчення про науковий метод пізнання; сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються

в певній науці; галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності» [574, с. 247]; «галузь теоретичних знань та уявлень про сутність і форми, порядок, умови та закони застосування підходів, методів, прийомів, способів та процедур у процесі практичної діяльності й наукового пізнання» [573, с. 374].

Н. Кудикіна розглядає методологію як наукову основу, що будується на важливих досягненнях науки, і водночас пізнавальний орієнтир системного характеру, дотримання якого впродовж усього процесу наукового пошуку спрямовує конкретну дослідницьку діяльність на отримання нового наукового знання. Основними складниками методологічного дослідження є визначення вихідних позицій, як-от: принципів, теорії, законів і закономірностей, концепцій та підходів, категорійно-понятійного апарату дослідження [308, с. 82–85]. С. Гончаренко як пояснює методологію як «вчення про науковий метод пізнання; галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності»; [176, с. 66]; Д. Чернілевський – як «учення про структуру, логічну організацію, методи, способи і засоби діяльності, а також про основні категорії, поняття, принципи досягнення мети дослідження» [605, с. 174]; Т. Степанова – як учення про структуру і функції педагогічного знання; основні, вихідні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонаукове підґрунтя; логіку і методи педагогічного дослідження; способи використання одержаних науково-педагогічних знань для практичного вдосконалення освіти й виховання [536, с. 12]; В. Краєвський – як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності; вчення про систему, методи наукового пізнання і перетворення світу [300, с. 11]; Е. Юдін – як науку, що характеризує компоненти наукового дослідження (об'єкт, предмет аналіз, завдання, сукупність дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення) [631]. Н. Калініна вважає, що методологія – це не лише «вчення», про систему знань, підходів, принципів та способів їх здобуття, це також галузь пізнавальної діяльності. Вчена зауважує, що не всі види діяльності потребують організації. Зокрема, монотонна, однотипна та репродуктивна діяльність, яка є копією власної діяльності людини, базується на

особистому досвіді і не потребує організації, оскільки є самоорганізованою на рівні опанованих технологій та задіяних механізмів самоорганізації [252, с. 9]. За Г. Щедровицьким, методологія це не лише сукупність знань, а й галузь пізнавальної діяльності. Учений пояснює методологію як рефлексію з приводу власної діяльності, орієнтовану на наступну діяльність, що повинна створювати її проєкт, план чи програму. Завдяки рефлексії і діяльності, на думку автора, відбувається пізнання діяльності і здійснюється її проєктування [624].

Методологія – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [225, с. 72].

А. Конверський поняття «методологія» пояснює як систему певних правил, принципів і операцій, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності (в науці, політиці, мистецтві тощо), і як учення про цю систему, як загальну теорію методу. Будь-яке наукове дослідження, на думку вченого, має враховувати вимоги загальної методології. Конкретна методологія ґрунтується на законах конкретних наук, особливостях пізнання окремих явищ. Вона зумовлена принципами і законами конкретних наук, зі спеціальними методами дослідження та пов'язана з ними [412, с. 25].

В. Андрійчук вважає, що методологія наукового дослідження – це сукупність методів, прийомів, принципів, що використовуються в роботі для пізнання предмета дослідження [10, с. 87].

Учені В. Демидов, В. Зацерковний, І. Тішаєв зазначають, що методологія – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [225, с. 72].

Методологія існує завдяки можливості використання способів пізнання, які засвідчили результативність одного об'єкта, для ефективного пізнання суттєвих властивостей і зв'язків іншого. З огляду на це, методологічна рефлексія умов і результатів використання певного методу в конкретному дослідженні дає можливість перед використанням його в іншому дослідженні проаналізувати

помилки й неточності його застосування, а також поліпшити вибраний метод [616, с. 32].

Учені (С. Іванов, С. Каламбет, Ю. Півняк) кваліфікують поняття «методологія» як учення про правила мислення при створенні науки, проведенні наукових досліджень або вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Ці автори розглядають її на чотирьох рівнях, що включають фундаментальні, загальнонаукові, конкретні наукові принципи та методи, які використовуються в дослідженні і від яких залежить результат наукової та практичної діяльності [250, с. 38–39].

Автори посібника «Методологія наукових досліджень» (В. Зацерковний, І. Тішаєв, В. Демидов) [225, с. 72] стверджують, що методологія покликана забезпечувати отримання об'єктивної, систематизованої інформації про процеси та явища. Провідними функціями методології вчені вважають: визначення оптимальних способів здобуття наукових знань; досягнення мети дослідження; всесторонність вивчення предмету дослідження; обґрунтування нових наукових понять, категорій, законів, гіпотез, ідей, теорій; уточнення, збагачення, систематизація термінів і понять у науці; використання нових знань у практичній діяльності.

Г. Дідух-Ступ'як під методологією вивчення української мови розуміє вчення про науковий метод пізнання, що відображає сукупність пізнавальних засобів, методів і прийомів, які застосовуються в дослідженні, концептуальних засад методичної системи до вивчення української мови, як методичну систему в освітньому просторі і як складову нової освітньої парадигми; системи пояснювальних принципів і підходів до пізнання, що дає змогу встановлювати, як стосовно визначального предмета й об'єкта проводити наукові дослідження, визначати способи організації та побудови теоретичної та практичної діяльності; як загальну систему теоретичних знань (лінгвістичних, дидактичних, психологічних, психолінгвістичних), які виконують роль не лише провідних векторів наукового пізнання, а й шляхів, засобів, методів і прийомів, реалізації

наукового дослідження; як учення про структуру, логічну організацію, форми й засоби, методи та процедури здійснення діяльності [199].

З огляду на сказане, будь-яке наукове дослідження потребує ґрунтовної методології, визначення концептуальних засад, підходів, принципів та методів дослідження [104, с. 238]. Методологія висвітлює особливості процесу досягнення результату, передбачає використання певних методів, форм, засобів, принципів, наукових підходів та прийомів пізнання. Найчастіше її пояснюють як сукупність методів дослідження, як систему знань про теорію науки або систему методів, принципів та прийомів дослідження.

На думку Є. Хрикова, методологію педагогіки можна вважати окремою галуззю педагогічної науки, завданнями якої є: обґрунтування предмета та галузевої структури; концептуальних принципів і підходів до організації наукових досліджень; розробка методів та оцінки розвитку педагогічної науки й окремих наукових досліджень; оцінювання та виявлення розвитку педагогічної науки; визначення перспектив [599, с. 20].

Важливим завданням методології як науки є визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка завдання, вибір методів дослідження, аналіз та оцінка достовірності результатів [505]. Цінність методологічних досліджень полягає в тому, що вони науково обґрунтовують постановку проблеми педагогічного дослідження, визначають методи і способи її вирішення, здійснюють аналіз результатів та програми дослідно-експериментальної роботи, впливають на структуру і стиль наукового мислення, категорійно-понятійний апарат дослідження, систематизують та виявляють види педагогічної реальності, форми її наукового пізнання [558, с. 88].

При організації започаткованого дослідження важливим є обґрунтування законів, закономірностей, принципів та підходів, що застосовувалися у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Насамперед, з'ясуємо зміст понять «закон», «закономірності», «принципи» та «підходи» навчання.

У філософському словнику поняття «закон» схарактеризовано неоднозначно: з одного боку, як внутрішній, відносно стійкий зв'язок, що зумовлює упорядковане змінювання; з іншого – виражає одну зі сторін сутності, пізнання якої в теорії спрямоване на перехід від емпіричних чинників до формулювання законів досліджуваних процесів та явищ дійсності [568, с. 186–187]. Філософський словник за редакцією В. Шинкарука подає тлумачення поняття закономірності (закони) динамічні та статистичні. Динамічні – це ті, що характеризують різні типи розуміння причинних відношень, різні способи пояснення та передбачення явищ. Статистичні – стосуються опису «масових» (колективних) явищ, «закону великих чисел». Що більша кількість елементів спостережуваного масового явища, то з більшою повнотою і необхідністю виявляється деяка загальна закономірність [577, с. 226–227].

Науковці (В. Андрущенко, І. Бех, І. Волощук, В. Кремень, В. Луговий), пояснюють поняття «закони» як «стійкі внутрішні зв'язки, що відображають функціонування і розвиток процесу навчання» [427, с. 116].

В енциклопедії освіти зазначено, що закон – це «компонент логічної структури педагогічної науки, який, відображаючи об'єктивні, внутрішні, істотні й відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ, сприяє науковому управлінню навчально-виховною діяльністю, передбаченню результатів того чи іншого управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм, засобів і методів навчально-виховної діяльності» [209, с. 300]. У науковій літературі є ще таке визначення закону: це «необхідний, істотний, постійно повторюваний взаємозв'язок явищ реального світу» [522, с. 79].

Науковці під поняттям «закон» розуміють: «конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами, у якому фіксується загальне для них (С. Вітвіцька) [143, с. 166]; «об'єктивний внутрішній, істотний, необхідний, відносно стійкий зв'язок явищ (відношень), який визначає необхідний розвиток» (С. Гончаренко) [177, с. 13–14]; «необхідний, всезагальний, суттєвий, внутрішній, повторюваний зв'язок між предметами і явищами об'єктивної дійсності» (Т. Туркот) [557, с. 34]; «необхідні істотні, стійкі, повторювані відношення між явищами об'єктивної

дійсності» (М. Фіцула) [578, с. 103]; «об'єктивно існуючий, постійно діючий і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами та процесами, що впливає з їх внутрішньої природи, сутності» (А. Кузьмінський) [311, с. 200]; «строго зафіксована закономірність» (І. Підласий) [438, с. 45].

Категорія закону, на думку С. Гончаренка, відображає у своєму змісті той не залежний від нашої свідомості факт, що предмети і явища довколишнього світу функціонують і розвиваються згідно з притаманними їм істотними, необхідними, повторюваними, стійкими відношеннями (зв'язками). Найважливіші риси закону – необхідність, всезагальність, повторюваність та інваріантність. Однак вони не містять безпосередніх вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною базою для розробки й обґрунтування способів дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог [177, с. 13–14]. В. Загвязинський характеризує закони навчання, які мають об'єктивні джерела виникнення і діють у будь-яких ситуаціях освітнього процесу, зокрема: закон соціальної зумовленості цілей, змісту та методів навчання – розкриває вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, мету, засоби, методи організації освітнього процесу; закон розвивального й виховного впливу навчання – усі компоненти навчання впливають на формування особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру; закон зумовленості результатів навчання характером діяльності та спілкування – розкриває вплив процесів, які формують особистість; закон цілісності та єдності педагогічного процесу – відображає зв'язок частини і цілого, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів; закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні – застосування наукових положень у практиці; закон взаємозв'язку та взаємозумовленості індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності [557, с. 35].

В. Ягупов виділяє такі види законів: закон соціальної зумовленості мети, змісту і методів навчання (виявляє об'єктивний процес впливу суспільних відносин на формування основних компонентів процесу навчання); закон виховного і розвивального навчання (розкриває співвідношення опанування

знань, умінь і навичок, всебічного розвитку особистості); закон зумовленості навчання характером майбутньої професійної діяльності (з'ясовує співвідношення між педагогічним керуванням і розвитком власної активності, між способами організації освітнього процесу та його результатами, формує зміст навчання і визначає основні напрями професійного вдосконалення); закон цілісності та єдності освітнього процесу (виявляє співвідношення частини та цілого, необхідність гармонійної єдності всіх його компонентів); закон єдності та взаємозв'язку теорії і практики навчання (розкриває співвідношення між змістом і методами навчання та майбутньою діяльністю) [635].

На нашу думку, методичні закони – це взаємозв'язки між завданнями, змістом, методами навчання та вимогами, які диктує суспільство до результатів сформованості знань та практичних умінь необхідних фахівцеві для успішного виконання професійної діяльності.

У межах започаткованого дослідження виокремлено закони формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки на основі законів, запропонованих І. Бехом [93], як-от:

- Закон випереджального морально-духовного розвитку щодо розвитку інтелектуального. Метою цього закону в діяльності соціального працівника є консолідація зусиль на подолання життєвих негараздів, забезпечення міжособистісної взаємодії під час виконання спільної роботи. Зауважимо, що процес надання допомоги полягає не в нав'язуванні клієнтові доцільного способу поведінки, а в зміні поглядів на проблему, що надалі сприятиме розвитку вміння самостійно вирішувати складні життєві ситуації.

- Закон, згідно з яким провідною мотивацією учіння мають бути вершинні смислоціннісні орієнтири. Комунікативно-мовленнєва діяльність соціального працівника полягає в умінні розкрити приховані причини проблеми, побачити індивідуально-неповторні риси особистості, поставити клієнта вище за його окремі недоліки, зрозуміти, що цінність особистості не залежить від негативних якостей. Комунікативно-мовленнєва діяльність – це суб'єкт-суб'єктні відносини зі зворотним зв'язком, і залежать вони від цілей та цінностей, на які орієнтуються.

Їхня мета полягає в тому, щоб людина самовизначилася, самовиразилася, взаємозбагатилася, пізнала і зрозуміла саму себе, свій внутрішній світ, своє «Я».

- Закон розвитку вищих емоційних переживань. Емоційна складова відіграє важливу роль у комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника, особливо невербальна (міміка, жести, інтонація, голос тощо). Вона допомагає виявити інтенсивність переживань людини, визначити ставлення до себе та довколишньої дійсності. Уміння соціального працівника розуміти міміку, погляди, жести клієнта сприяє ефективній комунікації.

- Закон оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури. Успішність комунікативно-мовленнєвої діяльності залежить від ерудованості соціального працівника, його світоглядної орієнтації, осмислення свого місця та ролі в суспільстві, реалізації і репрезентації свого внутрішнього світу, людської гідності. Ефективність успішної, професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності визначається ступенем сформованості знань мовленнєвих норм та правил спілкування, умінням користуватися вербальними та невербальними засобами виразності; ерудованості соціального працівника, його світоглядної орієнтації, осмислення свого місця та ролі в суспільстві; реалізації і репрезентації свого внутрішнього світу, людської гідності.

- Закон занурення в емоційні стани. У професійній діяльності соціального працівника важливо вміти проникнути у внутрішній світ клієнта, зрозуміти його переживання, вербально підтримати співрозмовника показати за допомогою невербальних засобів комунікації своє розуміння проблеми. Під час комунікативно-мовленнєвої діяльності відбувається емоційне сприйняття та пізнання партнера, визначення поглядів і переконань, мотивів поведінки. Це вміння вдосконалюється у процесі накопичення життєвого досвіду.

Поняття «закономірність» навчання розглядали: педагоги (І. Богданова [105], Н. Волкова [147], С. Гончаренко [177], А. Краєвський [299], В. Кремень [303], І. Підласий [438], М. Фіцула [578], А. Хуторський [601] та ін.), лінгводидакти (А. Богуш [107, 111], М. Вашуленко [135], І. Горошкін [185],

С. Караман [260], О. Копусь [290], Т. Ладиженська [318], М. Пентилюк [431], Л. Попова [448], Л. Федоренко [564], О. Хорошковська [597] та ін.).

У словникових джерелах поняття «закономірність» пояснюється так: «об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності; основне положення будь-якої науки, закон, що відбиває причинно-наслідковий зв'язок між явищами, характеризує перебіг певних процесів у природі або суспільстві» [515, с. 157]; «об'єктивний, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їх внутрішньої природи, сутності» [577]; «сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, що забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи» [568, с. 186–187].

На думку І. Богданової, закономірності педагогічного процесу базуються на внутрішніх суперечностях, які є джерелом його розвитку і функціонування. До них належать суперечності між: консервативними підходами до виховання підростаючого покоління і сучасними суспільними вимогами до розвитку особистості; вимогами життя і рівнем готовності до участі в ньому; необмеженими можливостями розвитку людської особистості, закладеними в ній потенційними силами, й умовами соціального життя, що стримують і обмежують цей розвиток; активно-діяльнісною природою людини, її прагнень до участі в суспільному житті й відсутністю досвіду, знань, умінь і навичок для реальної участі в ньому [105, с. 206].

Як науковий конструкт, що в узагальненій формі утримує доцільний спосіб дії педагога стосовно вихованця – учасника суб'єкт-суб'єктної взаємодії, пояснює закономірності навчання С. Гончаренко [177, с.19]. Знання педагогом законів і закономірностей дає йому змогу спроектувати освітній процес [173, с. 39].

В енциклопедії освіти поняття «закономірність» пояснюється як найбільш загальна форма втілення теоретичного знання, що є свідченням наявності закону. Основною формою її представлення є словесні описи. Виділяють зовнішні і внутрішні закономірності освітнього процесу. Зовнішні – характеризують

залежність навчання від соціальних процесів і умов, а внутрішні – зв'язки між метою, змістом, методами, засобами та формами навчання [209, с. 300–301].

На думку І. Підласого, закономірності відображають об'єктивні, необхідні, суттєві, повторювані зв'язки [438, с. 256]. Під такими повторюваними зв'язками вбачаємо виконання майбутніми соціальними працівниками професійно спрямованих вправ на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності, вміння спілкуватися з клієнтами, будувати ділові бесіди (діалог, монолог), здійснювати консультування тощо.

М. Фіцула закономірність навчання кваліфікує як упорядкованість подій, відносну постійність детермінованих чинників, регулярність зв'язку між певними речами [578, с. 103–108]. Характерною особливістю дидактичних закономірностей є те, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога та вихованців і змістом навчання.

У дисертаційному дослідженні О. Попової [448, с. 135] педагогічна закономірність – це «віддзеркалення об'єктивних, суттєвих і якісно-стійких зв'язків суспільно-педагогічного характеру у відношеннях між суб'єктами і об'єктами навчально-виховного процесу та педагогічних явищ, методологічним підґрунтям яких є чітко оформлені формулювання, визначення і поняття». Н. Волкова вважає, що закономірності навчання – це «стійкі педагогічні явища, що базуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання» [147, с. 270–271]. У роботі враховано провідні закономірності процесу навчання, запропоновані вченою, зокрема:

- відповідність навчання суспільним запитам, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей, уміння адаптуватися до вимог сьогодення. Суспільство потребує висококваліфікованого фахівця, що вмело і легко адаптується до вимог сьогодення, орієнтується в суспільних процесах, виявляє оригінальність та креативність у вирішенні завдань. Досягти цього неможливо без створення умов для саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості, підтримки й стимулювання її активної життєвої позиції, самоосвіти впродовж професійної діяльності. Важливо спрямувати майбутнього соціального працівника на

особливості здійснення професійної діяльності, яка ґрунтується не лише на знанні предмета, цінностях професії, комунікативно-мовленнєвих уміннях, що покликані забезпечувати взаємозв'язок між теоретичними і практичними знаннями, оригінальності в підходах, креативності, самостійності у прийнятті рішень, а й універсальності знань, оскільки включає комплексне вирішення педагогічних, психологічних, соціальних, юридичних та ін. проблем; постійне розширення сфери діяльності відповідно до запитів суспільства (робота з учасниками АТО, вимушеними переселенцями, допомога в умовах пандемії covid-19 та ін.), вихід на міжнародний рівень (співпраця з волонтерами, міжнародними організаціями, втілення найкращих світових практик).

- Залежність навчання від умов, у яких воно відбувається – передбачає наявність сучасних технічних засобів навчання та компетентних педагогів, які здійснюють освітній процес. Для належного оволодіння студентами комунікативно-мовленнєвою компетентністю необхідний кваліфікований комунікативно-мовленнєвий супровід студента з позиції викладача, під час якого майбутні соціальні працівники набувають необхідних для професійної діяльності знань, умінь та практичних навичок, тобто вміння спілкуватися, взаємодіяти в ході вирішення професійних завдань, не відчуваючи при цьому дискомфорту, непевності в собі. Підтримка студента стимулює його на проектування перспективи успіху, віри в себе та свої можливості. Окрім того, здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу вимагає від викладача ретельного добору завдань та вправ, які спонукали б студентів до спілкування, комунікації, вчили вільно і грамотно висловлювати свої думки, доводити й аргументувати їх.

- Взаємозв'язок процесів навчання, освіти, виховання, розвитку особистості. Взаємодія викладача зі студентами трансформується в систему їхніх знань, рівень вихованості, професійної спрямованості. Від того, наскільки викладач фахово здійснює професійну діяльність, уміє мотивувати та зацікавити студентів у процесі навчання, використовує інтерактивні технології на занятті, влучно добирає методичний інструментарій, будує гармонійні міжособистісні взаємини зі студентами, залежить не лише рівень опанування професійною

діяльністю, але й розвиток особистості студента, формування морально-духовних якостей, відповідальності та компетентності у прийнятті рішень.

- Взаємозв'язок навчальних і реальних пізнавальних можливостей студентів. У навчально-пізнавальному процесі студент – це об'єкт освітньої діяльності, результатом якого є розвиток індивідуально-особистісних, професійних та інтелектуальних досягнень. Завдання викладачів полягає в допомозі студентові стати суб'єктом навчально-професійної діяльності, в основі якої лежить його розвиток та саморозвиток, мотивація на досягнення успіху, захоплення процесом навчання, виявлення пізнавальної активності, ініціативності, наполегливості у підвищенні професійної компетентності.

- Єдність процесів викладання і навчання; взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання в освітньому процесі. Організація освітньої діяльності у ЗВО повинна ґрунтуватися на тісному практичному зв'язку із майбутньою професійною діяльністю соціального працівника, спрямованою на моделювання, проєктування та відпрацювання найбільш типових комунікативно-мовленнєвих ситуацій, які траплятимуться в подальшій професійній діяльності. Змодельовані викладачем завдання, соціально-педагогічні ситуації показують шляхи практичного застосування теоретичних знань та сприяють формуванню мовленнєвих навичок і умінь ефективного спілкування в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях професійного спрямування.

Науковці (В. Краєвський, А. Хуторської) пояснюють закономірності навчання як стійкі, повторювані зв'язки між педагогічними чинниками, явищами та подіями. Учені схарактеризували чимало дидактичних закономірностей навчання, як-от: технології, форми і методи навчання, контроль за результатами освітньої діяльності та ін. Погоджуємося з науковцями в тому, що визначити єдину систему закономірностей навчання неможливо, оскільки кожна дидактична система враховує ті закономірності, які деталізують та допомагають розкрити її предмет дослідження. Серед визначених методологічних закономірностей акцентуємо на тих, які стали підґрунтям у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти, як-

от: включення в освітній процес міжпредметного (метапредметного) навчання, що сприяє встановленню зв'язків з іншими дотичними предметами, визначає цілісність його змісту; застосування ефективних технологій, форм і методів навчання, які сприятимуть особистісному та професійному розвитку майбутнього соціального працівника; приділення більшої уваги завданням, які не мають однозначних відкритих відповідей та сприяють до пошуку нових, творчих рішень; використання інтерактивних технологій навчання (чат, веб-форуми, телеконференції), що сприяє підвищенню продуктивності праці та пізнавальної активності студентів [298, с. 80–82].

Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності ґрунтується на лінгвістичних (вміння оперувати мовленнєвими знаннями) законах мови, загальних законах спілкування у процесах комунікації, взаємодії мовних та позамовних засобів комунікації. Розглянемо закономірності процесу опанування соціальними працівниками комунікативно-мовленнєвою компетентністю.

Під закономірностями навчання і засвоєння мови М. Пентилюк розуміє взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання і в повсякденному житті. До таких закономірностей належать: постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норму літературної мови; оцінка виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджувальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови [517, с. 25].

Погоджуємося з позицією М. Пентилюк у тому, що закономірності навчання мови виявляються в об'єктивній залежності від засвоєння мовлення, розвитку мовотворчої системи, складниками якої є органи мовлення (артикуляція звуків та інтонування висловлювань); інтелектуальні механізми (розуміння мовних значень); емоційна сфера (уміння сприймати виразність мовних одиниць); механізми пам'яті (відтворення мовних одиниць) [450, с. 55]. Розуміння мови як

основного засобу комунікації дає змогу говорити про безпосередній зв'язок мови і мовлення, оскільки потребує від соціального працівника розвитку вміння доречно користуватися мовою, використовувати як вербальні, так і невербальні засоби комунікації, володіти мовним чуттям, словесною пам'яттю, орієнтуватися в емоційному стані співрозмовника, комунікативній ситуації.

На думку Л. Федоренко, закономірність засвоєння мови – це об'єктивно існуюча залежність результату засвоєння мови від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища [564].

До закономірностей опанування мови, як уважає І. Горошкін, належать сформованість умінь оцінювати її виражальні засоби і користуватися ними як в усному, так і писемному мовленні. Ця закономірність виявляється не лише в розумінні суті виразності мови, а й у засвоєнні способів вираження емоційності та експресивності під час спілкування, в умінні виявляти виражальні засоби у процесі спілкування [185].

Учені (З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, О. Копусь та ін.) уважають, що важливою закономірністю розвитку мовленнєвих умінь і навичок є розуміння семантики мовних одиниць; розуміти слово (морфему, словосполучення, речення) – означає співвідносити його з явищами дійсності, уміти визначати його функції, сприймати та вживати у контексті. Студенти повинні усвідомлювати лексичні й граматичні засоби мови, усвідомивши мову як знакову систему [450, с. 28].

У дисертаційному дослідженні Н. Кондратенко схарактеризовано закономірності формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів. Серед провідних дослідниць виділяє такі: підвищена увага до матерії мови та її звукової сторони, розуміння семантики мовних одиниць, опанування нормами літературної мови, засобами виразності, розвиток мовного чуття та дару слова, урахування мотивів, внутрішніх прагнень студента, збереження наступності в системі «школа-ЗВО», моделювання майбутньої професійної діяльності студентів, залежність результатів навчання від ефективності взаємодії викладача і студента та методично грамотного планування самостійної роботи

[288, с. 49]. Вагомим у визначенні закономірностей розвитку професійного мовлення виявилось дисертаційне дослідження І. Дроздової, у якому обґрунтовано закономірності розвитку професійного мовлення студентів нефілологічного профілю, зокрема: виховний характер розвитку професійного мовлення; добір мовних засобів залежно від ситуації професійного спілкування; дотримання норм літературної мови у процесі професійного мовлення; розвиток професійного усного й писемного мовлення (на основі текстів за фахом із виходом у професійний дискурс); взаємозалежність методів і прийомів навчання мови з метою розвитку професійного мовлення, урахуванням психологічної та фахової специфіки студентів [203, с. 34].

Л. Рускуліс обґрунтувала специфічні закономірності навчання мови, до яких зарахувала: відповідність лінгвістичної освіти соціальним запитам, системне засвоєння мовного матеріалу; вивчення мовознавчих дисциплін із перспекцією на активну мовленнєву діяльність; оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання [485, с. 285].

Здійснений теоретичний аналіз змісту понять «закономірність навчання» та «закономірності розвитку мови» дав змогу визначити закономірності формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки, як-от: викладання професійно спрямованих і лінгвістичних дисциплін повинно орієнтуватися на розвиток та вдосконалення практичних комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок необхідних для опанування майбутніми соціальними працівниками професійною діяльністю; використання міжпредметних зв'язків під час вирішення складних життєвих ситуацій, у процесі професійного спілкування, здійснення консультування; вдосконалення професійного мовлення залежить від мотиваційної спрямованості студентів та вміння викладачів зацікавити темою заняття; добір доречних та посильних для студентів інтерактивних форм та методів навчання, які сприяють кращому розумінню теми заняття та засвоєнню навчального матеріалу; моделювання та проектування майбутньої професійної діяльності; добір комунікативно-мовленнєвих вправ та завдань, спрямованих на вміння правильно

будувати комунікативно-мовленнєву взаємодію з клієнтом; моделювати діалог, вести бесіду, ділову розмову; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; правильно ставити запитання (відкриті, закриті, залежно від ситуації та інформації, яку необхідно отримати); обґрунтовувати, аргументувати і переконувати клієнта; доводити та спростовувати інформацію; встановлювати емоційний контакт із клієнтом; використовувати невербальні засоби комунікації для підсилення мовленнєвого висловлювання; здійснювати непередбачену комунікацію (вступати, вести, продовжувати, припиняти спілкування з різними категоріями клієнтів); правильно будувати логічне, зв'язне висловлювання, використовуючи різні мовні засоби, синтаксичні конструкції, що служать для зв'язку слів у реченні і переходу речень від одного до іншого; прогнозувати комунікацію, здійснювати контроль за процесом спілкування; керувати емоціями та почуттями; дотримуватися мовленнєво-етичних норм спілкування, професійної етики; самостійної та пізнавальної активності студентів, самоосвіти.

Визначені закономірності формування комунікативно-мовленнєвої компетентності перебувають в об'єктивній залежності від особливостей здійснення освітнього процесу в ЗВО, спрямованості навчання на опанування практичними, комунікативно-мовленнєвими вміннями, необхідними для професійної діяльності, взаємодії між викладачами та студентами, позитивної мотивації, пізнавальної активності, добору професійно спрямованих вправ та завдань, які забезпечують формування практичних, комунікативно-мовленнєвих умінь, досвід самостійної діяльності та відповідальності за прийняття рішення.

Із закономірностей впливають методологічні й дидактичні принципи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Визначимося насамперед із дефініцією «принципи навчання».

Принцип (від лат. *principium* – основа, начало) – це основне вихідне положення певної наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку; основний закон якої-небудь точної науки [515, с. 693]; «базове поняття системи, що являє собою узагальнення й поширення відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано» [117, с. 653]; «основні вихідні вимоги до

організації навчального процесу» [209, с. 713]; «основні вихідні положення теорії навчання» [179, с. 270].

Найбільш поширеними принципами в педагогічній науці є принципи навчання визначені корифеями педагогіки Я. Коменським та К. Ушинським. У праці «Велика дидактика» Я. Коменський обґрунтував принципи науковості, свідомості, міцності знань, послідовності і систематичності, посильності, емоційності [286]; К. Ушинський доповнив класифікацію, увівши принципи наочності, доступності, свідомості й активності, зв'язку навчання з життям, емоційності, поєднання інтересу й відповідальності, своєчасності, самостійності учнів, науковості.

Наукове обґрунтування й класифікацію дидактичних принципів навчання у закладах вищої освіти здійснили сучасні педагоги (Ю. Бабанський [19], В. Боднар [115], С. Вітвіцька [143], Н. Волкова [147], С. Гончаренко [173], М. Євтух [213], І. Зязюн [236], В. Кремень [303], З. Курлянд [315], В. Луговий [347], І. Малафіїк [355], Н. Ничкало [389], М. Фіцула [578] та ін.) й лінгводидакти (А. Богуш [107], О. Горошкіна [184], О. Караман [450], С. Караман [369], О. Копусь [290], М. Пентилюк [431], О. Савченко [488], О. Хорошковська [597], А. Хуторський [601], Л. Федоренко [565] та ін.). Учені класифікують принципи з урахуванням вимог до розуміння суті навчання, розвитку та саморозвитку особистості, рівня розвитку суспільства. Не зважаючи на численні наукові дослідження, поняття «принципи навчання» у ЗВО не отримало загально визнаного тлумачення. Основні результати визначення дефініції «принципи навчання» наведено в таблиці 2.1. (див. табл. 2.1.)

Узагальнивши положення науковців, доходимо висновку, що педагогічні принципи слугують основою здійснення освітнього процесу, відповідають за реалізацію теоретичних положень та закономірностей процесу навчання, визначають зміст, напрями та основні вимоги до діяльності педагога, потребують використання сучасних, інтерактивних форм, методів та засобів навчання.

Визначення дефініції «принципи навчання»

Таблиця 2.1.

Науковці	Зміст поняття «принципи навчання»
В. Андрійчук [10, с. 91]	Важливі вимоги, яких необхідно дотримуватися в процесі наукового пізнання
А. Богуш, Н. Гавриш [108, с. 48]	Вихідні теоретичні положення (правила, вимоги), керуючись якими педагог добирає засоби, методи і прийоми навчання, передбачає ефективність освітнього процесу
В. Боднар [115, с. 143]	Спрямовувальні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм, впливають із його закономірностей, виконують регулятивну функцію
О. Горошкіна, С. Караман [450, с. 31]	Провідні концептуальні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до його мети та закономірностей
М. Греб [186, с. 59]	Методологічний орієнтир, що відображає закономірності організації освітнього процесу у закладі вищої освіти
М. Данилов, Скаткін [195, с. 46]	Визначають зміст, методи і організацію навчання
Л. Казанцева [248, с. 25]	Вихідна нормативна категорія, яка відтворює закономірності освітньо-виховного процесу й урегульовує його, визначає логіку, містить вимоги до організації змісту, форм і методів навчання
З. Курлянд [315, с. 109]	Вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання; визначають форми і методи навчання
І. Малафіїк [355, с. 82]	Форма вираження закономірності навчання, але це ще не закон
М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман [369, с. 56]	Своєрідні правила діяльності, шляхи взаємодії вчителя й учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст уроків, застосування методів, прийомів і засобів навчання
О. Савченко [488, с. 81]	Відображають закономірності навчання, які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі
Н. Фоміцька [579, с. 20]	Основні вихідні положення будь-якої теорії, вчення. Сукупність принципів є початковою формою систематизації знань

Автори посібника «Педагогіка вищої школи» обґрунтували принципи навчання у закладах вищої освіти зокрема: зорієнтованості на розвиток особистості майбутнього фахівця; забезпечення безперервної освіти; інформатизації освітнього процесу; відповідності змісту вищої освіти сучасним тенденціям розвитку науки; оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу; застосування сучасних методів та засобів навчання; відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення конкурентоспроможності [426, с. 110–111]. Н. Микитенко основними принципами ефективної підготовки соціальних працівників вважає такі: реалізація міжпредметних зв'язків, послідовність і наступність у викладанні, гнучкість та варіативність навчальних програм, застосування теоретичних знань у практичній підготовці студентів, орієнтація на практичну діяльність та врахування вимог роботодавців, індивідуалізація та спеціалізація завдяки дотриманню балансу між кількістю нормативних дисциплін та дисциплін вільного вибору студента [371].

Принципи практичної підготовки студентів, майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти обґрунтувала О. Пожидаєва. Дослідниця стверджує, що ефективність підготовки студента залежить від взаємозв'язку теоретичного навчання і практики, що передбачає застосування теоретичних знань на практиці, наступності та послідовності; розширення спектру соціальних ролей і видів діяльності, збільшення обсягу і ускладнення змісту діяльності; поліфункціональності (виконання під час практики професійних функцій і оволодіння різними професійними ролями); перспективності (передбачення розвитку подій); співробітництва [439, с. 93].

Науковці А. Богуш, Н. Гавриш обґрунтовують методичні принципи з двох позицій: як основні (загальні) і другорядні (часткові) параметри процесу навчання певного предмета, а також найефективніші засоби досягнення поставленої дидактичної мети. Таким чином принципи неоднорідні. Одні з них мають

узагальнений характер (загальнометодичні принципи), інші – частковий, які конкретизують та реалізують загальні принципи [108, с. 48].

Н. Федоренко серед методичних принципів навчання мови розглядає: спостереження над матерією мови; розуміння семантики та розвиток лексичних і граматичних навичок; вдосконалення виразного мовлення та розвиток мовного чуття; випереджальний розвиток усного мовлення [565, с. 35].

О. Тарнопольський і М. Кабанова поділяють методичні принципи на загальні (стосуються всіх аспектів освітнього процесу), поодинокі (окремі аспекти) та спеціальні (стосуються одного виду мовленнєвої діяльності). До загальних належать: комунікативна (або мовленнєва) спрямованість навчання, виконання вправ; до поодиноких – навчання мовлення на мовленнєвих зразках, інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Спеціальні принципи мають більш обмежену сферу застосування, ніж поодинокі. Вони швидкозмінні та нестабільні [543, с. 90–95].

Методологічні принципи О. Попова визначає як добір методів, методик та технік, способів відповідно до мети і завдань конкретного (психолого-) педагогічного дослідження [448, с. 136].

Учені (В. Беспалько [92], С. Гончаренко [174], О. Копусь [290], М. Пентилюк [431], М. Фіцула [578] та ін.) вважають, що у закладах вищої освіти потрібно дотримуватися загальнодидактичних і специфічних (притаманні для вивчення окремих наукових понять) принципів навчання.

У межах започаткованого дослідження провідними принципами формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі підготовки соціальних працівників до професійної діяльності виступили загальнодидактичні, методичні і спеціальні принципи. Названі принципи враховують закономірності освітнього процесу, взаємозв'язок мови і мовлення, оволодіння засобами виразності (вербальними, невербальними) мовлення, комунікативної спрямованості навчання, забезпечують максимальну мовленнєву активність у процесі міжособистісної взаємодії, зацікавленість матеріалом та формами роботи на занятті, сприяють засвоєнню мовних норм та правил спілкування, наукової

термінології, вдосконаленню професійного мовлення майбутнього соціального працівника.

До загальнодидактичних принципів належать:

- науковості. Передбачає оволодіння науково-достовірними лінгвістичними знаннями, поняттями, фактами; забезпечує міждисциплінарний зв'язок з дотичними дисциплінами, сприяє засвоєнню наукової термінології, «правильному розкриттю суті мовних явищ та їх ознак» [135]; «організації освітнього процесу на науковій основі» [417];

- доступності викладу. Ефективність здійснення навчальної діяльності, а отже, засвоєння студентами змісту навчального матеріалу залежить від уміння викладача доступно і зрозуміло подати матеріал; дібрати форми, методи та засоби для його пояснення, сприймання відповідно до рівня підготовки студентів;

- систематичності і послідовності – логіка викладу матеріалу має бути послідовною (від простого до складного) та зрозумілою студентам. В основі принципу закладено безперервний перехід від одного мовного рівня до іншого, забезпечення логічних зв'язків між ними та взаємозалежність і послідовність етапів засвоєння знань; дотримання чіткого розподілу матеріалу на логічно завершені частини (теми); системний аналіз і синтез теоретичного матеріалу з окресленням найбільш важливих понять та визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни [485, с. 290].

- зв'язку теорії з практикою – базується на теоретичному навчанні, спрямованому на практичне оволодіння процедурою і «технологією» професійної комунікації на основі відпрацювання її найважливіших елементів, розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, набуття навичок управління процесом комунікації, формування органічних і послідовних дій у комунікативно-мовленнєвій взаємодії з клієнтом, техніки й логіки мовлення, його виразності та емоційності. Погоджуємося з позицією С. Гончаренка у тому, що теорія – це система узагальнених наукових знань, які становлять основу практичних дій [174, с. 4–5];

- наступності і перспективності – формування знань, комунікативних умінь і навичок ґрунтується на логічному зв'язку, де кожне наступне поняття спирається на попереднє і готує до засвоєння нового. О. Ковшар розглядає наступність і перспективність як два боки одного й того самого педагогічного явища, пояснюючи перспективність, як погляд знизу вверх, а наступність – зверху вниз [275, с. 183];

- свідомості навчання. Забезпечується високим рівнем пізнавальної активності, зацікавленістю навчанням, використання інтерактивних (мозковий штурм, оксфордська дискусія, метод-проектів тощо) та проблемних методів навчання мови з метою глибшого розуміння змісту професійної діяльності та наявності необхідних знань і практичних умінь, які сприяють її реалізації;

- наочності. Потребує використання сучасних інтерактивних технологій навчання, дидактичних матеріалів, які супроводжують мовлення викладача та допомагають кращому сприйманню й усвідомленню навчального матеріалу. Застосування інтерактивних технологій навчання у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що освітній процес повинен відбуватися за умови активної, професійно спрямованої комунікативно-мовленнєвої взаємодії викладача та студентів, моделювання вправ і ситуацій з метою вирішення професійних завдань, набуття практичних навичок майбутньої професії, вдосконалення фахової термінології та професійно спрямованого мовлення;

- відповідності змісту навчального матеріалу сучасним вимогам професії. Заклади вищої освіти повинні адаптувати освітній процес до потреб та запитів суспільства, здійснювати підготовку фахівця нового типу, здатного до оперативного та продуктивного вирішення складних професійних завдань.

Окрім загальнодидактичних принципів, у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників послуговуємося методичними, як-от:

- взаємозв'язок мови, мовлення і мислення. Учені (І. Дроздова [202, 203], М. Пентилюк [431], Л. Федоренко [565] та ін.) серед провідних принципів

навчання мови визначають такі: взаємозв'язок вивчення мови й розвиток мислення; взаємозумовленість засвоєння граматичної будови й лексичного складу мови; увага до матерії мови; розуміння мовних значень; вивчення мови у структурній цілісності, а мовних явищ – у єдності форми та змісту; розвиток мовного чуття; випереджувальний розвиток усного мовлення; залежність темпів збагачення мовлення від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок. Із тверджень науковців випливає, що зазначений принцип ґрунтується на свідомому ставленні студентів до опанування теоретичними знаннями з лінгвістичних дисциплін, професійно-нормативної лексики, логічними й мовними засобами виразності та аргументації, формування мовленнєвих умінь створювати логічні, зв'язні тексти різних стилів та жанрів, використовувати різні мовні засоби, синтаксичні конструкції, що служать для зв'язку слів у реченні і переходу речень від одного до іншого, набуття власного мовленнєвого досвіду. Отже, мовлення ніби вбирає в себе всі досягнення в оволодінні мовою, її звуковою, словниковою та граматичною будовою. Йому властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість і прагматична настанова;

- оволодіння вербальними і невербальними засобами виразності мовлення. Невербальне спілкування ґрунтується на вмінні соціального працівника декодувати немовну інформацію, регулювати міжособистісні стосунки через розуміння емоційного контакту клієнта та правильно інтерпретувати в процесі міжособистісної взаємодії. Невербальні засоби спілкування доповнюють і уточнюють вербальне спілкування, зокрема такі невербальні сигнали, як рухи головою, що означають «так або «ні», жести можуть допомогти підтримати клієнта, додати йому впевненості та рішучості в діях, забезпечують процес активного слухання і сприяють встановленню довірливих, партнерських стосунків та в окремих комунікативно-мовленнєвих ситуаціях здатні замінити цілі слова і вирази [70, с. 95];

- комунікативна спрямованість навчання – передбачає функціональне розташування та подання матеріалу, що висвітлює роль мови в реальному спілкуванні; комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності; врахування

професійної спрямованості навчання студентів [417, с. 36]. У процесі навчання важливо створювати практично-зорієнтовані комунікативно-мовленнєві ситуації, у яких студенти вправляються в мовленнєвих висловлюваннях, вдосконалюють навички ділового спілкування, складають діалоги на задані теми, вчать підтримувати розмову, вести бесіду, дискусію, виступати перед аудиторією, ставити запитання, аргументувати, доводити або спростовувати інформацію, шукати конструктивні шляхи вирішення соціально-педагогічних завдань, виявляти мовну самостійність, допомагати один одному, сприймати й оцінювати досягнення і недоліки мовлення, корегувати висловлювання, долати комунікативні та психологічні бар'єри, вдосконалювати культуру професійного спілкування. Змодельовані викладачем завдання і соціально-педагогічні ситуації показують шляхи практичного застосування теоретичних знань та сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок ефективного спілкування в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях професійного спрямування;

- комунікативно-мовленнєвий супровід – полягає у позитивно налаштованому мовленнєвому середовищі, спрямованому на взаєморозуміння, підтримку та допомогу в професійному зростанні, засвоєнні норм літературної мови, збагачення словникового запасу термінологічною і професійною лексикою, спрямованість майбутнього соціального працівника на саморозвиток та самовдосконалення в оволодінні професійними комунікативно-мовленнєвими вміннями. Він вимагає від викладача ретельного добору вправ та завдань, які б спонукали студентів до спілкування, комунікації, вчили вільно і грамотно висловлювати свої думки, доводити й аргументувати їх. Суголосні з позицією учених (А. Богуш, О. Кисельова, О. Трифонова) у тому, що мовленнєво-педагогічний супровід повинен відбуватися на емоційно-позитивному тлі взаємодовіри, взаєморозуміння, що забезпечує ефективний розвиток мовлення [113, с. 21].

Спеціальними принципами формування комунікативно-мовленнєвої компетентності виступили:

- засвоєння мовних знань через різні види мовленнєвої діяльності –

передбачає оволодіння майбутніми соціальними працівниками видами мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння (спілкування), письмо (писемне мовлення). Вміти слухати для соціального працівника означає дати можливість клієнтові виговоритись, розповісти про свої проблеми, життєві негаразди, зрозуміти та підтримати його. Л. Савенкова пояснює слухання як прагнення до розуміння та запам'ятовування почутого, що вимагає сформованих умінь, зокрема: сприймання інформації та утримання від вираження емоцій; стимулювання до висловлювань, «підштовхування»; сприяння до розвитку думки мовця «на один крок попереду» [486, с. 131–132]. Уміння активного слухання в професійній діяльності соціального працівника розглядаємо як здатність виявляти зацікавленість до розмови, інтерпретувати та аналізувати інформацію, усвідомлювати зміст сказаного, психологічний та емоційний стан співрозмовника, використовувати прийоми вербального слухання (уточнення, перефразування, резюмування) та невербальні засоби (міміка, жести, поза, погляд) для глибшого розуміння почутого. Зовнішніми ознаками, які свідчать про активне слухання соціальним працівником співрозмовника, є виявлення зацікавленості до нього, його проблеми, бажання допомогти. В основі слухання формується вміння говорити. Говоріння – усне висловлення думки, процес здійснення спілкування.

На думку М. Пентилюк, говоріння – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, у результаті якого людина висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі [431, с. 40]. Створення студентами висловлювань залежить від засвоєння ознак усного мовлення (правильність, точність, доречність, виразність, образність, емоційність). Зазначені комунікативні ознаки впливають на створення мовленнєвих висловлювань, яким притаманні ще й такі якості, як: структурність, логічність, інформативність, продуктивність. Від оволодіння студентами, майбутніми соціальними працівниками вмінням правильно будувати висловлювання, вести діалог залежить рівень порозуміння з клієнтом та ефективність комунікації, метою якої є досягнення міжособистісної взаємодії. На кожному етапі комунікативно-мовленнєвої взаємодії з клієнтом, під дією

різноманітних чинників може виникнути непорозуміння, спричинене невмінням донести інформацію до клієнта, нелогічність та незв'язність тексту висловлювання, використання незрозумілої термінології, невмотивовані паузи та неправильно виставлені логічні наголоси, пришвидшений темп мовлення тощо. Таким чином, для успішного структурування висловлювань необхідна мовленнєва практика, що ґрунтується на вмінні добирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування [450, с. 214].

Писемне мовлення – це вид мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови. Оволодіти писемним мовленням – означає навчитися точно і грамотно висловлювати власні думки в різних жанрах і стилях мовлення [450, с. 216].

Писемне мовлення у професійній діяльності соціального працівника потребує сформованості вмінь вести ділову документацію, чітко та зв'язно формулювати текст, що потребує зосередженості уваги як над змістом викладу, так і над правильністю написання. Писемна форма мовлення – обов'язкова ознака офіційно-ділового стилю, що передбачає оволодіння загальноприйнятими орфографічними та пунктуаційними правилами написання. Складаючи різного роду документи (ділові листи, накази, звіти, заяви, протоколи, особові справи на клієнтів тощо) необхідно враховувати, що текст викладу має бути стислим, грамотно оформленим, зв'язним та зрозумілим, без повторів і вживання слів та зворотів, які не мають смислового навантаження, відрізнятися нейтральним тоном. Удосконалення писемного мовлення соціальних працівників є важливим у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Зауважимо, що означені види мовленнєвої діяльності тісно пов'язані між собою і складаються з чотирьох етапів: орієнтування, планування, реалізація та контроль. Кожна мовленнєва дія містить етап підготовки до висловлювання (усвідомлення мотивів, мети спілкування, формування думки (внутрішнє мовлення), передбачення результатів (досягнення мети спілкування)); структурування висловлювання (відбір мовних засобів, розташування їх у певному порядку на основі оперативної

мовленнєвої пам'яті), перехід до зовнішнього мовлення (звукове або графічне оформлення висловлювання) [187, с. 165];

- забезпечення максимальної мовленнєвої активності – усвідомлення студентами необхідності вдосконалення мовленнєвої діяльності, перехід із пасивного стану мовленнєвої діяльності до активної комунікативної діяльнійшої позиції у спілкуванні. Завдання викладача полягає в доборі ефективних форм і методів роботи на занятті, організації пошуково-дослідницької діяльності, створенні комунікативно-мовленнєвих ситуацій, від яких залежить удосконалення мовленнєвого та професійного розвитку студента. Мовленнєву активність студента розуміємо як цілеспрямований, вмотивований процес роботи над собою, спрямований на вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, професійного мовлення, подолання комунікативних труднощів, що досягається шляхом наполегливості, самоосвіти та високій працездатності;

- міжпредметний зв'язок між професійними і лінгвістичними дисциплінами – підсилює взаємодію усіх дидактичних принципів навчання: науковості, системності, доступності, підпорядковуючи їх вирішенню проблеми формування цілісності та міцності засвоєння знань. Вони інтегрують у собі суміжні навчальні предмети, перетворюючи їх на новий, комплексний спосіб його розуміння, сприяють системності знань та практичній спрямованості. Використання міжпредметних зв'язків у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності розглядаємо як передумову для методично правильного конструювання та впровадження інтегрованих курсів навчання майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Це забезпечує можливість здійснювати зв'язки між предметами одного циклу на основі формування споріднених понять, зокрема лінгвістичних дисциплін і їх застосування в професійній, соціально-педагогічній діяльності як основи формування професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності, що ґрунтується та тісному зв'язку навчання мови й мовлення з майбутньою професійною діяльністю соціального працівника [74, с. 17]. Передбачає оволодіння знаннями, уміннями та навичками, зорієнтованими на майбутню професію з урахуванням змін відповідно

до вимог суспільства [202, с. 165];

- принцип діалогізації – сприяє формуванню у процесі підготовки соціальних працівників практичних умінь особистісно зорієнтованого підходу до клієнтів, передбачає рівність партнерів по спілкуванню, їхню емоційну відкритість і довіру, сприйняття один одного як цінність. Це створює умови для взаємного особистісного розвитку і творчої «співучасті» в ньому. Уміння спілкуватися в рамках діалогу вимагає від мовця: уміння ставити себе на місце інших учасників спілкування, проявляти ініціативу в спілкуванні, прогнозувати недоліки, які можуть призвести до непорозуміння, брати на себе відповідальність тощо. Поділяємо позицію Н. Черненко, яка стверджує, що діалогізація освіти забезпечує світоглядно-філософський (формування гуманістичної особистості); соціальний (соціалізація особистості); психологічний (створення позитивного мікроклімату), дидактичний (діалогізація навчання), методичний (підбір форм і методів для реалізації проблемно-діалогічного навчання) напрями розвитку особистості [604, с. 84]. В. Семиченко в діалогізації навчання вбачає таку позицію суб'єкта пізнання, за якої він відмовляється від однобічного, притаманного лише йому погляду на проблему, враховує наявність інших позицій, осмислює їхню сутність, спрямовує свою активність на зближення думок, цінностей, вчинків [499]. Основними показниками сформованості вміння вести діалог є: уміння починати діалог, вживаючи потрібну ініціативну репліку; уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника; підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку; стимулювати співрозмовника до розмови, виражаючи свою зацікавленість; уміння продукувати діалоги різних типів [410]. Дотримання принципу діалогізації сприяє розвитку у студентів уміння бачити сильні й слабкі сторони співрозмовника, об'єктивно оцінювати отриману інформацію, виявляти розбіжності в поглядах, розуміти співрозмовника [405, с. 206];

- формування мотиваційної спрямованості до професії – залежить від прояву пізнавальних мотивів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з майбутньою професією. Успіхи у

професійній діяльності студентів залежать від їхньої мотивації (бажання вчитися, професійно вдосконалюватися, прагнення бути успішним у професії), моральних чинників (почуття відповідальності, академічної доброчесності, порядності, працелюбності, активності, наполегливості). Внутрішнє прагнення до професійної компетентності має виникати не під зовнішнім впливом, а з'являтися на основі внутрішніх потреб та переконань, інтересів і мотивів особистості. Таким чином, лише внутрішньо активна форма мотивації може призвести до успішного професійного зростання та особистісного прагнення студента до змін. Суголосні з позицією В. Хапілової в тому, що навчання може бути ефективним лише за умови усвідомлення студентами мети навчання, особистісної та професійної необхідності вивчення матеріалу, завдяки самостійній активності [583, с. 109]. Мотивація створює поштовх до того, щоб розпочати навчання. Викладач повинен зорієнтувати студентів на перспективи ефективного використання здобутих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності, на формування в них здатності і внутрішньої потреби до безперервного навчання, самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку;

- суб'єкт-суб'єктної взаємодії – спрямовує освітній процес на відкриті, довірливі взаємини у стосунках між викладачем і студентом; на діалог з метою активного саморозвитку та самовираження студента, виявлення та реалізацію його кращих сторін, духовних якостей, творчого потенціалу. Така рівноправність сприйняття не означає схожості та однаковості думок, поглядів, а, навпаки, дає змогу кожному мати свою думку та відстоювати її в діалозі. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у професійній діяльності соціального працівника характеризується співпрацею, партнерськими відносинами та рефлексивним типом діяльності заради вирішення проблеми і соціальної адаптації людини, яка звернулася по допомогу [70, с. 85];

- опори на сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Сучасне інформаційне суспільство характеризується високою комунікативною активністю, мобільністю, гнучкістю світосприйняття. А це вимагає від соціальних працівників уміння орієнтуватися в новітніх засобах соціальної комунікації,

оцінювати її, самовдосконалюватися в особистісному та професійному плані, бути медіаграмотними та медіаосвіченими у професійній діяльності [58, с. 11]. Науковці (В. Андрущенко [11], В. Бех [95], В. Заболотний [220], В. Зінченко [230], А. Міщенко [374], Т. Спіріна [534], С. Яременко [374] та ін.) наголошують на тому, що комунікація є одним із найважливіших явищ глобального комунікативного суспільства. Використання інтернет-ресурсів сприяє розширенню професійних можливостей соціальних працівників, створює інструментальне та методичне забезпечення для клієнтів соціальних служб. Комп'ютерна комунікація охоплює всі види мовлення: усне, писемне, монологічне, діалогічне. Це особлива форма комунікації, яка знімає просторово-часові обмеження в процесі роботи з різними джерелами інформації. Важливими аспектами використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності соціального працівника є ведення та обробка ділової документації, електронного документообігу; виконання та планування діяльності; підтримка і консультування осіб, які опинились у складній життєвій ситуації, створення інформаційної бази даних клієнтів тощо [58, с. 12];

- урахування мовленнєво-етичних правил комунікації – передбачають володіння професійним мовленнєвим етикетом у процесі підготовки соціальних працівників. До загальних комунікативно-мовленнєвих умінь належать: уміння встановлювати контакт зі співрозмовником, будувати висловлювання використовуючи різні стилі та жанри мовлення, володіти мовними засобами виразності, дотримуватися мовленнєвих норм та правил спілкування в усному і писемному мовленні, уникати мовних штамів, повторів, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування. Професійні комунікативно-мовленнєві вміння – це оволодіння професійною, фаховою термінологією, використання мовленнєво-етичних форм спілкування в діловому мовленні, уміння прогнозувати поведінку партнера, керувати власним емоційним станом, здійснювати непередбачену комунікацію, відчувати і підтримувати комунікативно-мовленнєвий зв'язок зі співрозмовником під час спілкування, добирати відповідні до ситуації етичні мовленнєві вирази, удосконалювати власне

мовлення [83, с. 28]. Формування мовленнєвого етикету майбутніх соціальних працівників у діловому спілкуванні – це складний і цілеспрямований процес, що передбачає не тільки сформованість мовних норм та правил мовленнєвого етикету, культуру мовлення, але й уміння свідомо обирати найбільш доцільні варіанти комунікативно-мовленнєвої поведінки, знаходити доречну щодо ситуації спілкування етикетну мовну формулу, яка відображає не лише нормативно-мовленнєвий аспект спілкування, але й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні, морально-ціннісні властивості особистості, позитивне ставлення до професійної діяльності, пізнавальної активності, усвідомлення важливості культури професійного мовлення в соціальній роботі. Ефективне ділове спілкування базується на знанні основ психології спілкування, теорії комунікації, на дотриманні морально-етичних норм та правил ділового спілкування в професійній діяльності майбутнього соціального працівника [52, с. 151]. Формування мовленнєвого етикету у процесі підготовки соціальних працівників відбувається під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Етика соціальної роботи», «Онови міжособистісного спілкування». Програмою їхнього вивчення передбачено засвоєння таких тем, як: «Поняття літературної мови», «Мовна норма», «Мова професійного спілкування», «Мова і культура мовлення в професійному становленні соціального працівника», «Словники у професійному мовленні», «Мовний, мовленнєвий і спілкувальний етикет», «Етичні принципи в діяльності соціального працівника»;

- креативності та творчості – полягає не лише в необхідності виховати всебічно розвинену творчу особистість, але й у розвитку здатності студентів втілювати свої креативні, оригінальні ідеї у майбутній професійній діяльності, творчо підходити до вирішення нетипових завдань, розгляду проблемних ситуацій, знаходити нестандартні рішення. Принцип креативності у професійній підготовці полягає у «максимальній орієнтації на творче начало, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності. Тут мова йде не про просте «видумування» завдань за аналогією, а на «формування вміння самостійного відкриття нових

способів дій». Крім того, розвитку креативності, на думку С. Овчарова, сприяє індивідуально-диференційований підхід, який створює гнучкі умови для активного перетворення власної навчальної діяльності студентів, мотивації, стимулювання успішності навчання [400, с. 113].

Визначені в дослідженні принципи сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності та пізнавальної активності, свідомому й цілеспрямованому вивченню професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, оперування фаховою термінологією, вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь та практичних навичок, застосуванню оригінальних, творчих задумів у вирішенні нетипових професійних завдань. Окреслені принципи взаємопов'язані та взаємозалежні між собою і слугують засадичними орієнтирами організації та реалізації моделі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки соціальних працівників.

Невід'ємною частиною організації дослідження є науково-методологічні підходи, що сприяють визначенню основних аспектів досліджуваної проблеми та шляхів її вирішення.

Аналізуючи поняття «підхід», насамперед з'ясуємо його значення за словниковими джерелами, які розглядають «підхід» як: «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого - , чого-небудь» [138, с. 785]; вихідний принцип, позиція, положення чи переконання; напрям вивчення предмета дослідження, його зміст, форма, історичний чи логічний, якісний чи кількісний аспект тощо [396, с. 117]; базова категорія методики; погляд на сукупність предмета, якого треба навчати [628, с. 218]; сукупність взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [493, с. 335].

У логічному словнику [287] поняття «підхід» пояснюється як метод, зокрема: метод – це підхід до вивчення явищ і закономірностей, спосіб досягнення результатів, прийом теоретичного дослідження чи практичного досягнення чого-небудь.

Таким чином, підхід – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу відповідно до конкретних професійних завдань. Будь-який підхід поєднує в собі вихідні поняття, принципи й технології навчання.

Процес набуття теоретико-практичних знань і вмінь під час професійної підготовки соціальних працівників передбачає вдосконалення змісту навчання, наближення його до потреб та вимог ринку праці, європейських стандартів освіти з метою підготовки конкурентноздатних фахівців на міжнародному рівні. Це зумовлює потреби у зміні позицій та підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Тому надзвичайно важливим питанням є розробка теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх фахівців, обґрунтування нових підходів до побудови педагогічної системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, яка є складовою професійної підготовки соціального працівника.

Досягти означеної мети можна за умови впровадження нових, ефективних підходів до навчання, теоретичне обґрунтування яких висвітлено в наукових дослідженнях багатьох учених (І. Бех [94, 95], А. Богуш [107], С. Гончаренко [176], О. Горошкіна [184], І. Зимня [229], О. Копусь [290], О. Корніяка [292], Л. Мамчур [357], Л. Овсієнко [399], С. Омельчук [407], Л. Паламар [417], М. Пентилюк [431], Л. Попова [448], О. Семенов [495] та ін.).

На думку Л. Овсієнка, підхід є підґрунтям, що дає змогу цілісно формувати ту чи ту компетентність студента [399]. За визначенням (Л. Велитченко, В. Подшивалкіна) підхід – це «апріорна думка про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідну позицію в теоретико-емпіричному аналізі» [139, с. 118]. І. Зимня пояснює означене поняття з двох позицій: як світоглядна категорія, у якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; як глобальна, системна організація та самоорганізація освітнього процесу з усіма притаманними йому компонентами педагогічної взаємодії [228, с. 85]. Н. Бордовська трактує підхід як методологічний орієнтир, що розкриває об'єкт вивчення; принцип, який скеровує

процес дослідження; напрям методології спеціального дослідження [119, с. 34]. На думку О. Галуса підхід – це погляд на об’єкт, а також особлива процедура побудови всього дослідницького циклу [162, с. 39]. Г. Дідух-Ступ’як пояснює підхід як стратегічну концентричну систему, яка включає закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом та сприяє формуванню всебічно компетентної українськомовної висококультурної духовно багатой особистості [199]. С. Омельчук переконує, що підхід – це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, складниками якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, притаманна концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість [407, с. 4].

Таким чином, підхід – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу відповідно до конкретних професійних завдань. Будь-який підхід поєднує в собі вихідні поняття, принципи, прийоми, закономірності, засоби та форми навчання відповідно до означеної освітньої мети формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

З урахуванням вимог до підготовки соціального працівника у процесі дослідження було визначено методологічні підходи до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, а саме: системно-цілісний, компетентнісний та комунікативно-діяльнісний. Схарактеризуємо названі методологічні підходи більш детально.

2.2. Системно-цілісний підхід у парадигмі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки

З-поміж різних методологічних підходів у педагогічних наукових дослідженнях найбільш уживаним є системно-цілісний підхід. Логіка дослідження вимагає з’ясувати передовсім складники системно-цілісного підходу – «система» і «цілісність».

Сучасна теорія систем охоплює такі напрями: визначення системи, її основних ознак; основні положення системного підходу й аналізу; структура й організація системи; системоутворювальні чинники; типологія систем; взаємозв'язок системи і середовища, її життєвий шлях; проектування, впровадження й управління системами; загальні системні закономірності; цілеспрямованість, динамічність систем. Системні дослідження, які здійснювалися в різних галузях, сприяли усталеності поняття «системний підхід», що став розглядатись як загальнонаукова, міждисциплінарна методологічна концепція, філософською основою якої є принцип системності, а основне завдання – розроблення спеціально-наукових методологічних понять, методів і способів дослідження об'єктів.

Зазначимо, що зміст, структура та понятійні складники системно-цілісного підходу наприкінці 90-х років ХХ ст. дослідили такі вчені, як (Ю. Бабанський [19], В. Беспалько [91], Т. Ільїна [240], М. Каган [245], Н. Кузьміна [309, 310], І. Підласий [438], Е. Юдін [631] та ін.). Українські педагоги (С. Гончаренко [175], О. Дубасенюк [205], В. Ковальчук [273], І. Малафійк [355], В. Томашевський [551], С. Харченко [585] та ін.) позиціонували сучасне бачення системного підходу в педагогічній науці.

Дотичними поняттями до системного підходу є: «система», «цілісність», «структура». Ключовою категорією системного підходу є система. У словниках поняття «система» (від грецьк. *συστημα* – поєднання, утворення) пояснюється так: «сукупність визначених елементів, між якими існує зв'язок чи взаємодія; якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи; сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи» [577, с. 583]; «сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність» [370]; «єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням» [293, с. 263–264]; «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-

небудь; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; сукупність способів, методів, прийомів здійснення чого-небудь; будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [138, с. 1126]; категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем, і задає онтологічне ядро системного підходу [391]; «сукупність принципів, покладених в основу певного вчення; порядок, зумовлений правильним розташуванням частин» [512, с. 767]; «план, порядок розташування частин цілого, визначене влаштування, в послідовному порядку» [550].

Перші уявлення про систему виникли ще в античній філософії. Давні мислителі (Платон, Арістотель, Евклід) обґрунтували ідеї системності знань. У філософії Нового часу поняття системи використовувалося в дослідженнях наукового знання, причому погляди на проблему системи були різні: від несприйняття системного характеру науково-теоретичного знання (Кондільяк) до філософсько обґрунтованої, логічно-дедуктивної природи системи знань (Й. Ламберт) [390].

Більш глибоке розуміння теорії системи міститься у вченні Е. Канта, який під системою розумів цілісність знань, об'єднаних однією ідеєю [390].

Таким чином, у поняття «система» мислителі вкладали різні бачення предмета наукового знання, змінюючи та вдосконалюючи його в процесі тривалого еволюційного шляху становлення та розвитку, і лише з середини ХХ ст. воно стало вагомим підходом в методології наукових досліджень.

Засновник теорії системності Л. Берталанфі пояснює означене поняття як «сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів, які перебувають у відношенні між собою і довколишнім середовищем» [90]. На думку американського соціолога Т. Парсонса, система розкриває взаємозалежність між складовими частинами, елементами та процесами таким способом, щоб була встановлена правильність у відносинах [579, с. 10].

Найбільшого поширення в літературі набуло визначення поняття «система» В. Садовського, під яким учений розуміє «сукупність елементів, що перебувають у відношеннях та зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність» [490, с. 65]. В. Кохановський вважає, що поняття «система» – загальнонаукове, оскільки воно виражає сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках між собою та навколишнім світом і таким чином утворюють цілісність, єдність [296, с. 277]. Подібність у визначенні простежуємо і в дослідженнях В. Томашевського. Під поняттям «система» він розуміє цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що мають певну структуру і взаємодіють із зовнішнім середовищем, яке автор пояснює як сукупність елементів, які не входять до складу системи, проте впливають на поведінку або властивості. Вчений виділяє відкриту і закрити системи. Відкритою система є тоді, коли зовнішнє середовище здійснює на неї вплив; закритою – коли вплив відсутній або, з огляду на мету дослідження, не враховується [551, с. 16]. На думку О. Дубасенюк, система – це множина об'єктів, між якими існують певні відношення [205, с. 134].

Таким чином, поняття «система» вчені розуміють як спосіб наукового пізнання, який передбачає розгляд її окремих складників, об'єднаних у єдине ціле. І. Малафіїк вбачає у системі абстрактне поняття: «...немає систем як матеріальних чи абстрактних об'єктів, проте кожен із цих об'єктів може розглядатися як система» [355, с. 103]. М. Каган розуміє під системою упорядковану множину елементів, що утворюють єдине ціле, властивості якого не зводяться до властивостей, елементів, що його складають [246, с.19]. Н. Фоміцька розвиває думку науковця, розуміючи систему як сукупність об'єктів, яка в результаті їх об'єднання набуває властивостей, що відрізняються від властивостей кожної окремої частини, що може розглядатися відокремлено, визначає найважливішу її властивість – емерджентність (набуття системою нових властивостей) [579, с. 7]. Польський дослідник В. Хейсенберг (W. Heisenberg) системою вважає свідомо організовану сукупність елементів і відносин, які виникають між елементами та їхніми частинами [654]. На думку Х. Дурай-Новакової (K. Duraj-Nowakowa),

система – це особливий тип системи елементів, об'єднаних у ціле, що виділяється в заданому середовищі; комплекс елементів, у яких важливі взаємозв'язки (зв'язки, відносини) між цими елементами і між системою та її оточенням [646, с. 19].

Здійснений теоретичний аналіз поняття «система» сприяє виділенню його таких істотних ознак, як цілісність, єдність, структурованість, багатоваріантність, взаємозалежність. Ключовою категорією системного підходу є система: єдине ціле об'єктів, пов'язаних спільним законом, принципом або метою, що становлять єдине ціле» [299]; «спосіб наукового пізнання, який передбачає розгляд складників у нерозривній єдності із цілим» [657].

Системі притаманні певні особливості, зокрема: сукупність елементів, які за певних обставин можуть розглядатися як системи; наявність суттєвих (визначають інтегративні властивості системи) зв'язків між елементами, що переважають над зв'язками елементів з тими, які не входять до даної системи; визначена організація, що проявляється у зменшенні ступеня ентропії (невизначеності) системи порівняно з ентропією системоутворювальних чинників (кількість елементів системи, суттєвих зв'язків, якими може володіти елемент); інтегративні властивості – властиві системі загалом, але не властиві жодному елементу зокрема, свідчить про те, що, хоча властивості системи і залежать від властивостей елементів, вони не визначаються ними повністю. Таким чином, система не зводиться до простої сукупності елементів і, розчленовуючи її на окремі частини, неможливо пізнати всі властивості системи загалом. Їй притаманна множинність елементів; зв'язки між ними; цілісний характер матеріального об'єкта, явища чи процесу [317, с. 20]. Система вважається настільки цілісною, наскільки її частини взаємопов'язані між собою [631, с. 198].

Підсумовуючи вищесказане, доходимо висновку, що система включає в себе всю цілісність взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів, де кожен окремий елемент, частина цілого, може розглядатися як система. Проте зауважимо, що не компоненти, частини утворюють систему, а поділ цілого визначають компоненти системи. Основа цілого є складовою системи.

Т. Ільїна виділяє складові ефективного функціонування системи, як-от:

система є тим ефективніша, чим вища її цілісність, визначено систематизовані зв'язки між елементами системи, враховано гармонійність із довколишнім світом, передбачено кінцеву мету та очікувані результати [240].

Суттєвим компонентом системи є цілісність, яка у словниках пояснюється як «внутрішня єдність об'єкта, об'єднаність усіх його частин» [404, с.758].

Е. Юдін пояснює «ціле» як таке, що складається з частин: «ціле і частини взаємопов'язані, частина цілого не є цілим, а ціле, що складається із частин, не є жодною із своїх частин» [631, с. 197]. Цілісність виконує роль чинника, який орієнтує дослідника в постановці проблеми і виробленні стратегії дослідження [631 с. 185]. Рівень цілісності залежить від чіткості визначеної мети функціонування, набору і якостей компонентів, сили зв'язків як між кожним із компонентів, так і цілим загалом [198].

Важливою складовою системи є її структура. Поняття «структура» (від лат. *structure* – будова, розташування, порядок) пояснюється як «сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечує його цілісність, збереження основних засобів при різноманітних внутрішніх і зовнішніх змінах» [570]; взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого, будова; устрій, організація чого-небудь; форма [4].

На думку В. Томашевського, структура системи – це організована сукупність зв'язків між елементами. У зв'язку вбачається можливість впливу одного елемента системи на інший [551, с. 16].

Таким чином, структура в системі визначає взаємозв'язок її складових елементів, частин цілого. Структура висвітлює впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єктів, що забезпечують її стійкість, стабільність, якісну визначеність [507, с. 12]; закономірні стійкі зв'язки між її складовими, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [506, с. 46].

І. Малафіїк описує цілісні і сумативні системи. Особливістю цілісних систем є те, що внаслідок взаємодії частин у системі виникає інтегративна властивість, якої не має жодна з її частин. Крім того, ціле, тобто система, своєю

інтегративною властивістю діє на кожну свою частину, змінюючи її відповідно до своїх особливостей. На відміну від цілісних систем, сумативні системи такою властивістю не володіють.

Для цілісної системи притаманний чітко визначений набір формантів (функціонально-морфологічних компонентів), які складають її специфічну структуру, а саме:

- елементи (компоненти) системи. Роль елементів системи – бути частиною цілого і робити свій внесок у створення цілого. Якщо частина не робить внеску у створення цілого, то вона випадає із цієї сукупності;

- системоутворювальний чинник – зумовлює взаємодію елементів системи, визначає і формує їхні зв'язки;

- інтегративна (емерджентна) властивість системи з її реляційним впливом;

- елементна структура – виражає зв'язки між елементами, з урахуванням їхнього змісту, природи, взаємодії; є носієм системної властивості;

- рівень ієрархії – визначає той зовнішній простір, у якому функціонує система, сферу її зовнішніх зв'язків, наповнення цього простору;

- функція системи – кожна система має призначення. У виконанні цього призначення і полягає її функція. Функція системи є суперпозицією кожного з елементів системи. Вона є способом, формою прояву активності системи в її зовнішньому оточенні [355].

Концепцію цілісності в професійній підготовці майбутніх педагогів досліджували Л. Дибкова [198], Л. Заморська [222], Н. Кузьміна [309], В. Семиченко [498], С. Харченко [507], Г. Хасанова [586], Н. Хмель [589] та ін.

Зокрема, дослідження, проведене Н. Хмель [589], показало, що зміст і методи професійної підготовки мають бути адекватними особливостям професійної діяльності, відповідати специфіці об'єкта майбутньої діяльності, а отже, у зміст підготовки слід ввести систему знань про особливості цілісного педагогічного процесу. Як різнобічну систему, яка об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані й взаємозумовлені системи підготовок, характеризує професійно-педагогічну підготовку педагога О. Абдулліна [1]. В. Семиченко

розглядає освітній процес у закладах вищої освіти як цілісну педагогічну систему навчання студентів, формування у них вміння виділяти її найсуттєвіші ознаки та компоненти. Цілісність виникає в результаті інтеграції навчальних дисциплін та діяльності студентів, між якими утворюється безпосередня або опосередкована взаємодія. Щоб підготовка реалізовувалася як модель майбутньої професійної діяльності й відбувалось оволодіння студентами комплексом професійних завдань, навчальні дисципліни не повинні замикатися самі на собі [498]. Характерними ознаками цілісності вчена вважає: упорядкованість внутрішньої структури, узгодженість функціонування структурних компонентів, наявність ієрархії, субординації елементів і ознак, стійкість субординаційних зв'язків між основними компонентами, стабільність і наступність, відносно неперервне та автономне існування, переважання інтегрованих зв'язків над дестабілізаційними, організованість [498, с. 72]. На думку С. Харченка, важливою складовою цілісних систем є компоненти – структурні одиниці, частини, які взаємодіють з іншими структурними одиницями в межах цілісної системи. Науковець зауважує, що вважати компонентами, частинами цілого слід лише ті структурні одиниці, взаємодія яких породжує притаманні цілому якісні особливості. Зважаючи на те, що між компонентами системи можуть бути різні відносини, зв'язки, взаємодії, важливим є виявлення однотипних стійких відносин і взаємодій, які складуть структуру педагогічної системи [507, с. 12].

Дослідниця В. Пікельна зазначає, що складовими системи є комплекс взаємодіючих компонентів (елементів), інтегративні зв'язки і відношення які виникають у системі між елементами, сприяють самостійності функціонування та розвитку [434].

Таким чином, системність – це провідна характеристика педагогічних явищ і процесів, необхідних для створення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з певними, заздалегідь спрогнозованими якостями. Структурними елементами системи є суб'єкти і об'єкти, мета, форми, методи і засоби навчання [277, с. 232].

На думку Н. Кузьміної, «педагогічна система» має просту будову. Її

складовими є структурні та функціональні компоненти. До структурних належать основні, базові характеристики педагогічних систем, що включають мету, зміст, засоби комунікації, суб'єктів та об'єктів навчання. За умови виключення будь-якого компонента структури немає і системи [309, с. 11–13].

В. Беспалько розглядає педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів та процесів, необхідних для здійснення освітньої діяльності. Якість освітнього процесу залежить від структури системи, до складу якої входять: учні, мета та зміст навчання, процес навчання, педагоги, технічні та організаційні засоби навчання. На думку вченого, чим чіткіше структурована система, тим точніше задана її функція, тим успішніша реалізація соціального замовлення, яке науковець вважає провідним у наступності від абітурієнта до компетентного фахівця [92, с. 6–7].

У дослідженні послуговуємося визначенням С. Харченка, який під педагогічною системою розуміє цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної освітньо-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння професійно-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, розвитку їхніх творчих здібностей, формування професійно важливих якостей. Компонентами педагогічної системи є мета, зміст, організаційні форми та методи навчання, які в сукупності складають структуру педагогічної системи [507, с. 26–27].

Дещо інше визначення педагогічної системи наводить В. Володько. Під педагогічною системою вчений розуміє упорядковану множину взаємопов'язаних та взаємозумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становлять єдине ціле у своїй структурі, поєднані спільною метою, мотивами і завданнями, спрямовані на виховання та навчання особистості. Щоб педагогічна система ефективно функціонувала та спрямовувалася на «результат навчання», відповідала меті, вимогам часу, орієнтації на майбутню професійну та особистісну діяльність, то її компоненти мають бути взаємозв'язаними і взаємозумовленими [152, с. 14]. До поняття «цілісність педагогічної системи» автор включає «інваріантність», що дає змогу системі оновлюватися та доповнюватися новими науково обґрунтованими даними, функціонувати на перспективу. «Підживлення

та оновлення внутрішніх елементів та функцій – обов'язкова ознака педагогічної системи». До структурних компонентів педагогічної системи, на думку дослідника належать: дидактичне середовище; зворотний зв'язок, нормативне забезпечення навчання; зміст навчання; критерії діяльності учня (студента) та вчителя (викладача) [152, с. 15].

До компонентів педагогічної системи учені Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило вважають: мету, зміст процесу навчання, форми та методи, суб'єкти та об'єкти освітнього процесу [600, с. 101].

Таким чином, враховуючи всі названі визначення науковців, під педагогічною системою формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників розуміємо спільну, продуктивну, цілеспрямовану, добре організовану та структуровану діяльність, спрямовану на виконання освітніх професійних завдань, досягнення комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для виконання професійної діяльності, формування гнучких, м'яких («soft skills») навичок, які дають змогу фахівцеві успішно адаптуватися та працювати відповідно до нових суспільних викликів. Результат сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності залежить від таких структурних компонентів: створення комунікативно-мовленнєвого середовища – передбачає партнерську, міжособистісну взаємодію, активну комунікативно-мовленнєву діяльність, діалогізацію навчання, дотримання норм усного й писемного мовлення; позитивна мотивація, внутрішня зацікавленість студентів до опанування комунікативно-мовленнєвими вміннями, вдосконалення професійно спрямованого мовлення, збагачення словника фаховою термінологією; цілеспрямованість навчання підпорядкована меті – досягнення високого рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності, формування компетентного, конкурентоздатного фахівця; єдність теорії з практикою – передбачає формування не лише системи професійних, теоретичних знань, але й умінь застосовувати їх на практиці в різних видах професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності; загальнодидактичних, методичних та часткових принципів, завдяки яким здійснюється формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі

навчання; науково-методичне забезпечення – використання сучасних інтерактивних, інформаційно-комунікативних форм навчання, створення практично зорієнтованих вправ, моделювання та проєктування професійної діяльності, прогнозування результатів, оцінка (самооцінка) діяльності; комунікативно-мовленнєвий супровід студента в процесі навчання – передбачає надання допомоги у виконанні завдань, сприяє розвитку впевненості; самоосвіта та професійне вдосконалення як вимога сучасної освіти [54, 64, 81, 76, 79].

Таким чином, окреслені компоненти покликані забезпечити системність знань, створити сприятливі умови для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів у процесі навчання.

Отже, філософське наукове вчення про систему та її структуру є методологічним підґрунтям системного підходу.

Системний підхід вважається одним із головних напрямів методології дослідження.

У філософському енциклопедичному словнику системний підхід пояснюється як «загальнонаукова методологічна концепція, особлива стратегія наукового пізнання і практичної діяльності, спрямована на розгляд складних об'єктів як деяких систем» [577, с. 584].

На думку С. Гончаренка, системний підхід спрямований на «розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину» [176, с. 223].

Учені І. Блауберг, Е. Мирський, В. Садовський розглядають системний підхід як одну з форм методології знання, оскільки він пов'язаний з проєктуванням, конструюванням об'єктів та систем. Це міждисциплінарний, загальнонауковий підхід, провідними завданнями якого є: розроблення концептуальних – змістових і формальних засобів представлення досліджуваних об'єктів як систем; моделювання систем; дослідження методології різних теорій [103, с. 55]. Л. Дибкова пропонує застосовувати системний підхід, при вирішенні завдань за принципом «від загального до часткового», тобто розподілом об'єкта дослідження (систем) на підсистеми й елементи, встановленням реальних і

прогнозованих зв'язків. При цьому специфічність складного об'єкта не обмежується лише особливостями структурних компонентів, а полягає у взаємодії між ними. Такий підхід у процесі аналізу дає змогу з'ясувати не лише причини того чи іншого явища, але й вплив цих зв'язків на кінцевий результат [198].

Л. Заморська в системному підході виділяє два аспекти: пізнавальний (описовий) і конструктивний (використовується при створенні систем). Кожний з них має свій алгоритм реалізації. При описовому підході зовнішні прояви системи (доцільні властивості, а також функції як способи досягнення мети) пояснюються через її внутрішній устрій – склад і структуру. При проектуванні системи процес іде за такими категоріями: проблемна ситуація – мета – функція – склад і структура – зовнішні умови. Водночас конструктивний та описовий аспекти системного підходу тісно пов'язані та взаємодоповнюють один одного [222].

Особливість системного підходу Г. Хасанова вбачає у цілісності змісту професійної освіти і навчання, що ґрунтуються на взаємопов'язаних елементах (навчальні дисципліни) структури з певними внутрішніми зв'язками між елементами системи і зовнішніми зв'язками системи з іншими системами [586, с. 85]. На думку польської науковиці Х. Дурай-Новакова (К. Duraj-Nowakowa), комплексність є важливою, іманентною особливістю системного підходу в науці [646].

Таким чином, системний підхід орієнтується на розкриття цілісності освітнього процесу, виявлення різноманітних зв'язків між його елементами (предметами) та передбачає зведення їх у єдине ціле.

Системний підхід сприяє модернізації вищої освіти, забезпечує цілісність підготовки, передбачає аналіз усіх чинників, як множини взаємопов'язаних елементів, спрямовує діяльність суб'єкта на оптимальне функціонування педагогічних систем [633]. Використання системного підходу в процесі підготовки студентів у закладах вищої освіти дає можливість описати його у вигляді організованої цілісності, визначити місце та роль будь-якого елемента в загальній системі освіти, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве та побудувати теоретичну модель [205, с. 128].

Суголосні з позицією В. Зінченко, що системний підхід у навчанні мови є важливим методологічним засобом наукового пізнання, що дає змогу використовувати принцип системності як мисленнєву технологію, реалізує на практиці цілісний розгляд явищ у нерозривному взаємозв'язку всіх мовних рівнів. Він тісно пов'язаний із моделюванням мовної системи й сприяє створенню належної понятійної бази для опису об'єкта, що дає змогу спроектувати етапи формування мовно-мовленнєвих компетентностей [230, с. 8].

Таким чином, особливістю системного підходу є вивчення закономірностей та механізмів утворення складного об'єкта з певних складових, різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи [317, с. 5]. Основою системного підходу є багатовимірність, масштабність, диференційованість, багаторівнева побудова, різноманітні властивості, динамічність [344].

Системний підхід – це універсальний методологічний інструментарій, який дає змогу різноаспектно і цілісно дослідити ті чи ті явища, обґрунтувати структурні зв'язки між ними, змодельовати систему підготовки фахівця на інтегративних, міждисциплінарних зв'язках, що забезпечує цілісність знань з лінгвістичних, психологічних та професійно спрямованих навчальних дисциплін. Методологія слугує концептуальною основою у формуванні поетапної системи засвоєння знань, орієнтує на засвоєння базових наукових понять, сприяє організації теоретичної і практичної діяльності в нерозривній єдності, спираючись на вихідні принципи, підходи, положення, форми та методи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника до професійної діяльності [76, с.14–15].

Крім того, системний підхід допомагає виявити різноманітні типи зв'язків складного об'єкта та звести їх у єдине ціле. Він, на думку С. Глікмана, сприяє формуванню професійних якостей як достатньо самостійної підсистеми, що включає елементи, притаманні педагогічній системі (мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби навчання тощо) [166, с. 9–13].

Отже, важливою характеристикою системи є цілісність, яка залежить від чіткості встановлення цілей функціонування, набору компонентів, якості кожного компонента та сили зв'язків як між кожним із них, так і цілим загалом.

Системний підхід пов'язаний із системним аналізом, який полягає в тому, що складні завдання, які важко піддаються вирішенню розкладаються на простіші і мають розв'язок [352, с. 83–84]. За твердженням науковців (С. Рилєєв, І. Дрінь), системний аналіз сприяє більш зваженому ухваленню рішення, яке ґрунтується на багатоаспектному розгляді проблеми, що виникла, оперуванням комплексом методів та методик дослідження з метою прийняття рішення [476].

Таким чином, системний аналіз дає змогу виявити послідовні дії з метою визначення структурних зв'язків, дібрати необхідні методи та методики для пізнання предмета дослідження, визначити шляхи їх реалізації [76, с. 14].

Проведене наукове обґрунтування, зазначені можливості застосування системно-цілісного підходу для вивчення, проектування і впровадження педагогічних систем визначають доцільність його використання як методологічного інструментарію при побудові процесу формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Під час проектування експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників як системи виховуємо те, що результатом її впровадження має стати як сформованість окремих видів компетенцій, так і комунікативно-мовленнєва компетентність. Оцінювання результату – рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності – передбачає визначення критеріїв її формування, які в сукупності виконують функцію системоутворювального чинника, який має забезпечити узгоджену взаємодію елементів педагогічної системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Під час проектування експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки беремо до уваги те, що система підготовки до організації

формування комунікативно-мовленнєвої компетентності вибудовується на основі структурних елементів (навчальні дисципліни, практика в соціальних закладах) професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників як більш складної системи і має функціонувати за загальнодидактичними, методичними і спеціальними принципами, відтворювати властивості загальної системи, набуваючи водночас своїх специфічних ознак як особливої цілісності. Для утворення співвідношення між системами підготовок (загальної і спеціальної), у структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, як і в загальній, виокремлюємо соціально-педагогічний і методичний компоненти. Ці компоненти представлено у проєктованій системі через певні навчальні дисципліни, які забезпечуватимуть її цілісність і системність у контексті загальної професійно-педагогічної підготовки. Способом представлення визначених навчальних дисциплін є створення системи міжпредметних зв'язків як одного з її елементів, який може функціонувати самостійно і автономно, сприяти досягненню поставленої мети, але не може забезпечити досягнення оптимального кінцевого результату. Визначення інших елементів відбувається з позиції конструктивного підходу, який полягає в тому, що до складу системи має увійти певна означена кількість елементів на основі принципу вибірковості – з'ясування внеску майбутнього елемента в запрограмований результат та його здатності до взаємозв'язків, взаємодії з іншими елементами. Таким елементом має стати підсистема, яка визначить специфіку формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Способом його включення в освітню систему є розроблення інтегрованого методичного комплексу спецдисциплін і спецкурсів. Особливим, наскрізним для всієї системи елементом формування комунікативно-мовленнєвої компетентності визначаємо комунікативно-діяльнісний підхід. Для його включення у загальну систему розроблено систему (підсистему) завдань, заходів, сутність яких спрямована на формування у майбутніх соціальних працівників ціннісних орієнтацій, професійних мотивів, інтересів, гуманістичних педагогічних позицій, суб'єкт-

суб'єктних відносин із клієнтами. Кінцевим елементом, який має забезпечити завершеність системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності з погляду її практичної спрямованості, визначено систему (підсистему) професійно зорієнтованих завдань на період проходження практики в закладах соціального типу для впровадження набутої комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки. Структура формування комунікативно-мовленнєвої компетентності за системно-цілісним підходом зображена на рис. 2.1



Рис. 2.1 Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності за системно-цілісним підходом

За положеннями системно-цілісного підходу, кожна з визначених підсистем (елементів) спрямовується на виконання специфічних цілей, які визначають їхні функції в загальній системі. Елементами такої системи виступають комунікативні і мовленнєві вміння, комунікативна і мовленнєва діяльність, комунікативно-

мовленнєва діяльність, набуті окремі види компетенцій, які в сукупності забезпечують сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Цілісність кожного елемента забезпечується взаємодією специфічної мети, змісту, відповідних їм форм і методів навчання. Координація між елементами відбувається за принципами послідовності та наступності: кожний елемент системи є визначальним, базовим для наступного принципу. Координація між елементами системи відбувається за принципом інтегрування. Визначені елементи системи можуть самостійно виконувати свої функції, але лише за умови їх взаємопов'язаної і взаємоузгодженої (цілі, зміст, форми, методи, засоби) гармонійної взаємодії можливе функціонування всієї системи як певної цілісності й досягнення оптимального результату – високого рівня підготовленості фахівців соціальної сфери до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності [48, с. 51].

Отже, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності в контексті системно-цілісного підходу визначається як мегасистема. Макросистемами є визначені цілісні елементи (підсистеми), функції та зв'язки, між якими встановлюють особливості спроектованої системи загалом. Мікросистемами у структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності є такі: оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю, комунікативно-мовленнєвими вміннями, професійно-мовленнєвим спілкуванням, професійно спрямованими освітніми ситуаціями, комунікативні справи (тренінги), ціннісні ставлення, комунікативно значимі особистісні якості, позитивні професійні мотиви, професійні інтереси, педагогічні позиції, педагогічні взаємодії. Застосування системно-цілісного підходу як методологічного інструментарію дає змогу розглядати експериментальну методiku формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

2.3. Комунікативно-діяльнісний підхід – детермінант формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки

Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників закономірно передбачає використання методологічних концептів комунікативно-діялісного підходу. Характеристика названого підходу за логікою дослідження передбачає передовсім з'ясування таких складників феномену «комунікативно-діялісний підхід», як «діяльність», «мовленнєва діяльність» і «комунікація».

Звернімося насамперед до поняття «діяльність». Проблему діяльності досліджували філософи (Л. Буєва [125], М. Каган [245], Е. Юдін [631] та ін.), психологи (К. Абульханова-Славська [3], Л. Виготський [122], В. Давидов [159], І. Зимняя [193], О. Леонтьєв [290, 294], О. Лурія [316], С. Рубінштейн [482] та ін.), педагоги (О. Абдуліна [1], Н. Кузьміна [309] та ін.). За тлумачними словниками, «діяльність» пояснюється як «праця, дії людей у якій-небудь галузі, застосування своєї праці до чого-небудь» [138, с. 115]; «активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з довколишнім середовищем із метою задоволення власних потреб» [469]; «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності» [179, с. 98].

Отже, у термінологічних словниках діяльність розглядається як активний спосіб життя людини для задоволення своїх потреб.

Звернімося до поглядів учених, оскільки поняття «діяльність» є категорією філософії, психології, педагогіки, соціології, фізіології, культурології тощо.

Засновником теорії діяльності є О. М. Леонтьєв. За його словами, діяльність – «це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має свою будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [331, с. 98]. Це є форма активної цілеспрямованої безпосередньої й опосередкованої взаємодії людини із

середовищем, яку вчений називає «основною» одиницею життєвого процесу людини. О. М. Леонтьєв визначив структуру діяльності, виділивши в ній три мікроструктури і блоки: перший – мотиваційний – пов'язаний з мотивами; другий – цільовий – визначає мету; третій – виконавський, передбачає активні дії та операції. Діяльність здійснює людина-суб'єкт, яка діє з конкретним предметом у певних умовах завдяки знаряддям (засобам), що використовуються в процесі одержання певного результату, відповідного до потреби, опредмеченої у меті. Відсутність будь-якого із зазначених складників є причиною неможливості здійснення діяльності.

Будь-яка діяльність людини супроводжується мовленням. В аспекті дослідження значний інтерес становить теорія мовленнєвої діяльності, запропонована О. Леонтьєвим. Учений визначає мовленнєву діяльність як процес використання мовлення з метою спілкування під час будь-якого іншого виду діяльності людини [330, с. 27–28]; «систему мовленнєвих дій, які входять до структури іншої діяльності, практичної чи інтелектуальної» [329]; «мовленнєва діяльність є певною абстракцією, яка не співвідноситься з іншими класичними видами діяльності, вона обслуговує види діяльності, входячи до складу ігрової, пізнавальної діяльності у вигляді окремих мовленнєвих дій» [324, с. 2–29]. Зазначений підхід ученого до трактування поняття «мовленнєва діяльність» був сприйнятий іншими науковцями неоднозначно. В останніх роботах О. Леонтьєва мовленнєва діяльність визначається як: «певним чином організована активна й цілеспрямована діяльність людини», яка виступає «засобом реалізації її мовленнєвих здатностей для досягнення мети комунікації у певних культурних умовах» [330]. Основними компонентами мовленнєвої діяльності, на думку вченого, є: орієнтація в умовах діяльності, типи мовленнєвих дій і операцій, складання плану, зіставлення плану з результатом орієнтування, реалізація визначеного плану, контроль та самооцінка мовленнєвих дій та операцій.

Слід зауважити, що більшість дослідників (І. Зимня [228], О. Леонтьєв [329], С. Рубінштейн [482] та ін.) розглядають мовленнєву діяльність як окремий аспект діяльності людини або як мовленнєві дії – складові будь-якої

немовленнєвої діяльності. Учені (І. Горєлов [182], О. Леонтєв [331] та ін.) акцентують на тому, що мовленнєва діяльність не може поєднуватися з іншими видами діяльності, оскільки у формі окремих мовленнєвих дій вона обслуговує всі види діяльності і входить до складу актів трудової, ігрової та пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як така має місце лише тоді, коли мовлення є самоцінним, якщо основний спонукальний мотив не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [323, с. 63]. О. Леонтєв зазначає, що мовленнєвої діяльності як самостійного виду не існує, вона є частковим виявом діяльності спілкування. Натомість І. Зимня зазначає, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, змістовим процесом «видання або прийому сформованої і сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування» [228, с. 52].

Таким чином, у всіх підходах до розуміння й визначення мовлення як діяльності наголошується на органічному взаємозв'язку зі спілкуванням. Головним в аналізі комунікації та спілкування є те, що обидва явища трактуються як діяльнісні (Л. Виготський [155], Г. Костюк [295], О. Леонтєв [329], М. Лісіна [334, 335], Б. Ломов [343], С. Рубінштейн [482] та ін.). Б. Ломов зауважає, що спілкування є базовою категорією психології, і визначає його як самостійну специфічну форму активності суб'єкта, її результат, спосіб взаємодії суб'єктів [343, с. 242–271]. Це, на нашу думку, найбільш вдалий науковий підхід, який допомагає розкрити зміст та структуру комунікативно-мовленнєвої діяльності у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, орієнтуючись на загальну схему предметної діяльності (О. Леонтєв), що включає предмет, потреби, мотиви, засоби, кінцевий продукт [329].

У лінгводидактиці комунікативно-діяльнісний підхід розглядається як принцип, що є передумовою успішного вивчення мовних явищ (М. Вашуленко [135], М. Пентилюк [431] та ін.), а також як сучасний метод

навчання, якому притаманні різні види мовленнєвої діяльності, активні форми спілкування, що відповідають реальним життєвим комунікативним ситуаціям.

Наукове обґрунтування принципу активної комунікативності належить О. О. Леонтєву [323]. У своїх працях науковець підкреслював, що в методі навчання як системі має бути збалансована комунікативна орієнтація й орієнтація на свідому систематизацію мовного матеріалу. Ідея комунікативності, на думку О. Леонтєва, важлива для формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Порівнюючи закономірності формування мовленнєвих навичок і комунікативно-мовленнєвих умінь, учений зазначає, що найкращою для формування комунікативно-мовленнєвих умінь є концепція ділових ігор [323]. Це, зі свого боку, стало початком розроблення методичного складника комунікативно-діяльнісного підходу, запровадженого О. Леонтєвим. Запропоновані вченим положення було враховано у працях лінгводидактів (А. Богущ, М. Вашуленко, Ю. Пассов, М. Пентилюк, В. Скалкін та ін.).

При розгляді комунікативно-діяльнісного підходу як єдиного цілого, важливим є те, що і діяльнісний і комунікативний компоненти тісно взаємопов'язані.

Діяльнісний підхід заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і водночас зумовлена діяльністю. При цьому діяльність розуміється як активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії з довколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, які визначають існування і розвиток людини. Людина не народжується з готовими поглядами на світ, знаннями про нього, умінням вирішувати поставлені перед нею завдання. Діяльнісний підхід полягає в тому, щоб навчити вчитися, стимулювати мисленнєві та пізнавальні процеси, актуалізувати творчий потенціал студентів. Він дає змогу досліджувати здатність особистості до саморозвитку, формувати вміння орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обирати стратегію для досягнення визначених цілей; передбачає зорієнтованість освітньо-виховного процесу безпосередньо на особистість студентів та потребує врахування індивідуальних особливостей. На

практиці його сутність полягає у персоналізації педагогічної взаємодії, яка передбачає відмову від рольових масок, адекватне включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків) майбутніх фахівців. Пріоритет особистості не тільки не применшує ролі викладача, але і робить його завдання більш складним, підвищує вимоги до нього як організатора освітнього процесу. Реалізація цього підходу потребує переведення студентів у позицію суб'єктів пізнання, співпраці та спілкування на основі використання педагогічного прийому «рівності викладача і студентів».

Впровадження діяльнісного підходу змінило погляди на розуміння сутності навчання і виховання. З позиції діяльнісного підходу процес навчання розглядають як активну діяльність, спрямовану на становлення особистості як суб'єкта навчання. Процес навчання – це процес опанування діяльності, засвоєння різних її видів [328]. Діяльнісний підхід змінює уявлення про спосіб набуття і якість засвоєння знань. Знання засвоюються лише в діяльності, а їхня якість визначається можливістю виконувати діяльність або дію, пов'язану з цими знаннями, різноманітністю видів діяльності, у яких вони можуть функціонувати.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників – це процес, який відтворює структуру діяльності. Під час професійної підготовки студент не лише здобуває знання про майбутню діяльність, але й опановує способи її дій. Фахові, професійні знання можна засвоїти, лише оперуючи ними, тобто в діяльності. Таким чином, діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти майбутніх соціальних працівників з їхньою майбутньою професійною діяльністю [56, с. 30].

Погляди вчених (Б. Ананьєв [7], Л. Виготський [155], О. Леонтьєв [330], С. Рубінштейн [482] та ін.) на особистість як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими, визначає характер цієї діяльності, становлять підґрунтя особистісно-діяльнісного, обґрунтованого І. Зимньою [228], та суб'єкт-діяльнісного підходів (Є. Бондаревська, Т. Левченко) [321]. Зокрема, реалізація суб'єкт-діяльнісного підходу до навчання відбувається шляхом послідовної індивідуалізації педагогічного процесу, врахування

психофізіологічних особливостей, мотивів, потреб, здібностей, стилів діяльності особистості.

Як методологічний принцип, діяльнісний підхід застосували у процесі створення конкретно-прикладних теорій діяльності, зокрема мовленнєвої [329], освітньої [193], практичної [223], комунікативної [327], що вплинуло на розробку нових лінгвістичних, лінгводидактичних підходів. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення був розроблений психологами і психолінгвістами (Л. Божович [116], Л. Виготський [155], І. Зимня [227], Л. Калмикова [253], Г. Костюк [295], О. Леонтьєвим [328], О. Лурія [351], О. Шахнарович [614]), лінгводидактами (А. Богуш [111], М. Вашуленко [135], Т. Ладиженська [318], М. Пентилюк [431], О. Хорошковська [597] та ін.). Ключовими поняттями теорії мовленнєвої діяльності є «мовлення», «мовленнєва діяльність», «мовленнєва дія», «мовленнєвий акт», «мовленнєвий вчинок», «мовленнєве висловлювання», «мовленнєве вміння», «мовленнєвий досвід», «мовленнєва подія», «мовленнєва ситуація». На сучасному етапі інтерпретація мовлення як вияву діяльності розглядається як один із напрямів інтегративної теорії мовлення [484].

Теорію комунікативної діяльності розробляли Ф. Бацевич [31], О. Запорожець [223], М. Каган [245], О. Леонтьєв [329], М. Лісіна [334], Б. Ломов [343] та ін. Ключовими поняттями комунікативної діяльності є «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність», «комунікативна інтенція», «комунікативний акт», «комунікативна ситуація», «комунікативне вміння», «комунікативний вплив», «комунікативна компетенція». Підставою для виникнення поняття «комунікативна компетенція» стала зміна поглядів соціолінгвістів на результати лінгводидактичного тестування знань з іноземної мови, їх оцінювання під кутом відповідності реальним життєвим ситуаціям з їх можливими соціолінгвістичними варіаціями [297]. Уведення в науковий обіг поняття «комунікативна компетенція» змінило погляди на навчання мови.

О. Леонтьєв, обґрунтовуючи ідею комунікативності, зазначав, що вона передбачає не стільки обов'язкове спілкування в процесі навчання, скільки більш загальну вимогу щодо природності діяльності учнів на всіх етапах її формування,

підкреслюючи, що природною є будь-яка мотивована діяльність [656, с. 50–51]. На думку вченого, вона важлива для формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Порівнюючи закономірності формування мовленнєвих навичок і комунікативно-мовленнєвих умінь, дослідник зазначав, що найближчою до формування останніх є концепція ділових ігор [656]. Це було початком розроблення методичного складника комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови.

У наукових дослідженнях учених-лінгвістів Британського університету Н. Віддовсон (N. Widdowson) [670] та Д. Вілкінс (D. Wilkins) [671] наприкінці 1970-х – початку 1980-х років зауважено, що ідея комунікативно-діяльнісного підходу полягає в тому, що для того, аби стати активними користувачами мови, студенти повинні не лише володіти знаннями, а й уміло використовувати їх у практичній діяльності під час спілкування. Після виходу книг Н. Віддовсон «Teaching Language as Communication» у 1978 року [670] та Д. Вілкінса «Notional Syllabuses» 1976 року [671] науковці визначили комунікативні функції мови і мовлення. Беручи початок із вищезгаданих досліджень і практичних надбань, сучасне комунікативно зорієнтоване навчання мови продовжує звертати чималу увагу на підготовку студентів з огляду на професійну діяльність, використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях наближених до професійної діяльності.

Учені (А. Богуш [108], М. Вашуленко [135], Т. Ладиженська [318], М. Пентилюк [431], Л. Хорошковська [597] та ін.) наголошують на переорієнтації лінгвістики та лінгводидактики на дослідження функціонування різних підсистем у процесі спілкування. Відповідно до цього під час засвоєння майбутніми спеціалістами методичних аспектів навчання мови повинна надаватися перевага комунікативним завданням, які, зі свого боку, розвиватимуть комунікативні вміння, навички і формуватимуть комунікативний досвід, а отже, створюватимуться передумови для оволодіння комунікативною компетентністю.

На необхідність створення на заняттях умов для мовленнєвого спілкування і навчання іншомовного говоріння, організації комунікативно вмотивованого перебігу процесів сприймання й породження мовлення, мотивації мовленнєвої

діяльності, врахування особистісних якостей вказував Ю. Пассов [422]. Теоретичну основу його комунікативного методу навчання іншомовного говоріння складають такі принципи: мовленнєво-мисленнєвої активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності, новизни.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що комунікативний підхід розробили вчені В. Костомаров, О. Митрофанова, Ю. Пассов, В. Скалкін за такими напрямками: навчання має бути комунікативно спрямованим, зорієнтованим на модель процесу спілкування та враховувати його істотні ознаки; особистісний характер мовленнєвої діяльності; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії в освітньому процесі; створення освітніх ситуацій як форми функціонування спілкування, розроблення системи мовних засобів як орієнтувальної основи для мовленнєвої діяльності, функціональний характер мовних одиниць [387].

Таким чином, впровадження комунікативно-діяльнісного підходу найбільше відповідає сучасним освітнім цілям та психолого-педагогічним ідеям сьогодення, оскільки дає змогу активно формувати в студентів комунікативну компетенцію – головну мету стандартизованої мовної освіти на всіх її рівнях.

Теоретичними засадами комунікативно-діяльнісного підходу є синтез загально-методичних положень кількох суміжних дисциплін:

- комунікативної лінгвістики – науки, що досліджує загальні закони спілкування, структуру мови у процесах комунікації, взаємодію мовних та позамовних засобів комунікації, залежність організації та використання мовного коду від ситуативних явищ, що визначає її прикладний характер у системі мовознавчих дисциплін;

- лінгвістики тексту, яка вивчає текст як форму функціонування мовної системи, а одним із найефективніших шляхів реалізації комунікативно-діяльнісного підходу в сучасній лінгводидактиці вважається використання саме різнотипних навчальних текстів – результату мовленнєвого спілкування як усного, так і письмового;

- теорії мовленнєвої діяльності, яка розглядає мовлення як активну, цілеспрямовану і мотивовану діяльність, крім того, аналізує функції, мотиви цієї

діяльності, її зв'язок із мисленням, розвиток мислення засобами мови і мовлення, процесами породження і сприйняття повідомлень, текстів; вивчає механізми мовлення, його види, типи, а також ефективні механізми оволодіння рідною та іноземними мовами.

Отже, мовленнєва комунікація – це стратегічний процес, основою для якого є вибір оптимальних комунікативних, передовсім мовних ресурсів. З огляду на це, можна стверджувати, що основною функцією мовлення є комунікативна. С. Рубінштейн називає мовлення діяльністю спілкування [482]. Тому вивчення мови в закладах вищої освіти повинно мати виразну професійну спрямованість, здійснюватись у межах комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає врахування потреб, мотивів спілкування й умов, за яких здійснюється комунікація [289, с. 59–65]. Комунікативно-діяльнісний підхід, як було зазначено, передбачає дотримання принципу цілісного вивчення мови і мовлення, а отже, забезпечує мовленнєвий розвиток студентів, тобто сприяє підготовці фахівців, які вільно володіють мовою. Практична спрямованість вивчення мови уможлиблює також формування не тільки лінгвістично грамотного фахівця, а фахівця з високою мовленнєвою культурою, що особливо актуально для професійної діяльності соціального працівника. Засвоєний мовний матеріал розвиває розумові здібності студентів, забезпечує формування відповідних мовленнєвих умінь і навичок успішно спілкуватись у різних життєвих і професійних ситуаціях. Зазначимо, що мовленнєві навички – це мовленнєві операції, які здійснюються за оптимальними параметрами: неусвідомленість, повна автоматичність, відповідність мовним нормам, задовільний темп виконання, усталеність [323, с. 221]. З огляду на діалектичну єдність мови і мовлення, наявність у студентів стійких мовленнєвих навичок залежить від сформованих мовленнєвих умінь. Мовленнєві вміння належать до спеціальних і передбачають здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування, а їх формування сприяє розвитку творчих здібностей студентів. С. Омельчук, аналізуючи формування у вихованців мовленнєвих умінь, вносить доречне й суттєве, на наш погляд, уточнення щодо вживання терміна «мовленнєво-комунікативні вміння». Автор

акцентує на комунікативному підході до вивчення мови, а також зважає на врахування положення про єдність комунікації і мовлення [407, с. 2–6]. Лінгводидакти пропонують різний перелік мовленнєвих умінь, який варіюється з огляду на комунікативно-мовленнєві вимоги до майбутньої професії. Сукупність мовних знань і мовленнєвих умінь допомагає адекватно й доречно користуватись мовою в різних сферах суспільного життя, з використанням як вербальних, так і невербальних засобів комунікації, забезпечує формування різних видів мовленнєвої компетенції у майбутній професійній діяльності соціального працівника, в якій міжособистісне спілкування є невід'ємним компонентом професії. Крім того, успішна мовленнєва комунікація залежить і від особистісних якостей мовця, його здібностей до мовленнєво-комунікативної діяльності, ступеня оволодіння мовленнєво-комунікативними вміннями, наявності мовного чуття, словесної пам'яті тощо. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає також застосування відповідних лінгводидактичних принципів, серед яких принципи пізнавально-практичної та функціонально-комунікативної спрямованості, а отже, упровадження комунікативної та когнітивної методик навчання мови, що виражається у змісті дидактичного матеріалу та прийомах його подання. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників розкрито в параграфі 1.2. Специфіка комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників (стор. 43).

2. 4. Компетентнісний підхід – методологічний концепт формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників

Методологічною платформою організації експериментального дослідження з формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх соціальних працівників було обрано компетентнісний підхід. Зазначимо, що натеper компетентнісний підхід у педагогічних дослідженнях набув досить широкого впровадження, до того ж саме на засадах компетентнісного підходу

розроблено сучасні державні стандарти підготовки майбутніх фахівців різних галузей у закладах вищої освіти.

З'ясуємо насамперед складники компетентнісного підходу, зокрема такі поняття, як «компетенція» і «компетентність».

Незважаючи на досить широку популярність використання термінів «компетенція» і «компетентність», дотепер не визначено одностайного розуміння означених понять, а саме, в яких наукових позиціях доцільно використовувати один із цих термінів.

Теоретичне обґрунтування феномена компетенції вчені пов'язують з ім'ям відомого американського лінгвіста Н. Хомського, який у 60-ті роки ХХ століття сформулював поняття «компетенція» щодо теорії мови.

Поняття «компетенція» у словникових джерелах тлумачиться як: «сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [464, с. 149]; «поінформованість, обізнаність, авторитетність; добра обізнаність із чим-небудь та коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [138, с. 560]; «соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для успішної продуктивної діяльності в певній сфері» [209, с. 409]; «риса особистості, її здатність до спілкування з іншими людьми, товарицькість, що формується у процесі життя й діяльності людини в соціальній групі» [179, с. 174]; «суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [516, с. 76].

Сучасні вчені здебільшого розглядають «компетенцію» як: «готовність використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань» (А. Хуторської) [601, с. 58–64]; «низка питань, з якими добре обізнана людина і має певний практичний досвід» (В. Краєвський) [300, с. 5]; «здатність виконувати роботу з високою ефективністю відповідно до кваліфікаційних характеристик» (В. Байденко) [24, с. 19]; «здатність і готовність використовувати набуті знання, уміння та навички у професійній діяльності, виявляти гнучкість у складних

реаліях життя» (І. Галяміна) [164, с. 7]; «загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які здобуваються у процесі навчання» (С. Шишов) [621, с. 30]; «об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати вимоги до діяльності особистості в контексті її відповідності повноваженням, правам і обов'язкам» (Г. Беленька) [98, с. 15]; «об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини» (О. Овчарук) [402]; «загальна соціальна норма, вірець; сформульовані й визначені правила; сукупність знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань» (Л. Мамчур) [357, с. 13]; «сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності (якостей особистості), необхідних для продуктивної діяльності» (В. Баранюк) [25, с. 27].

Отже, науковці одностайні щодо змісту «компетенції» як набуття майбутніми фахівцями насамперед умінь, навичок і знань у практичній діяльності, здатність до практичної діяльності». Натомість спородничим у дослідженні є розуміння поняття «компетенція» А. Богуш. За словами вченої, компетенція – це соціально задані вимоги (норми) щодо набуття тим, хто навчається, відповідних професійних знань, умінь і навичок та якісне їх використання в певній практичній сфері.

Проаналізуємо сутність поняття «компетентність». Зазначимо, що й у трактуванні поняття «компетентність» ученими спостерігається неоднозначність. Так, науковці розуміють «компетентність» як: «інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію» (М. Пентилюк) [431, с. 76]; необхідну здатність до виконання конкретної дії в певній галузі, що включає вузькопрофесійні знання, предметні навички, способи мислення, відповідальність за свої дії (Дж. Равен) [471, с. 115]; «сформовану сукупність якостей особистості – знань, умінь, навичок, здібностей, способів діяльності в певній сфері» (Л. Варзацька) [128, с. 7]; «інтегровану характеристику

якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції» (О. Овчарук) [402]; «психологічне новоутворення; зароджувану в діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації» (О. Пометун) [447, с. 149]; «сукупність знань та вмінь учасників інтеракції спілкування у різноманітних умовах (ситуаціях) з різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, максимами, постулатами і конвенціями спілкування» (Ф. Бацевич) [31, с. 328]; «особистісну якість, набуту інтегрована характеристика особистості, яка поєднує її ставлення, ціннісні орієнтації, настанови, попередній досвід, якого вона набуває не лише у процесі навчання, а й під впливом довколишнього середовища» (Ю. Руденко) [483, с. 52]; «сукупність компетенцій» (А. Бермус) [89, с. 110].

І. Бех пояснює поняття «компетентність» як досвідченість суб'єкта в певній галузі, а не як обізнаність, поінформованість. Учений наголошує на тому, що «компетентність супроводжується мотивом, що ґрунтується на прагненні до самоствердження, переживанні почуття гідності та широкими соціальними мотивами; компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які мають перетворитися на систему компетентностей суб'єкта. Лише власні наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» [95, с. 26–27].

В. Ягупов розглядає «компетентність» з трьох позицій: як підготовленість (теоретична, практична); здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта), готовність (професійна, особистісна, психологічна) особи до певного виду діяльності сфері [634, с. 23–29]; О. Дубасенюк як «інтегральну характеристику особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, на основі використання знань та досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [205, с. 11].

На думку російської дослідниці Є. Холостової, компетентність досягається через навчання, самоосвіту, в процесі практичної діяльності, підвищення кваліфікації. Найважливішим чинником у підвищенні компетентності студента є

мотивація. Крім того, вчена зауважує, що компетентність включає відповідність знань і вмінь працівника виконуваним ним посадовим завданням та обов'язкам; уміння практично виконувати діяльність та досягати результатів [544, с. 437–438].

Учені (Н. Волкова, В. Полторак) під компетентністю розуміють «здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях; кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну, комунікативну; забезпечувати превентивну профілактику негативних явищ і відхилень (девіацій) у поведінці людей; сприяти взаєморозумінню між окремими людьми та їхнім оточенням; впливати на взаємодію між організаціями та інститутами соціального виховання, соціальну політику» [150, с. 33].

А. Богуш трактує поняття «компетентність» як комплексну характеристику, що включає знання, вміння, навички, процес, що зумовлює появу вмінь, дій; взаємозв'язок між знаннями та ситуацією вирішення проблеми [110, с. 161].

У Законі України про освіту (2017 р.) [459] поняття «компетентність» пояснюється як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або подальшу навчальну діяльність».

Узагальнивши зазначені підходи щодо тлумачення понять «компетенція» та «компетентність», можемо констатувати, що компетентність характеризує особистість людини, її особистісні, професійні, комунікативні вміння як фахівця, а компетенція – має практичну спрямованість, наперед задану вимогу до професійної підготовки студентів. Компетенція більш широке поняття, складниками якого є сукупність певних компетенцій [43, с. 39].

У дослідженні, слідом за А. Богуш, будемо розуміти компетентність як особистісну якість, комплексну характеристику особистості, як інтегрований результат набутого певного досвіду, знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, самоствалення, саморегуляції, самооцінювання сформованих конкретних видів компетенцій та їх використання в конкретній професійній діяльності.

Проблема формування професійної компетентності є об'єктом дослідження таких сучасних науковців, як (В. Андрущенко [11], А. Богуш [109], С. Вітвицька [143], О. Дубасенюк [205], М. Євтух [212, 213], О. Семенов [495], С. Скворцова [509], Л. Хоружа [598] та ін.). Професійно-комунікативну компетентність фахівця соціальної сфери досліджували С. Архипова [14], Р. Вайнола [127], Д. Годлевська [169], О. Канюк [255], А. Капська [257], В. Поліщук [441], С. Харченко [585] та ін.

Формування професійних компетенцій у процесі навчання перебуває в полі зору міжнародних організацій, як-от: ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація економічного співробітництва і розвитку та ін. Зокрема, остання визначає компетентність як спроможність відповідати потребам ринку та успішно виконувати завдання [668]. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти пояснює означене поняття як спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. Компетентність включає знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти чи виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або діяльності [665, с. 3].

Поняття «професійна компетентність» учені пояснюють як: «готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення у професійній діяльності» (К. Шапошников) [613, с. 5]; «особистісна якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення діяльності» (М. Пентилюк) [431, с. 132]; «вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків» (Г. Беленька) [97, с. 99]; «ключова характеристика особистості фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності з метою ефективного (компетентного) виконання власних професійних завдань» (С. Скворцова) [509, с. 79].

В. Ягупов зауважує, що професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним і суб'єктивним утворенням, що формується в процесі набуття професійної підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється в процесі практичної професійної діяльності, а

ефективність її здійснення залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів його підготовленості до неї, особистісних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності. Провідними ознаками професійної компетентності фахівця вчений вважає: багатофункціональність (сприяє вмінню вирішувати різноманітні проблеми); належність до метаосвітньої галузі (професійна компетентність є надпредметною та міждисциплінарною і може реалізуватися в різних ситуаціях, професійній, науковій); інтелектоємність (передбачає наявність загального і професійного інтелекту, абстрактного та практичного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, об'єктивного самооцінювання); багатомірність (включає розумові процеси: аналітичні, комунікативні) [634].

Учені (Л. Семушина, Н. Ярошенко) під професійною компетентністю розуміють інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь, практичного досвіду для здійснення професійної діяльності, пов'язаної з прийняттям рішення [500, с. 40].

Як здатність вирішувати певне коло професійних завдань пояснює поняття «професійна компетентність» О. Деркач. На думку вченого, професійність складається з декількох видів компетенцій, як-от:

- компетентність у професійній діяльності: спеціальна (знання предмета діяльності), технологічна, суб'єктна, професійна та ін.;
- професійне спілкування: комунікативна (здатність до співпраці), соціально-перцептивна, діагностична, етична, емпатійна та ін.;
- розвитку особистісного професіоналізму: психологічна, індивідуальна, культурна [5, с. 134–135].

В. Дударьов, досліджуючи професійну компетентність соціального працівника, розуміє її як інтегральну систему професійно значимих (когнітивних), мотиваційних і особистісних компонентів; формування залежить як від рівня підготовленості до роботи в соціальній сфері, так і від готовності до професійного вдосконалення [207]. На думку О. Карпенко, це не лише система знань,

необхідних для надання соціальних послуг, а й «певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних якостей, психологічних характеристик, які сприяють індивідуальному «професійному почерку та стилю» [263, с. 71]. Дещо інше визначення поняття професійна компетентність соціального працівника знаходимо в дисертаційному дослідженні Д. Годлевської. Авторка пояснює його як багатоаспектне утворення, яке змінюється відповідно до освітніх та суспільних процесів, інтегрує знання, досвід, особистісні якості, що забезпечують соціальну відповідальність за результати прийнятих рішень [169, с. 23–24]. Суголосні з позицією дослідниці в тому, що професійна компетентність соціального працівника має «комунікативне забарвлення», оскільки забезпечує контакти, співробітництво, спільну діяльність, взаємодію суб'єктів [169, с. 31].

Досліджуючи професійну компетентність педагога, Т. Сорокіна вбачає у ній «професійно-інтегративну єдність», центром якої є психологічна підготовка, що перетворює педагогічну і методичну діяльність педагога та закладає можливості для здійснення багато професійної діяльності [523, с. 129].

Узагальнивши погляди науковців, професійну компетентність соціального працівника розуміємо як єдність теоретичної і практичної готовності, що включає сукупність необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності компетенцій: професійних (коло повноважень соціального працівника), інтелектуальних (загальна ерудованість, обізнаність), особистісно-індивідуальних (емпатійність, терпимість, толерантність тощо), комунікативних (уміння спілкуватися).

Структурними компонентами формування професійної компетентності соціального працівника в процесі навчання є: засвоєння професійно-нормативної лексики; робота з науковою, фаховою літературою, словниками, довідниками; формування вмінь створювати тексти різних стилів та жанрів; моделювання комунікативно-мовленнєвих ситуацій, які можливі в майбутній професійній діяльності; усунення типових порушень літературної мови [43, с. 40].

Під час проєктування змісту професійної підготовки соціального працівника в закладах вищої освіти за логікою компетентнісного підходу, провідними стають професійні завдання, які становлять основу професійної підготовки, а етапи – розкривають логічний складник здійснення професійної підготовки соціальних працівників. Професійна компетентність співвідноситься зі здібностями, вміннями та знаннями, адекватними для їхнього вирішення.

Професійні (фахові, предметні) компетенції соціального працівника визначені у стандарті вищої освіти (перший бакалаврський рівень) для галузі знань 23 Соціальна робота [457]. До таких компетенцій належать: знання і розуміння сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів (психологічного, соціально-педагогічного, юридичного, економічного, медичного); здатність прогнозувати, розуміти, аналізувати процеси становлення, розвитку та соціалізації особистості; здатність до співпраці, надання допомоги та підтримки клієнтам з дотриманням етичних принципів та стандартів соціальної роботи, сприяння підвищенню добробуту і соціального захисту осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах [457]. Складниками професійної компетентності соціального працівника є такі види компетенцій: функціональна (наявність професійних знань і практичних умінь); нормативно-правова (знання нормативно-правової бази); соціальна (відповідальність за результати діяльності); комунікативна (вміння обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях комунікативно-мовленнєвої взаємодії).

Особливості формування мовленнєвої компетентності висвітлено у працях В. Баранюк [25], А. Богуш [109], І. Волкова [146], І. Дроздова [203], В. Зінченко [230], Л. Казанцева [247, 248], О. Копусь [290, 291], Ю. Косенко [294], І. Луценко [352], Л. Паламар [417], О. Попова [418] та інших учених.

Термін «мовна компетенція» введений у науковий обіг Н. Хомським, яке він пояснює як знання мови (*competence*), граматична правильність і протиставляє його «використанню мови», мовній активності (*performance*), як неправильне «неграматичне» мовлення. Знання мови, на думку вченого, є вродженими, а граматичні правила існують у свідомості людини. Мовна компетенція виявляється

в індивідуальному світосприйнятті й формується шляхом поєднання вроджених знань і пасивно засвоєного мовного матеріалу. Соціальні чинники, які впливають на комунікативну діяльність особистості, до уваги не беруться [596].

Р. Белл у книзі «Соціолінгвістика» подає поняття мовної та комунікативної компетенції. Мовну компетенцію вчений розуміє як вроджене знання, яке притаманне ідеальному мовцеві-слухачеві, що дає йому змогу створювати й розпізнавати граматично правильні речення його мовою. Комунікативна компетенція базується на мовній компетенції і розглядається як мовне знання, що допомагає мовцеві створювати й розуміти зміст висловлювання. Таке знання стосується дискурсу, у якому мова діє як відкрита система [35, с. 273–284].

Таким чином, мовленнєва компетентність – це різновид комунікативної компетентності, означає здатність людини практично користуватися мовою, дотримуючись мовних правил у процесі спілкування.

Натепер термін «мовна компетентність» широко використовується науковцями, проте має неоднозначне трактування, як-от: психологічна система, яка базується на даних мовленнєвого досвіду, набутого у процесі практичного оволодіння мовою, а також знання про мову, що здобуваються у процесі спеціально організованого навчання (Є. Божович) [116, с. 33–44]; практичне оволодіння мовою, її словником, граматичним ладом, дотримання у висловлюваннях (усних, писемних) мовних норм (М. Пентиліук) [431, с. 103]; «загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку» (О. Прокопова) [463, с. 55–56]; «система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення» (І. Волкова) [146, с. 5]; практичне оволодіння мовою, її словниковим запасом і граматичним ладом; знання та дотримання норм і правил літературної мови як в усних, так і писемних висловленнях, уміле їх використання в процесі мовлення (В. Зінченко) [230, с. 6]; засвоєння категорій та одиниць мови, їх функцій, закономірностей та правил, системно-структурних утворень

семантичного, синтаксичного, морфологічного і фонологічного характеру, необхідних не лише для сприйняття, але й для побудови адекватного мовлення (Г. Онуфрієнко) [408, с. 15].

Більш ємне визначення поняття «мовна компетентність» наводить А. Богуш: це «засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій діяльності у процесі використання мови; інтегративне явище, що базується на здібностях, знаннях, уміннях та навичках, стратегіях і тактиках мовної поведінки, настановах щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування» [107, с. 241].

Таким чином, мовна компетентність – це сформована система знань про мову та мовлення, що ґрунтується на мовній свідомості, ерудиції, мовному чутті, відповідає правилам мовної граматики, стилістики та виявляється у практичному вмінні доречно користуватися мовою загалом.

Учені (А. Богуш [107, 108], Є. Божович [116], Н. Гавриш [75], Л. Казанцева [247, 248], О. Копусь [290], І. Луценко [352], М. Пентилюк [431], О. Ткачук [549] та ін.) знання з теорії мови складають основу мовленнєвої компетентності.

Під мовленнєвою компетенцією Є. Божович розуміє сукупність конкретних умінь, необхідних мовцеві для здійснення комунікації та оволодіння мовою як навчальною дисципліною. Учена розглядає мовленнєву компетенцію як систему, що включає три підсистеми: мовний досвід, знання про мову, мовне чуття [116, с. 44]. М. Пентилюк визначає мовленнєву компетентність як інтегральне поняття, що охоплює особистісні мовні здібності, знання, уміння і навички, які, забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності. До важливих умінь, які на думку вченої, складають основу мовленнєвої компетентності, відносять: уміння вести діалог, дотримуючись норм мовного етикету; уміння створювати усні монологічні висловлення; адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення; уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів та ін. [431]. Мовленнєва компетенція виявляється у виробленні вмінь користуватися

усною й писемною мовою, багатством її засобів виразності залежно від цілей і завдань висловлювання й сфери суспільного життя [549, с. 157]. За А. Богуш, мовленнєва компетенція – це «вміння адекватно й доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення». Авторка класифікувала та схарактеризувала види мовленнєвої компетенції, зокрема: лексична, фонетична, граматична, діалогова, комунікативна [108, с. 241–242].

Проаналізувавши погляди вчених, можемо з упевненістю сказати, що мовленнєва компетенція, спираючись на мовну, ґрунтується на системі сформованих знань і практичних умінь користуватися мовою як на професійному, так і на побутовому рівнях.

У дослідженні під мовленнєвою компетенцією розуміємо вміння доречно користуватися мовою у процесі висловлювання, із дотриманням норм літературної мови (фонетичних, лексичних, граматичних, орфоепічних), використовувати засоби мовленнєвої виразності (вербальні, невербальні), дотримуватися найважливіших ознак ділового мовлення (правильність, змістовність, точність, логічність, послідовність), утворювати різнотипні за стилями та жанрами мовленнєві висловлювання відповідно до ситуації спілкування. На рис. 2.2 представлено структуру мовленнєвої компетентності соціального працівника. (див. рис. 2.2.)

Для досягнення зв'язності тексту необхідно вміти не лише передати зміст висловлювання, тобто донести інформацію до клієнта, а й використовувати різні мовні засоби, синтаксичні конструкції, що служать для зв'язку слів у реченні і переходу речень від одного до іншого. Таким чином, мовлення ніби вбирає в себе всі досягнення в оволодінні мовою, її звуковою, словниковою та граматичною будовою. Йому властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість і прагматична настанова. Писемне мовлення – це мовлення без безпосереднього

співрозмовника, його мотивація і задум повністю визначаються тим, хто пише, він і контролює мовлення на письмі [294, с. 42].

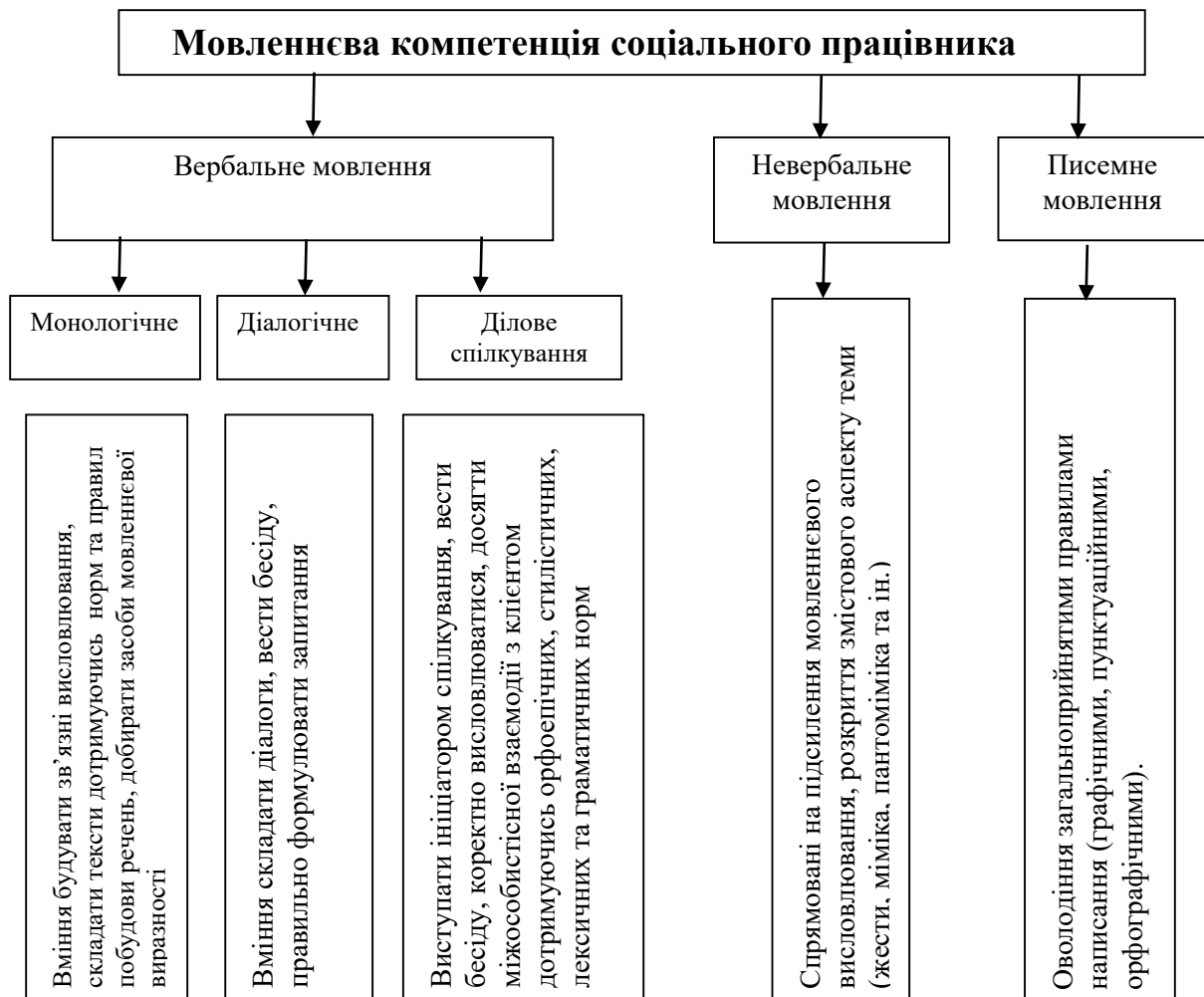


Рис. 2.2 Структура мовленнєвої компетенції соціального працівника

Суголосні з позицією Г. Онуфрієнко, в тому, що усне і писемне мовлення фахівця за змістом має бути науковим, об'єктивним, переконливим, а за формою – логічним, яскравим, відповідним до чинних мовних норм [408, с. 11].

Комунікація започатковується з формулюванням інформаційного повідомлення, яке необхідно донести до співрозмовника. У процесі міжособистісної взаємодії комунікатор (відправник) обирає засоби передавання інформації (канал) з урахуванням мети спілкування, індивідуальних можливостей реципієнта (одержувача інформації) стосовно сприйняття змісту повідомлення.

На рис. 2. 3 представлено процес здійснення комунікації.

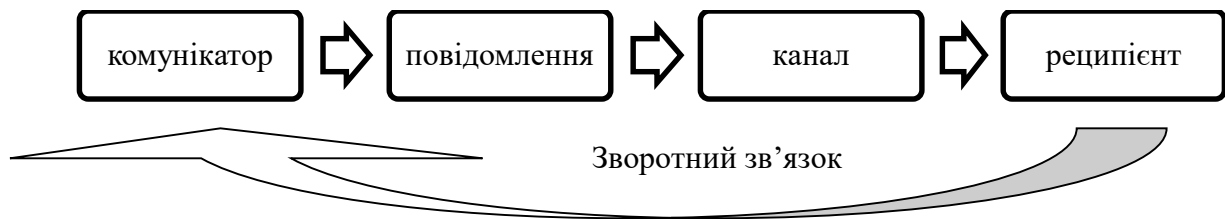


Рис. 2.3 Процес здійснення комунікації

Комунікаційний процес складається з таких компонентів: формування повідомлення, кодування і вибір каналу (перетворення інформації в повідомлення за допомогою слів, жестів, інтонації, вибір способу передання інформації (усне, писемне мовлення, телефонний, електронний зв'язок)); передання інформації; декодування реципієнтом повідомлення, інтерпретація на власний досвід і розуміння; здійснення зворотного зв'язку, спрямованого на одержання відповіді від реципієнта до комунікатора і на з'ясування сприймання інформації. Передання інформації може здійснюватись лише через знакові системи. Існує кілька знакових систем, які використовуються в комунікативному процесі: вербальна – за допомогою мовлення, невербальна – за допомогою інших знакових систем. Невербальне спілкування (з лат. *verbum* – дієслово, слово і *communicatio* – спілкуюся) передання інформації за допомогою жестів, міміки, пози, тобто «рухів тіла» без допомоги мови. Вони відіграють важливу роль у досягненні взаєморозуміння між людьми і спрямовані на підсилення мовленнєвого висловлювання, розкриття змістового аспекту теми [40, с. 9].

Усне ділове спілкування у професійній діяльності соціального працівника вимагає дотримання нормативності мовлення та етики ділового спілкування, уміння адекватно, відповідно до стилю мовлення обирати стратегії і тактики впливу на клієнта, переконувати, доводити, аргументувати, оцінювати ситуацію, обмінюватися думками з метою налагодження стосунків і досягнення позитивних результатів у вирішенні професійних завдань. На переконання І. Дроздової, усна мовленнєва діяльність, більше за інші види мовленнєвої діяльності, пов'язана з

психічним станом мовця, його ставленням до неї, готовністю вступити в спілкування [203, с. 16].

Під час планування ділової бесіди соціальному працівникові важливо передбачити всі можливі обставини її проведення для пом'якшення можливих негативних моментів, непередбачених обставин, які можуть виникнути в ході її здійснення. Ставлячи запитання, соціальний працівник повинен враховувати те, що більшість людей неохоче відповідає на прямі запитання. Причини різні, зокрема страх, стриманість, невпевненість у тому, що їх зрозуміють, тому у процесі професійного, ділового спілкування соціальний працівник повинен врахувати, яку форму запитання в роботі з клієнтом слід застосувати, з метою уникнення непорозумінь, конфліктних ситуацій, оскільки будь-яка репліка, не підкріплена достовірними фактами, породжує протест, небажання взаємодіяти. Крім того, за допомогою запитань він активізує клієнта, налаштовує на спільну діяльність.

Науковці (А. Троцько, І. Трубавіна) виокремлюють такі провідні функції ділового спілкування: взаємодія між комунікантами з метою обміну інформацією; визначення намірів та індивідуальності співрозмовника; забезпечення зворотного зв'язку у процесі комунікації [552, с. 88].

Успішна реалізація соціальним працівником професійних завдань передбачає високу мовленнєву компетентність, яка в кожній конкретній ситуації спілкування за умови дотримання лінгвістичних і етичних норм сприятиме ефективному спілкуванню. Крім того, успішна мовленнєва комунікація залежить і від особистісних якостей мовця: здібностей до мовленнєво-комунікативної діяльності, ступеня оволодіння мовленнєво-комунікативними навичками і вміннями, наявності мовного чуття, словесної пам'яті тощо.

Комунікативна компетенція, на думку О. Селіваної, передбачає володіння не лише знаннями, а й вміннями та навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її і контролю за нею у процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних і паравербальних засобів комунікації і їх декодування; усунення комунікативних

перешкод тощо. Назване визначення комунікативної компетенції враховує мовну компетенцію, оскільки створює підґрунтя для диференціації знань, які входять до комунікативної компетенції людини. Комунікативна компетенція включає мовну (здатність розуміти мовні повідомлення), дискурсивну (створювати зв'язні висловлювання), соціолінгвістичну (урахування різних ситуацій спілкування), іллокутивну (реалізація комунікативних намірів), стратегічну (планування комунікації, досягнення взаємодії), паравербальну (сприяє ефективності спілкування), лінгвокультурну (визначає культурну ідентифікацію), міжкультурну (орієнтована на дві культури), лінгвістичну (семіотична система мови), вербально-когнітивну (досвід мовців), вербально-комунікативну (здатність вступати в комунікацію і досягати результату) [494, с. 230–231].

Комунікативна компетенція формується під впливом багатьох чинників, однак, провідними є професійно-особистісні, які утворюються внаслідок трансформації професійно важливих знань і вмінь в особистісно значимі для професійної діяльності [148, с. 24]. Вона є однією з провідних, базових компетенцій соціального працівника, оскільки полягає в умінні вступати в комунікацію, ефективно спілкуватися і взаємодіяти з представниками різних груп та організацій, брати участь у проектах, творчо виконувати різні ролі в процесі комунікації.

За С. Скворцовою, комунікативна компетенція – це «суспільно визнаний рівень певних комунікативних знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень до процесу комунікації» [509, с. 19]. Як «складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності» пояснює комунікативну компетенцію О. Корніяка [292, с. 545].

Поділяємо позицію О. Низовець, яка вбачає у комунікативній компетенції «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в рамках професійної діяльності, яка є інтегральним, відносно стабільним, цілісним утворенням; проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, включає сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей

особистості, які дозволяють ефективно виконувати професійні комунікативні функції» [388, с. 8].

У дисертаційному дослідженні І. Когут комунікативна компетентність розглядається як багатоаспектне поняття, що включає мовленнєву, мовну, дискурсивну, соціокультурну, соціолінгвістичну та стратегічну компетенції. Однією з провідних дослідниць визначає дискурсивну компетентність (знання різних типів дискурсів та правил їх створення). Мовна компетенція охоплює мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні), відповідні навички, проте знання лише мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, необхідно сформувати конкретні мовленнєві навички для створення та розпізнання інформації. Мовленнєва компетенція включає аудіювання, говоріння, читання та письмо. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь [276, с. 25–26]. На переконання Л. Мамчур, комунікативна компетентність – це «сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах й обставинах із різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засобів взаємодії, умінь та навичок ефективного застосування їх у конкретній ситуації спілкування». Формування зазначених умінь відбувається в межах предметних (мовної, мовленнєвої, комунікативної) і загальнонавчальних (соціокультурної і діяльнісної (стратегічної) субкомпетентностей. Учена трактує комунікативну компетентність як найвищий щабель у досягненні культурної комунікабельності особистості, а знання мови і структури мовленнєвої комунікації – як обов'язковий складник розвитку власної мовної інтелектуальності [357, с. 13].

У дослідженнях Т. Бутенко комунікативна компетентність розглядається як володіння комунікативними знаннями, уміннями, навичками, здатність встановлювати необхідні контакти. Складниками комунікативної компетентності авторка вважає: когнітивний, комунікативно-діяльнісний та оцінний. Когнітивний компонент включає: формування теоретичних знань про функції, форми, засоби, види спілкування; комунікативно-діяльнісний – застосування комунікативних знань у навчально-професійному спілкуванні; формування комунікативних умінь; оцінний – орієнтування в різних ситуаціях спілкування [126, с. 8–9].

Д. Ізаренков пояснює комунікативну компетентність як «здібність людини до спілкування в одному, кількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації, чи спеціально організованого навчання, особливою якістю мовленнєвої особистості» [237, с. 55]. За твердженням української дослідниці С. Калаур, комунікативна компетентність – це здатність ефективно здійснювати міжособистісне спілкування на основі засвоєних лінгвістичних знань, умінь та навичок [251, с. 67]. У дисертаційному дослідженні З. Єрмакової комунікативна компетентність пояснюється як «складне системне утворення, яке поєднує в собі мотиваційну спрямованість на оволодіння високим рівнем комунікативної компетентності, комплекс взаємопов'язаних професійних (педагогічних і спеціальних) комунікативних знань, умінь та інтеграцію їх в професійно-педагогічну діяльність» [214, с. 32].

Учені (В. Баранюк [25], О. Попова [448]) також дають дефініцію «професійно-комунікативній компетентності». В. Баранюк кваліфікує її як «складне інтегративне особистісне утворення, що включає сукупність достатньо сформованих професійно-комунікативних знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій фахівця, які забезпечують ефективність його комунікативної взаємодії із клієнтами та іншими членами соціуму». До складників професійно-комунікативної компетентності, на думку дослідниці належать: когнітивний (базовий) – включає знання про сутність, структуру, функції і стилі спілкування, загальнокультурні знання та інтелектуальні здібності, мовленнєві норми та правила; особистісний – емоційні якості (гуманність, чесність, відповідальність та ін), творчі прояви, емпатію, рефлексію, здатність до самоаналізу); мотиваційний – зацікавленість професією, прагнення оволодіти всіма професійно-комунікативними вміннями і навичками, бажання самовдосконалюватися; діяльнісний – володіння технікою спілкування, засобами виразності, перцептивними вміннями [25, с. 41–42]. На думку О. Попової, комунікативна компетентність – це «якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність вимогам спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації; єдність теоретичної та практичної

готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності; сукупність поглиблених професійно-мовленнєвих знань, умінь і навичок, реалізація та подальше вдосконалення яких здійснюється у професійній діяльності» [448, с. 150].

Таким чином, комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального працівника включає такі компоненти: професійні знання, вміння і навички; інтелектуальні здібності (освітній потенціал); креативні здібності (творчий потенціал); комунікативні (готовність до взаємодії, встановлення контакту); ціннісно-мотиваційні (морально-етичні норми, правила спілкування). Суголосні з позицією Г. Онуфрієнко, що недооцінювання комунікативного аспекту в опануванні мовою професії спричиняє низький рівень володіння професійно важливими видами мовленнєвої діяльності. А це призводить до ситуації, коли є теоретичні мовні знання, проте відсутнє вміння ефективно спілкуватися [408, с. 16].

Структура комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника представлена на рис. 2.4.



Рис. 2.4 Структура комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника

Структура комунікативно-мовленнєвого потенціалу особистості соціального працівника представлена єдністю когнітивного, особистісного, мотиваційного й діяльнісного компонентів.

1) Когнітивний (базовий) компонент передбачає наявність знань теорії та психології спілкування, правил ділового етикету, засобів впливу на клієнта, прийомів налагодження, підтримки і завершення мовленнєвого акту для досягнення мети спілкування.

2) Особистісний компонент – це емоційні якості майбутнього фахівця, а саме: гуманність, чесність, цілеспрямованість, відповідальність, принциповість, організованість, лідерські якості, що проявляються у здатності встановлювати і підтримувати емоційний контакт із клієнтами; цілі та стимули творчих проявів особистості; здатність до самоаналізу й коригування дій; розвинуті емпатійні здібності, рефлексія.

3) Мотиваційний компонент – наявність інтересу до обраного фаху, що характеризує потребу особистості в знаннях і володінні ефективними засобами формування професійно-комунікативної компетентності; мотиви, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності; усвідомлення значення сутності комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; позитивна спрямованість на навчання, бажання оволодіти професійно-комунікативними вміннями і навичками; потреба в постійному самовдосконаленні у сфері професійної комунікації; розуміння важливості і прагнення до адаптивності у процесі професійно-комунікативної діяльності; прагнення залучати до професійно-комунікативної діяльності.

4) Діяльнісний компонент – володіння технікою спілкування (вербальні і невербальні засоби), перцептивні вміння; уміння оперувати спеціальною лексикою та професійною термінологією; уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації в професійній діяльності; діалогічний стиль взаємодії; ситуативна адаптивність у професійно значущих ситуаціях; уміння ефективної самопрезентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи із клієнтами [70, с. 29–30].

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

Комунікативну компетентність визначаємо основною у професійній діяльності соціального працівника. У процесі підготовки соціальних працівників важливо сформувати у студентів свідоме ставлення до опанування системою комунікативних знань та практичних умінь ділової комунікації з метою забезпечення ефективного впливу на клієнта, розвитку особистісних якостей, які сприятимуть готовності до міжособистісної взаємодії; розуміння цілей і цінностей спілкування; розвиток комунікативних умінь; опанування невербальними та інформаційно-комунікаційними засобами, без яких неможливе повноцінне здійснення комунікації; безперервна самоосвіта з метою вдосконалення комунікативного досвіду та набуття практичних навичок спілкування в різних ситуаціях.

Під комунікативною компетенцією соціального працівника розуміємо сформованість комунікативно-мовленнєвих знань, умінь та практичних навичок спілкування, необхідних для здійснення комунікації в професійній діяльності. Визначальними складниками є вміння застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності, уміння спілкуватися, дотримуючись правил та норм літературної мови, вільно і легко висловлювати свою думку з будь-яких питань, демонструючи при цьому високий рівень культури професійного мовлення [43, с. 40]. Комунікативно-мовленнєву компетентність соціального працівника пояснюємо як інтегровану якість особистості, її здатність використовувати в практичній професійній діяльності набуті мовно/мовленнєві знання, вміння і навички, вербальні й невербальні засоби виразності, формули мовленнєвого етикету, життєвий досвід міжособистісного спілкування, сформовані особистісні й соціальні цінності, власне ставлення до соціального доквілля; вміння орієнтуватись у конкретній ситуації спілкування з клієнтами; ініціативність і

стриманість, вміння досягати комунікативної мети, культури мовлення і комунікації.

Компетентнісний підхід до підготовки фахівців формує у молодій людині здатність навчатись і самонавчатись, забезпечує їх більшу гнучкість у взаємовідносинах, спрямовує організацію освітнього процесу на очікуваний та прогнозований результат – підготовку компетентного, конкурентоздатного фахівця відповідно до нових освітніх програм та стандартів, що сприяє швидкій адаптації випускника до нових суспільних викликів у соціальній роботі. Переваги компетентнісного підходу вбачаємо в тому, що він дає змогу формувати ті якості та властивості, які необхідні фахівцеві у професійній діяльності, націлює студента на набуття інтегрованих, універсальних компетентностей, які не зводяться лише до накопичення знань з окремих дисциплін, а містять зв'язки між елементами всієї системи, на рівні міждисциплінарних понять, формують загальну обізнаність та ерудованість у професії. Ключові, базові компетентності необхідні для здійснення будь-якої діяльності; вони визначають успішність людини, загальну обізнаність та світосприйняття. Бути компетентним – означає мати набір специфічних компетенцій, тобто мати всесторонню обізнаність. Некомерційна організація США «Партнерство для навчання 21-го століття» (The Partnership For 21st Century Learning (або P21)) представила модель чотирьох ключових компетентностей (Модель 4К), до яких увійшли: співробітництво, спрямоване на досягнення успіху в діяльності; комунікація – взаємодія між суб'єктами, обмін інформацією, досвідом, знаннями; критичне мислення – уміння ретельно та виважено ухвалювати рішення, аналізувати інформацію; креативність (творчість) – здатність продукувати нові ідеї та втілювати їх у життя [664].

На світовому Економічному Форумі в Давосі (2016 р.), визначено 10 ключових компетентностей, які є визначальними і затребуваними у 2020 році. До них, зокрема, увійшли: уміння комплексно вирішувати проблеми, критичне мислення, креативність, уміння управляти людьми, координація з іншими, емоційний інтелект, прийняття рішень, клієнтоорієнтація, перемови, когнітивна

гнучкість [651]. Таким чином, визначальними в підготовці фахівців є комунікативні компетенції, які включають взаємодію між людьми, уміння досягати взаємної згоди, домовлятися, вести ділові перемови, приймати рішення, бути відповідальним, ініціативним, творчим, самостійно ухвалювати рішення, володіти лідерськими якостями, знаходити шляхи виходу з нетипових ситуацій.

На сучасному етапі розвитку освіти питання впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки фахівців у закладах вищої освіти розглянуто в роботах таких українських учених, як (Ф. Бацевич [30], І. Бех [95], А. Богуш [109], З. Єрмакова [214], О. Копусь [290], О. Корніяка [292], О. Овчарук [402], М. Оліяр [405], М. Пентилюк [431], О. Пометун [447], О. Савченко [489] та ін.), які вбачають його реалізацію у спрямованості знань та умінь на практичний результат у професії, подолання розриву між теорією та практикою. Зарубіжні дослідники (А. Бермус [89], І. Зимняя [227], Дж. Равен [471], А. Хуторський [601] та ін.) розглядають компетентнісний підхід як методологічний орієнтир у формуванні цілей, змісту і якості освіти.

Таким чином, успішна реалізація компетентнісного підходу в процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів пов'язана з практичною орієнтацією підготовки фахівця, інтеграції професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, посилення ролі соціально-педагогічних та виробничих практик покликаних забезпечити високий рівень професіоналізму та вдосконалення практичних навичок, набуття необхідного досвіду для здійснення професійної діяльності, створення в процесі навчання сприятливого комунікативно-мовленнєвого середовища, інтенсивне запровадження інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання, готовність застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Ефективне оволодіння студентами всіма переліченими вміннями неможливе без включення майбутніх соціальних працівників в активну комунікативно-мовленнєву діяльність, яка поєднує компетентність і компетенцію. Адже знання закріплюються в діяльності, у процесі багаторазового вправлення та виконання практичних завдань і, таким чином, набувають ознак компетентності, що дає змогу

майбутньому фахівцеві бути добре обізнаним та підготовленим до виконання практичних дій, орієнтує на розвиток загальних і комунікативно-мовленнєвих компетенцій, якими послуговується фахівець залежно від умов та потреб мовленнєвої діяльності.

Отже, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним та системним підходами, оскільки вимагає системного, поетапного формування знань та умінь, сприяє розвитку творчого й аналітичного мислення, формує самостійність та відповідальність у вирішенні професійних завдань, а отже, компетентного, конкурентоздатного фахівця, який готовий працювати в нових суспільних викликах, реалізовувати творчий потенціал, приймати нестандартні рішення в процесі розв'язання нетипових завдань під час вирішення проблем клієнтів. Крім того, компетентнісний підхід характеризується міжпредметністю, включає особистісний, діяльнісний аспекти, а також має прагматичну й гуманістичну спрямованість. Таким чином, компетентнісний підхід не виключає задекларовані вище комунікативно-діяльнісний, системний підходи, а, навпаки, інтегрує, акумулює їхні здобутки, що дає змогу поєднати практичну спрямованість у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника.

У словнику-довіднику з української лінгводидактики за редакцією М. Пентилюк [516, с. 76] компетентнісний підхід пояснюється як спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, яким є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності; це своєрідний орієнтир, що спрямовує професійну діяльність педагога на виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, комунікативних умінь і навичок, що покликані забезпечити високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях.

М. Оліяр вважає, що потреба впровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти зумовлена такими основними причинами: необхідністю приведення системи вищої освіти у відповідність до вимог сучасного глобалізованого суспільства та тенденцій розвитку європейської

системи освіти; потребою виробити спільні критерії міжнародного визнання результатів професійної освіти у зв'язку з участю України в Болонському процесі; необхідністю конструювання змісту професійної підготовки майбутніх учителів, зорієнтованого на розвиток умінь самостійної роботи у зв'язку з постійно зростаючим потоком інформації; оволодіння майбутнім фахівцем таким рівнем професійної діяльності, який забезпечує його швидку адаптацію до умов роботи в загальноосвітній школі; формування здатності здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію в соціальному та професійному середовищі [405, с. 152].

Компетентнісний підхід характеризується такими рисами: суб'єкти навчання – викладач, студент; об'єкт навчання – досвід пізнання й перетворення предметів довколишньої дійсності, нагромаджений людством; функція викладача в процесі навчання полягає в організації процесу навчання, спрямованого на формування у студентів компетенцій; функція студента в процесі навчання – формування компетенцій; рівень активності студентів як суб'єктів навчання – пошуково-виконавський та творчий; мета навчальної діяльності – формування компетенцій; результати навчання – система компетенцій [219, с. 66–67]; перехід від інформаційно-описового навчання до змістово-процесуального [219, с. 63–68]; співробітництво, співпраця, співтворчість, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, зосередження уваги на їхніх потребах, переважання діалогових технологій, створення проблемних ситуацій, у яких студент повинен здійснити вибір та є відповідальним за прийняте ним рішення [433, с. 281].

Аналіз наукових досліджень переконує, що компетентнісний підхід має інтегративний характер і є визначальним в оновленні змісту освітнього процесу, оскільки формує мовну особистість, що вміє добре комунікувати та взаємодіяти з людьми, впливати на співрозмовника, встановлювати рівноправні партнерські стосунки, уникати конфліктних ситуацій. Він ґрунтується на синтезі мовних та мовленнєвих умінь і навичок, якими студент не лише опановує в процесі навчання, а вчиться практично їх застосовувати відповідно до конкретних

мовленнєвих ситуацій. Зауважимо, що оволодіння мовною та мовленнєвою компетенціями має бути максимально наближеним та професійно зорієнтованим до реальних умов спілкування соціального працівника, що дасть йому змогу підготуватися до практичної діяльності, забезпечить належну фахову підготовку. Крім того, комунікативна компетенція залежить від комунікативних інтенцій мовця, а саме: вміння утримувати в пам'яті сказане та зіставляти спілкування з обраною комунікативною метою; дотримання комунікативних стратегій, що уможлиблює досягнення необхідного результату комунікації; знання особистості співрозмовника, його темпераменту, уподобань, що забезпечує зворотний зв'язок у комунікації, а також успішне подолання психологічних бар'єрів між мовцями; володіння емоційним станом, мовленнєвою поведінкою.

За компетентнісного підходу змінюються і функції викладачів закладів вищої освіти, які є не лише передавачами знань, а й організаторами освітньої діяльності. Студент є суб'єктом власної освітньої діяльності, активним її учасником, що виявляється в ініціативності, наполегливості, рішучості, самостійності в ухваленні рішень [81, с. 140]. Таким чином, освітній процес набуває розвивального характеру [587]. Крім того, суттєво змінюються і вимоги до підготовки майбутнього соціального працівника, здатного реагувати на нові виклики сьогодення, вирішувати складні професійні завдання, бути мобільним, творчим, креативним, самостійно ухвалювати рішення, самовдосконалюватися в професії з метою отримання нових знань, що сприятимуть ефективності й продуктивності праці, досягнення професійного та особистісного саморозвитку майбутнього фахівця.

На думку вчених (А. Богуш [109], О. Дубасенюк [204], О. Заблоцька [219], В. Луговий [346], О. Овчарук [402], О. Пометун [447] та ін.), для успішного впровадження компетентнісного підходу потрібно: з'ясувати ключові компетентності, необхідні для оптимальної організації життєдіяльності особистості; виявити умови успішного формування цих компетентностей; розробити модель формування ключової компетентності; визначити ефективні

технології її формування; створити відповідне освітнє середовище в навчальному закладі.

О. Пометун вважає, що компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [447].

Реалізація компетентнісного підходу та студентоцентрична освітня модель, що базується на ньому, безумовно, сприяють узгодженню параметрів української професійної освіти зі світовими стандартами та дають змогу усунути типову для українських закладів вищої освіти проблему, коли студенти володіють достатнім рівнем теоретичних знань, але відчувають значні труднощі в їх застосуванні на практиці. Оскільки цей підхід не є традиційним для України, у процесі його впровадження необхідно орієнтуватися на світову практику, адаптуючи напрацювання зарубіжних учених до українських традицій та реалій, зважаючи на можливості української системи освіти, особливості соціокультурного середовища, визначити ключові, базові компетентності, необхідні для оволодіння професією, схарактеризувати їхній зміст, визначити шляхи та етапи формування під час підготовки студентів, розробити критерії, показники, визначити рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників, внести зміни в навчальні плани з метою інтеграції лінгвістичних та професійно спрямованих дисциплін. Переконані, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутніх соціальних працівників на засадах компетентнісного підходу забезпечить прогалину між теоретичною і практичною складовою освітнього процесу, оскільки специфіка підходу полягає в опануванні студентами не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, технологіями та методами навчання, а й умінням користуватися ними в безпосередній практичній

діяльності, самостійно ухвалювати рішення, переконливо викладати свої думки наводячи аргументи, дискутувати, вести ділову бесіду, діалог, дотримуючись правил мовленнєвого етикету, використовувати невербальні засоби комунікації для підсилення емоційного зв'язку з клієнтом, знаходити оптимальні шляхи вирішення проблемних ситуацій.

Висновки з другого розділу

Визначено основні концепти дослідження, методологічні закони та закономірності, урахування яких сприяє формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Схарактеризовано спеціальні принципи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, як-от: засвоєння мовних знань через різні види мовленнєвої діяльності; забезпечення максимальної мовленнєвої активності; міжпредметні зв'язки; професійне комунікативно-мовленнєве спрямування освітнього процесу; діалогізація навчання; принципи ситуативності; мотиваційна спрямованість до професії; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; комп'ютерна інтернет-комунікація; мовленнєво-етичні правила комунікації; креативність та творчість.

З'ясовано, що методологічними засадами формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти є системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний та компетентнісний підходи, що взаємопов'язані між собою.

Системно-цілісний підхід є базовим напрямом у методології наукових досліджень, дозволяє виявити загальні системні властивості і якісні характеристики моделювання та проєктування педагогічних систем.

Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності в контексті системно-цілісного підходу визначається як мегасистема. Макросистемами є визначені цілісні елементи (підсистеми), функції та зв'язки між якими визначають особливості спроектованої системи в цілому. Мікросистемами у структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності є такі мікросистеми:

оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю; комунікативно-мовленнєвими вміннями, професійно-мовленнєвим спілкуванням; професійно спрямованими освітніми ситуаціями; комунікативні вправи (тренінги); ціннісні ставлення; комунікативно значимі особистісні якості; позитивні професійні мотиви; професійні інтереси; педагогічні позиції; педагогічні взаємодії. Застосування системно-цілісного підходу як методологічного інструментарію дає змогу розглядати експериментальну методику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Комунікативно-діяльнісний підхід становить концептуальну основу вирішення проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Його обґрунтування здійснено на основі узагальнення теоретичних основ діяльнісного і комунікативного підходів.

Навчання мови з погляду комунікативно-діяльнісного підходу – це не лише засвоєння знань щодо її будови, а й уміння критично мислити, знаходити та аналізувати необхідну інформацію, правильно формулювати свої думки, використовувати здобуті знання та вміння під час спілкування, володіти відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, адекватно сприймати співрозмовника.

В основі комунікативно-діяльнісного підходу лежить діяльнісний характер навчання мови та мовлення, який спрямовується на вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань, і визначає необхідність оволодіння всіма структурними компонентами цієї діяльності.

З метою організації активної, комунікативно-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання слід забезпечити формування постійної комунікативно-мовленнєвої взаємодії майбутніх соціальних працівників як суб'єктів освітньо-пізнавальної діяльності у процесі розгляду проблемних, соціально-педагогічних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення, побудови діалогів, спираючись на знання про їх види та структуру, підпорядковувати зміст мовлення меті та умовам спілкування, планувати і контролювати власні

висловлювання, застосовувати вербальні та невербальні засоби виразності та емоційності мовлення. Засвоєння мови при цьому відбувається в процесі комунікативної діяльності, а мовознавча теорія слугує інструментом для практичного оволодіння мовою.

Базовими поняттями комунікативно-діяльнісного підходу є позитивна мотивація мовленнєвої діяльності, культура спілкування, усвідомлення пріоритетності мовленнєвої діяльності як важливого складника професійної компетентності соціального працівника, здатного вільно й легко висловлюватись з будь-яких питань, виявляти високий рівень мовленнєвої підготовки та культури ділового спілкування. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Луговий. На думку вченого, в ньому відображено зміст освіти, що не зводиться лише до знаннєво-зорієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій.

У дослідженні компетентнісний підхід визначаємо як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника, на базі інтеграції професійно спрямованих і лінгвістичних дисциплін, що забезпечує ефективну професійну комунікацію та взаємодію.

До комплексу комунікативних знань та вмінь, що складають комунікативну компетентність соціального працівника, відносимо: уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, говорити, слухати, розуміти співрозмовника, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри. Орієнтування в комунікативній ситуації включає: орієнтування в емоційному стані співрозмовника, у просторових і часових умовах спілкування, створення ситуації взаємодії з конкретними партнерами, розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин з ними, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку. Більше того, ефективність як ділового, так і особистісного

спілкування визначається комунікативною компетентністю усіх учасників спілкування.

Під поняттям компетентність розуміємо особистісну якість, комплексну характеристику особистості як інтегрований результат набутого досвіду, знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, самоствавлення, саморегуляції, самооцінювання сформованих окремих видів компетенцій та їх використання в конкретній продуктивній діяльності.

Комунікативно-мовленнєву компетентність соціального працівника пояснюємо як комплексне поняття, що включає: особистісний складник – зрілість особистісних якостей таких як: професійні цінності і мотиви, емпатія, толерантність, гуманність; професійний складник – засвоєння усього комплексу спеціальних знань, умінь, професійних дій (понятійно-термінологічний апарат комунікативно-мовленнєвої компетентності, вміння конструювати, аналізувати комунікативну ситуацію, здійснювати рефлексію та самооцінювання комунікативно-мовленнєвої діяльності), сформований індивідуальний стиль спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію набутого комунікативно-мовленнєвого досвіду в професії, професійне самовдосконалення.

Запропонований у дослідженні аналіз підходів та урахування специфіки кожного з них сприятиме ефективному формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

РОЗДІЛ 3. СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Програмно-методичне забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти

Вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників відбувалося поетапно: на пошуково-розвідувальному та констатувальному етапах.

Метою пошуково-розвідувального етапу було анкетування соціальних працівників і студентів випускних (4-х) курсів для з'ясування їхнього ставлення до комунікативно-мовленнєвої діяльності з клієнтами.

Започаткувало дослідження анкетування соціальних працівників-практиків для з'ясування їхнього ставлення до проблеми комунікативно-мовленнєвої компетентності фахівців соціальної сфери. В анкетуванні взяли участь 175 соціальних працівників Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської та Чернівецької областей (див. Додаток А). Проаналізуємо отримані результати.

На запитання «Чи виникають у Вас труднощі комунікативно-мовленнєвого характеру в процесі професійно-мовленнєвого спілкування з клієнтами?» 46 % соціальних працівників відповіли позитивно: «так, виникають»; 33 % – зазначили, що їх почасти не розуміють клієнти; 15 % – «подекуди», 6 % – «доводиться доносити інформацію кілька разів». Як свідчить аналіз труднощів професійно-мовленнєвої комунікації соціальних працівників, окремі з них не усвідомлюють недоліків власного мовлення (дотримання літературних норм і правил, загальний рівень культури мовлення) і професійного спілкування (тактовність, орієнтування на співрозмовника, гнучкість у доборі найбільш адекватних до конкретної ситуації мовленнєвих висловлювань, засобів виразності).

Відповідаючи на наступне запитання «Як Ви оціните свій рівень комунікативно-мовленнєвих умінь здійснювати комунікацію (спілкування з

клієнтами)?», 48 % респондентів оцінили його як достатній, 31 % – «ніколи не задумувалася над цим», 13 % – зазначили «високий», 8 % опитаних відмовилися відповідати.

На запитання анкети «Якими комунікативними вміннями повинні володіти фахівці соціальної сфери?» 27 % зазначили: «спонукати клієнта на розмову», 19 % – «вміти слухати», 17 % – «бути терплячими», 13 % – «бути тактовними», 12 % – «вміти переконувати», 9 % – «вміти спілкуватися», 3 % не відповіли на запитання.

Відповіді на запитання «Які мовленнєво-комунікативні важливі якості мають бути притаманні фахівцям соціальної сфери?» були такими: «терпимість» – 32 % опитаних, «тактовність» – 26 %, «вміння слухати» – 18 %, «уміння тримати дистанцію» – 11 %, «хороша дикція» – 6%, «почуття гумору» – 4 %, відмовилися від відповіді – 3 % опитаних.

На пропозицію оцінити власний рівень комунікативно-мовленнєвої готовності до спілкування з клієнтами, визначити недоліки, назвати шляхи їх усунення» 62 % респондентів зазначили – «достатній», 38 % – «задовільний» рівні. Щодо недоліків та шляхів їх усунення, то 28 % респондентів зазначили, що їм важко вступати в розмову з незнайомими людьми, 19 % – вказали на «невміння вислухати до завершення розповіді», 16 % – «наводити докази, аргументи», 14 % – «острах перед виступом», 13 % – «недостатній словниковий запас», 7 % – «підвищена емпатійність», 3 % – не надали відповіді.

У наступному запитанні анкети соціальним працівникам пропонувалося визначити поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід». Відповіді виявилися неочікуваними. Так, більшість респондентів 53 % відповіли: «не знаю такого виду супроводу», 27 % – «у соціальній сфері такий вид супроводу не використовують, є соціальний супровід»; 12 % – «це розуміння, допомога», 8 % – «словесна підтримка».

На запитання «Для чого майбутнім фахівцям соціальної сфери потрібний комунікативно-мовленнєвий супровід у соціальній роботі?» 47 % зазначили: «не знаю, не потрібний», 36 % – «щоб вчити правильно висловлюватись інших», 14 %

– «для вдалої співпраці», «конструктивної роботи»; 3 % – «усунення мовних бар'єрів».

На запитання анкети «З якими проблемами комунікативно-мовленнєвої діяльності Ви найчастіше зустрічаєтесь у своїй професії?» відповіли: 29 % – «вульгарне, брутальне мовлення клієнтів», 21 % – «суржик, діалект», 19 % – «непорозуміння», 13 % – «проблем комунікативно-мовленнєвої діяльності немає», 9 % – «невміння чітко формулювати завдання», 6 % – «різкість, невірноваженість, підвищена емоційність»; 3 % – не дали відповіді на поставлене запитання».

Щодо останнього запитання «З яких навчальних дисциплін відчуваєте необхідність поповнити знання для ефективної організації комунікативно-мовленнєвої діяльності з клієнтами?», 34 % – «оформлення і ведення професійних документів», 26 % – «ділової української мови», 17 % – «соціальної педагогіки», 14 % – «методики соціальної роботи», «дитячої психології» – 9 % відповідей.

Отже, аналіз відповідей соціальних працівників щодо їхнього ставлення до проблеми комунікативно-мовленнєвої діяльності фахівців соціальної сфери засвідчив, що соціальні працівники не розуміють змістове наповнення поняття «комунікативно мовленнєвий супровід», не змогли назвати і необхідні для соціальних працівників комунікативно-мовленнєві вміння. З'ясувалося, що ніхто із соціальних працівників не знають про «комунікативно-мовленнєвий супровід» і вважають, що він не потрібний у соціальній роботі. Що стосується комунікативно-мовленнєвих умінь, то серед них назвали тільки тактовність, терпимість та вміння слухати. Такі важливі вміння для фахівця соціальної сфери, як доброзичливість, привітність у спілкуванні, повага, довіра та відкритість, педагогічний такт, емпатія та рефлексія ніхто не згадав.

Наступний етап пошуково-розвідувального експерименту передбачав анкетування студентів-випускників 4 року навчання (ОС «Бакалавр») спеціальності 231 «Соціальна робота» галузь знань 23 «Соціальна робота» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Південноукраїнського національного педагогічного університету

імені К. Д. Ушинського та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, які пройшли соціально-педагогічну практику. В анкетуванні взяли участь 697 респондентів.

Задля цього було розроблено анкету (див. Додаток А). Опишемо отримані результати.

Так, на запитання анкети «Які якості комунікативної особистості соціального працівника Ви можете назвати?» отримали такі відповіді: «комунікабельність» – 34 %, «альтруїзм» – 28 %, «уміння слухати» – 17 %, «вміння вирішувати конфліктні ситуації» – 9 %, «відкритість» – 7 %, «терпимість» – 5 %.

Таким чином, з відповідей студентів можемо дійти висновку, що в процесі професійної підготовки в майбутніх фахівців соціальної сфери не було чітко сформовано поняття про якості комунікативної особистості. Більшість якостей, названих студентами (біля 40 %), не мають безпосереднього відношення до комунікативних якостей особистості.

На запитання анкети «Які форми організації спілкування з клієнтом вважаєте ефективними?» більшість студентів (37 %) не дали вичерпної відповіді, зазначивши одну форму організації спілкування – «індивідуальну», 23 % респондентів назвали «індивідуальну, групову», 19 % опитаних назвали «бесіду», 12 % – «залежно від ситуації», 7 % – «діалог», не визначились із відповіддю 2 % студентів. Такі форми організації спілкування, як розмови телефоном, наради, перемови, консультації, конференції, збори, дискусії та інші студенти не пригадали.

Наступне запитання передбачало з'ясувати методи і прийоми організації спілкування з клієнтами. Відповіді були такими: «бесіда» (42 %), «індивідуальна бесіда» (29 %), «консультація» (13 %), «відповіді на запитання клієнтів» (11 %), «запитання – відповіді» (5 %).

Відповідаючи на наступне запитання анкети «Яких знань Вам не вистачає для спілкування з клієнтами?», більшість студентів (43 %) зазначили, що їм не вистачає практичних умінь та навичок спілкування з клієнтами, вміння

застосовувати набуті знання на практиці (32 %), продумувати хід розмови з клієнтом (12 %), вміння встановлювати контакт з клієнтом – (9 %), розв'язувати конфліктні ситуації (4 %).

Щодо п'ятого запитання анкети, студенти назвали такі труднощі у спілкуванні: «недоліки в усному мовленні (русизми, слова-паразити, діалектизми тощо)» (19 %), «невміння налагодити контакт із клієнтом» (15 %), «труднощі у формулюванні запитань під час бесіди» (13 %), «невміння правильно висловитися під час розмови з клієнтом» (11 %), «невміння розв'язувати конфліктні ситуації» (9 %). Водночас 18 % студентів відповіли, що жодних труднощів не відчують, 12 % опитаних відповіли, що труднощі виникають від типу особистості, 3 % студентів не дали відповіді на запитання.

На запитання «Як Ви розумієте поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність» майбутніх соціальних працівників?» відповіді були такими: «комплекс знань і вмінь для продуктивної комунікації» (37 %), «діяльність, яка спрямована на позитивний результат у роботі» (29 %), «вміння знайти потрібний підхід у спілкуванні» (23 %), відмовилися від відповіді 11 % опитаних.

Щодо наступного запитання «Що означає комунікативно-мовленнєвий супровід і чи потрібний він соціальному працівнику?», 47 % студентів відповіли, що комунікативно-мовленнєвий супровід означає «супроводжувати клієнта», 21 % – «це супровід, який спрямований на підтримку та розуміння клієнта», 28 % – «не чула про такий вид супроводу», 4 % – не дали відповідь.

Порівняльний аналіз даних анкетування фахівців соціальної роботи та студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» засвідчив, що у респондентів обох груп відсутні знання про сутність комунікативно-мовленнєвого супроводу, форми, методи, прийоми спілкування, змішують комунікативні вміння з особистісними якостями. Слід зазначити, що як соціальні працівники у своїй професійній діяльності, так і студенти під час проходження практики здійснення волонтерської діяльності використовують здебільшого традиційні форми, методи та прийоми організації спілкування з клієнтами. Більшість респондентів обох категорій не усвідомлюють фахової значущості комунікації у

професійній діяльності, а також необхідності рефлексії комунікативних умінь, хоча й відчувають чимало труднощів у спілкуванні з клієнтами. Більше третини студентів оцінили свій рівень спілкування як незадовільний.

На пошуково-розвідувальному етапі було проаналізовано програмно-методичне забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників: проаналізовано стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (Бакалавр) [456].

Аналіз змісту державного стандарту засвідчив, що завдання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутніх соціальних працівників чітко не прописане і не знайшло відображення у жодній із трьох запропонованих компетентностей (інтегральна, загальна та спеціальна (фахова, предметна)). Простежимо, яким чином визначені завдання відображено в змісті професійної освіти майбутніх соціальних працівників. У навчальному плані спеціальності «Соціальна робота» професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи передбачає вивчення низки навчальних дисциплін, спрямованих на формування їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності, а саме: «Вступ до спеціальності», «Основи міжособистісного спілкування», «Етика соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

У 3 семестрі студенти спеціальності «Соціальна робота» вивчають дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням». У типовій програмі навчальної дисципліни для закладів вищої освіти, затвердженої Міністерством освіти і науки України (2009 р.), зазначається, що мета дисципліни – «сформувати національно-мовну особистість, ознайомити студентів з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів, навчити їх професійного мовлення, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою; підвищити загальномовний рівень майбутніх фахівців, формувати практичні навички ділового усного і писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності». Предметом вивчення

практичного курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» є мова фахової галузі, тому значна увага під час вивчення всіх тем приділяється засвоєнню мовних стереотипів комунікацій певного фаху. Робота над культурою мовлення студентів проводиться з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їхньої фахової мовної культури [581].

Нвчальна програма курсу «Українська мова за пофесійним спрямуванням» складається з 6 розділів: «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем», «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації», «Документація з кадрово-контактних питань», «Довідково-інформаційні документи», «Етикет службового листування». Відповідно до програми студенти вивчають питання, що стосуються формування їхньої комунікативної компетентності, як-от: мовленнєва культура – критерій професійної майстерності фахівця; причини недостатнього рівня культури мовлення та способи підвищення мовленнєвої культури; культура мовлення під час дискусії; мова і професія; майстерність публічного виступу; види підготовки до виступу; управління мовленням і його структурування з допомогою тематичної організації, зв'язності та злитості; набір відповідних тактичних і мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування; поняття спілкування; сутність і зміст етики ділового спілкування; етичні норми і нормативи; професійна етика; форми та функції ділового спілкування; бар'єри в спілкуванні, його рівні; сучасні теорії міжособистих стосунків; основні види ділового спілкування: публічний виступ, ділова бесіда, службова нарада та перемови; основні правила ділового спілкування; мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні; загальні принципи і правила ділового спілкування фахівця: моральність, повага до інших людей, раціональність, правила критики та самокритики; культура телефонного діалогу.

Незважаючи на сучасні тенденції розвитку професійної освіти, у програмі не визначено завдання формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, а також не відображено її діяльнісний аспект. Лише у

темі 1. «Особливості усного спілкування (відповідно до спеціальності)», на вивчення якої пропонується відвести 1 годину практичних занять і 2 години самостійної роботи, розглядається питання «Набір відповідних тактичних та мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування». Більше того, чимало запропонованих для вивчення тем дублюють зміст дисципліни «Основи міжособистісного спілкування» (державотворча роль мови; функції мови; стилі, типи і форми мовлення; літературна мова; орфографічні, орфоепічні, морфологічні, синтаксичні норми сучасної української літературної мови; основні правила українського правопису) та «Ведення професійних документів» (мовна норма; знаходження в тексті й доречне використання в мовленні власне української, іншомовної, термінологічної, виробничо-професійної, науково-технічної лексики, професіоналізмів; особливості використання багатозначних слів, паронімів та омонімів у професійному мовленні; правила написання складноскорочених слів, аббревіатур, географічних скорочень; структура речень і словосполучень, труднощі узгодження підмета з присудком; правильне використання числівникових, дієслівних форм, прийменникових конструкцій).

У навчальній дисципліні «Професійна майстерність соціального працівника» вивчається тема «Професійне спілкування у структурі діяльності соціального працівника», де з'ясовується зміст і значення професійних та комунікативних якостей, подається характеристика стилів та стадій педагогічного спілкування, розкривається специфіка комунікативних засобів працівника соціальної сфери.

У змісті дисципліни «Етика соціально-педагогічної діяльності» культура спілкування соціального працівника розглядається в системі етичних стосунків. [232, с. 91–94].

Дисципліна «Ведення професійних документів» відповідно до робочої програми передбачає ознайомлення студентів із теоретичними відомостями щодо класифікації документів; формування вмінь і навичок складати й оформляти різні види документів, що використовуються в професійній

діяльності соціального працівника. Натомість в жодній із тем не розглядаються вимоги до особливостей писемного мовлення, нормативна лексика діловодства, офіційно-діловий стиль. Не прослідковуються міжпредметні зв'язки з дисципліною «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Відсутні теми які розкривають особливості роботи соціального працівника з електронним документообігом; етичні правила комунікації в мережі Інтернет.

Дисципліна «Основи міжособистісного спілкування» має на меті сформуванню у студентів наукові знання основ міжособистісного спілкування, його види та функції, структурні компоненти, стратегії та тактики впливу на клієнта, встановлення міжособистісної взаємодії. Програмою передбачено два змістові модулі: модуль 1. «Міжособистісне спілкування як предмет наукового знання. Міжособистісна комунікація», та модуль 2. «Сприймання та розуміння в структурі міжособистісного спілкування». Проте вважаємо, що зміст дисципліни частково дублює теми які висвітлюються під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Загальна психологія». Натомість не розкрито особливості здійснення професійного спілкування соціального працівника, значення комунікативно-мовленнєвої компетентності в професійній діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, досягнення взаєморозуміння з клієнтами, уміння слухати, особливості ведення ділових бесід, перемов, публічних виступів, нарад у професійній діяльності соціального працівника.

Дисципліна «Загальна психологія» передбачає вивчення тем: «Психологія міжособистісних взаємин», «Психологія спілкування. Конфлікти». Уважаємо за доцільне під час вивчення означених тем включити переконання та навіювання у процесі спілкування; тактики і стратегії спілкування; соціальна перцепція, каузальна атрибуція; причини виникнення комунікативних бар'єрів; особливості конфліктного спілкування.

Отже, можна констатувати, що питання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності передбачено змістом споріднених та дотичних навчальних предметів, їх значення у професійній підготовці визнають не лише лінгвісти, але й педагоги, викладачі інших фахових дисциплін. Водночас аналіз

змісту предметів лінгвістичного та педагогічного циклів підтвердив, що комунікативні знання найчастіше мають фрагментарний характер, у практиці фахової підготовки майбутніх соціальних працівників не вироблена єдина система формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Одержані дані засвідчують, що в закладах вищої освіти традиційно надається перевага формуванню знань, умінь та навичок за предметними галузями. Зусилля викладачів недостатньо скоординовані, чимало тем у процесі викладання різних предметів дублюються. Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників повинна відбуватися в умовах інноваційного навчання, спрямованого на розвиток творчого критичного мислення майбутнього фахівця, практичного досвіду та вмінь дослідницької діяльності, особистісно-ціннісних орієнтацій, що складають основу як загальної, так і комунікативно-мовленнєвої компетентності.

3.2. Критеріальний підхід до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників

Для оцінювання рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників було визначено критерії та показники сформованості їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Учені (Ю. Лега, В. Мельник, І. Цимбалюк) пропонують оцінювати компетентність фахівця із визначенням коефіцієнта ефективності за різними видами діяльності [3222]; І. Кузнецова, В. Шадриков – із використанням компетентнісних портретів фахівців [607]; В. Богословський, Б. Караваєва, А. Шехонін – із застосуванням структурної матриці комплексної оцінки [106, с. 3– 9].

Т. Браже [124, с. 69] вважає, що процедуру оцінювання потрібно здійснювати «на виході» за результатами цілеспрямованої професійної підготовки та за умови виконання фахівцем практико-зорієнтованого проєкту.

Складність діагностування комунікативно-мовленнєвої компетентності полягає як у її критеріальному визначенні, так і в доборі інструментарію, який має описувати одночасно розуміння і дії суб'єктів професійної підготовки. Отже, важливими елементами оцінювання є критерії і показники сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи. При цьому керувалися основними положеннями щодо формування критерійного апарату наукового дослідження, розробленими вченими (В. Беспалько [91], І. Ісаєв [241], З. Курлянд [315], А. Маркова [359] та ін.).

Рівень – це ступінь якості, величина, досягнуті в чому-небудь [515]. Поняття «критерій» у довідковій літературі трактується як: підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, встановленні значення параметрів та характеристик [138, с. 588]; мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [560, с. 196]; ознака, на підґрунті якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого; міра судження, оцінки будь-яких явищ [277, с. 149]; узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності [532, с. 295]; підстава для оцінювання або класифікації чогось [393, с. 128]; взаємозалежні змінні характеристики, які є найадекватнішими для вирішення будь-яких проблем [561, с. 637].

На думку О. Новікова, критерії повинні задовольняти низку ознак: бути об'єктивними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці), дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно, адекватними, валідними, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтральними щодо досліджуваних явищ, а сукупність критеріїв повинна доволі повно охоплювати всі суттєві характеристики процесу, що досліджується [396, с. 142–143]. С. Іванова зазначає, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна дійти висновків про рівень сформованості певного критерію [242, с. 153].

Таким чином, критерій – це важлива ознака, що характеризує якісні аспекти об'єкта, предмета, явища і дає змогу судити про його стан, рівень розвитку та

функціонування. Кожний критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Показник – це те, за допомогою чого можна судити про розвиток та хід чого-небудь [511, с. 474]; як свідчення, доказ, ознака чого-небудь [138].

При визначенні критерійного апарату враховувалися основні вимоги до критеріїв, а саме: критерії повинні бути розкриті через низку показників, що їм відповідають; відображати основні закономірності формування комунікативно-мовленнєвої компетентності; охоплювати всі види комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника; відображати динаміку формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; за критеріями встановлюються зв'язки між усіма компонентами системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності [241].

Під сформованістю комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника розуміємо комплексне поняття, що включає:

1) особистісний складник, тобто зрілість особистісних якостей насамперед таких, як професійні цінності і мотиви, емпатія, толерантність, гуманність;

2) професійний складник, який включає засвоєння майбутнім працівником усього комплексу спеціальних знань, умінь, професійних дій (обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-мовленнєвої компетентності, вміння аналізувати комунікативну ситуацію, конструювати та аналізувати її, здійснювати рефлексію та самооцінювання комунікативно-мовленнєвої діяльності), сформований індивідуальний стиль спілкування, а також активність особистості, що забезпечує реалізацію набутого досвіду в комунікативно-мовленнєвій діяльності та подальше професійне самовдосконалення.

Для визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на підставі визначених критеріїв та показників було дібрано відповідні діагностувальні завдання,

питальники, методики. Критерійний апарат дослідження представлено в таблиці 3.1 (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Критерії та показники сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників

Крите- рії	Показники	Методики діагностування
Знаннєво-мовленнєвий критерій	- обізнаність з поняттями: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»	- понятійно-термінологічний диктант; виконання тестових завдань
	- усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб’єкт комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності»	- питальник (в авторській розробці); складання вимог до спілкування соціального працівника з клієнтом
	- обізнаність з поняттями «компетенція», «компетентність»	- завдання на визначення понять; методика «незакінчені речення»; картка «складники комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника
	- обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність»	- завдання на визначення понять; «закритий тест» в авторській розробці
	-обізнаність з поняттями «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника	- питальник (в авторській розробці); завдання на визначення функцій здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу - здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу за поданою схемою до розроблених проблемних ситуацій; питальник «Вивчення мотивації здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу (в авторській розробці)

Продовж. табл. 3.1.

		- виявлення потреби у здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу
Комунікативно-дієвий критерій	- уміння організувати ініціативно діалогове спілкування з клієнтом - уміння доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету	- складання діалогу до поданих ситуацій - завдання на виявлення обізнаності студентів із формулами мовленнєвого етикету під час спілкування - вміння описувати психологічні стани та емоції; картки з завданнями
	- уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера	- тестові завдання; методика Д. Джонсона і Ф. Джонсона «Діагностика стратегій розв'язання конфліктних ситуацій»; тест «Вибір стратегій у конфліктних ситуаціях» за К. Томасом - розгляд проблемних ситуацій та їх аналіз до запропонованих питань; тест: «Оцінка готовності до перемов і розв'язання конфліктів» - питальник «Оцінка конфліктності особистості»; визначення причини непорозуміння у спілкуванні до поданих ситуацій
Оцінно-рефлексійний критерій	- уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером	- питальник Форвергера на контактність; методика «КОС-2»; аналіз рівня розвитку комунікативних умінь; питальник «Оцінка комунікабельності» (в авторській розробці)

Продовж. табл. 3.1.

	- уміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник (самооцінка)	- завдання на виявлення професійних переваг; презентація себе
	- уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка)	- визначення комунікативно-мовленнєвих дії способом ранжування; презентація: «Моя майбутня професія – допомога людям»

Як засвідчує таблиця 3.1, було обрано такі критерії із відповідними показниками.

1. Знаннєво-мовленнєвий критерій із показниками:

- обізнаність з поняттями «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»;
- усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб’єкт комунікативно-мовленнєвої, професійної діяльності»;
- обізнаність з поняттями «компетенція», «компетентність»;
- обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»;
- обізнаність з поняттями «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника».

2. Комунікативно-дієвий критерій із показниками:

- уміння організувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом;
- уміння доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету;
- уміння конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера.

3. Оцінно-рефлексійний критерій із показниками:

- уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером;
- уміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка);

- уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка).

Окреслені показники за кожним критерієм слугували підставою визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності: високий, достатній, задовільний та низький рівні. Схарактеризуємо якісну характеристику кожного з них.

Високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників виявлено у студентів, які усвідомлюють мету, завдання, цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності, володіють професійною термінологією, розкривають зміст основних комунікативних понять, обізнані з етикетом вербальної та невербальної комунікації й адекватно використовують ці знання на практиці; конструктивно вирішують конфліктні ситуації, вміють встановити міжособистісні взаємини з клієнтом, виступають ініціаторами спілкування. Майбутні фахівці цього рівня грамотно і доступно для співрозмовника висловлюють свої думки, володіють нормами сучасної української літературної мови, здатні адекватно сприймати й розуміти партнерів по спілкуванню, розуміють невербальну комунікацію і можуть на практиці грамотно застосовувати її елементи; вони адекватно аналізують й оцінюють власну діяльність і діяльність інших учасників комунікативного процесу, доброзичливі і толерантні у взаємовідносинах, уміють встановлювати оптимальну комунікативну взаємодію зі співрозмовниками, демонструють упевненість у спілкуванні, володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, діалогічним мовленням, здатні контролювати свій емоційний стан, виявляють емпатію. У разі виникнення конфліктних ситуацій схильні до співробітництва чи знаходження компромісу у їх вирішенні. У них наявні вміння взаємоконтролю та самоконтролю, вони характеризуються адекватною самооцінкою. Мають усталену потребу в професійному зростанні.

Достатній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників був у студентів, які

усвідомлюють мету, завдання, цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності, водночас недостатньо точно пояснюють професійну термінологію, розкривають зміст основних комунікативних понять. Вони обізнані з етикетом вербальної та невербальної комунікації, проте не завжди слушно використовують ці знання на практиці, вміють уникати конфліктних ситуацій, встановлюють міжособистісну взаємодію з клієнтами. Студенти грамотно і доступно для співрозмовника висловлюють свої думки, володіють нормами сучасної української літературної мови, адекватно сприймають й розуміють партнерів по спілкуванню, складають діалоги, розуміють невербальну комунікацію і частково на практиці застосовують її елементи; аналізують й оцінюють власну діяльність, проте відчують певні труднощі при аналізі діяльності інших учасників комунікативного процесу; доброзичливі і толерантні у взаємовідносинах. Студенти цього рівня вміють встановлювати комунікативну взаємодію зі співрозмовниками, натомість не завжди демонструють упевненість у спілкуванні, оскільки недостатньо добре володіють прийомами комунікативної взаємодії та правилами ведення діалогу. Вони здатні контролювати свій емоційний стан, виявляють емпатію. У разі виникнення конфліктних ситуацій з певними труднощами знаходять шляхи їх вирішення. У них наявні вміння взаємоконтролю та самоконтролю, характеризуються адекватною самооцінкою. Мають потребу в професійному зростанні.

Задовільний рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників засвідчили студенти, які загалом усвідомлюють цілі, завдання, цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності. Частково правильно, але неточно визначають комунікативні поняття і володіють професійною термінологією; виявляють незначний інтерес до оволодіння комунікативно-мовленнєвою компетентністю. Вони обізнані з етикетом вербальної та невербальної комунікації, проте не завжди слушно використовують ці знання на практиці. У процесі спілкування почуваються невпевнено, хоча загалом здатні

налагодити комунікативну взаємодію відповідно до поставленого викладачем завдання. Майбутні фахівці цього рівня не завжди дотримуються норм сучасної української літературної мови. Вони обізнані із засобами невербальної комунікації, натомість на практиці здебільшого невдало їх застосовують, що викликає непорозуміння з партнерами по спілкуванню, необ'єктивно аналізують власну і діяльність інших людей, припускаються помилок у її оцінці. Студенти вміють налагоджувати доброзичливі й толерантні стосунки з партнерами по спілкуванню, виявляють до них емпатію, натомість не завжди впевнені у спілкуванні, оскільки недостатньо володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, вмінням будувати діалог, подекуди не вміють контролювати свій емоційний стан. Зазвичай намагаються уникати конфліктних ситуацій або пристосовуються до думки інших. Потреба в професійному зростанні є низькою.

Низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників характерний для студентів, у яких відсутній інтерес до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності. Вони не усвідомлюють цілі і завдання комунікативно-мовленнєвої діяльності, відчують значні труднощі в характеристиці ключових комунікативних понять. У них фрагментарні знання щодо специфіки професійного спілкування; не володіють професійною термінологією, не обізнані з етикетом вербальної комунікації, мають значну кількість комунікативних бар'єрів і не вміють їх долати. Майбутні фахівці цього рівня не володіють нормами сучасної української літературної мови, припускаються помилок у висловленні думок, не розуміють і неадекватно застосовують на практиці елементи невербальної комунікації, не вміють будувати діалогічні взаємини з клієнтом, ставити запитання, аналізувати власну діяльність і діяльність інших. Самооцінка та взаємооцінка необ'єктивні. У спілкуванні не виявляють емпатії та не контролюють свій емоційний стан, тому стосунки зі співрозмовниками мають негативний характер. У разі виникнення конфліктних ситуацій тяжіють до суперництва.

З метою виявлення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження до визначених показників було розроблено низку діагностичних завдань.

Опишемо їх.

Критерій – знаннєво-мовленнєвий.

Показник: обізнаність з поняттями «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Завдання 1. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із сутністю понять «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Процедура виконання. Студентам було запропоновано: а) картки, на яких за двома стовпчиками пропонувалося назвати основні характеристики понять «спілкування» і «комунікація»;

б) назвати спільне і відмінне в поняттях «спілкування» і «комунікація».

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів характеризувати поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Процедура виконання. Студентам пропонувалося пояснити, в яких ситуаціях соціальний працівник звертається до комунікативно-мовленнєвої діяльності. Визначити:

а) основні завдання комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника;

б) назвати суміжні поняття феномену «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Завдання 3. Мета: визначити обізнаність студентів зі змістом понять «комунікація», «спілкування».

Процедура виконання. Студентам пропонувалося дати відповіді на тестові завдання, обравши один із чотирьох запропонованих варіантів відповідей. Тестові завдання студенти виконували також за допомогою Інтернет-сервісу мультимедійних дидактичних вправ learningapps, що сприяло ігровій формі

проведення заняття, швидкій перевірці засвоєння знань та отримання результатів відповідей.

1. Як називається процес, під час якого люди обмінюються інформацією?:

- а) комунікація;
- б) координація;
- в) спілкування;
- г) соціалізація.

2. Спілкування – це:

а) один із виявів соціальної взаємодії, в основі якого лежить обмін думками, почуттями, волевиявленнями з метою інформування;

б) не тільки все те, що створене руками й розумом людини, а й вироблений століттями спосіб суспільного поведіння, що виражається в народних звичаях, у ставленні один до одного;

в) найважливіший, універсальний засіб організації та координації всіх видів суспільної діяльності;

г) обмін думками, почуттями.

3. Інформаційно-комунікативна функція спілкування полягає ...

- а) у сприйнятті і розумінні іншої людини;
- б) у будь-якому вигляді обміну інформацією між учасниками спілкування;
- в) у регуляції поведінки і безпосередньої організації спільної діяльності

людей;

г) у взаємодії між людьми.

4. Комунікація – це ...

- а) спілкування;
- б) шляхи сполучення, зв'язку тощо;
- в) специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавальної діяльності;
- г) всі відповіді правильні

5. Комунікативні засоби передавання інформації від людини до людини

поділяються на:

- а) вербальні і знакові;

- б) вербальні та сигнальні;
- в) вербальні і невербальні;
- г) невербальні і сигнальні.

6. За формою вербальні мовні комунікації поділяють на:

- а) усну і письмову;
- б) зовнішню і внутрішню;
- в) рідну й іноземну;
- г) немає правильної відповіді.

7. Складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті і розумінні партнерами один одного – це:

- а) ділове спілкування;
- б) комунікація;
- в) бесіда;
- г) діалог.

8. Комунікацію можна схарактеризувати як:

а) наука, що визначає загальні властивості знаків, будову та функціонування знакових систем, спроможних зберігати та передавати інформацію;

б) повне та адекватне передавання інформації сучасними засобами (кіно, телебачення, Інтернет тощо);

в) специфічно культурна форма спілкування, обмін інформацією між людьми за допомогою знаків і символів, при якому інформація передається цілеспрямовано, приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до визначених правил і норм;

г) процес взаємодії та взаємин суб'єктів, під час якого відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, вміннями, а також вольовий контакт.

Завдання 4. Мета: з'ясувати розуміння студентами змісту понять «комунікація», «спілкування».

Процедура виконання. Студентам було запропоновано заповнити таблицю та назвати:

Поняття	Основні характеристики понять	Спільне і відмінне в поняттях
Спілкування		
Комунікація		

Завдання виконувалося студентами на on-line сервісі learningapps. Студентам пропонувалося з означених визначень вибрати ті, що стосуються понять «спілкування» та «комунікація».

Завдання 5. Мета: з'ясувати вміння студентів пояснити зміст поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність» соціального працівника.

Процедура виконання. Студентам пропонується у письмовій формі пояснити, в яких ситуаціях соціальний працівник звертається до комунікативно-мовленнєвої діяльності та визначити:

а) основні завдання комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника;

б) назвати суміжні поняття феномена «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Оцінювання обізнаності студентів із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Високий рівень: обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-мовленнєвої компетентності: дає правильне і повне визначення всіх понять, які розкривають сутність комунікативно-мовленнєвої компетентності – 3 бали.

Достатній рівень: обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-мовленнєвої компетентності: дає правильне, але недостатньо поширене визначення основних понять, які розкривають сутність комунікативно-мовленнєвої компетентності – 2 бали.

Задовільний рівень: обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-мовленнєвої компетентності: дає правильне та недостатньо поширене визначення окремих понять, які розкривають сутність комунікативно-мовленнєвої компетентності – 1 бал.

Незадовільний рівень: не обізнаний із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-мовленнєвої компетентності – 0 балів.

Показник: усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності».

Завдання 1. Мета: з’ясувати вміння студентів характеризувати феномен «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності».

Процедура виконання. Студентам пропонувалося дати відповідь на запитання:

1. Які професійні дії виконує соціальний працівник?
2. Схарактеризуйте вимоги до професії соціального працівника.
3. Якими методами здійснюється його професійна діяльність?
4. Назвіть якості, які є:
 - а) професійно важливими для соціального працівника;
 - б) заважають соціальній роботі.
5. Сформулюйте найважливіші вимоги до професійного мовлення соціального працівника (завдання виконувалося письмово).

Завдання 2. Мета: з’ясувати обізнаність студентів із діяльністю соціального працівника як суб’єкта комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося розробити комунікативно-мовленнєві вимоги до соціального працівника у спілкуванні з суб’єктами професійної діяльності.

Оцінювання наявності усвідомлення студентами поняття «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності».

Високий рівень: розуміє поняття «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності»; дає правильне і повне визначення всіх дефініцій, які розкривають його сутність – 3 бали.

Достатній рівень: обізнаний із поняттям «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності»; дає правильне але

недостатньо розгорнуте визначення понять, які розкривають його сутність – 2 бали.

Задовільний рівень: усвідомлений щодо змісту поняття «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності»; дає не зовсім правильне та недостатньо розгорнуте визначення понять, які розкривають його сутність – 1 бал.

Низький рівень: не розуміє зміст поняття «соціальний працівник – суб’єкт професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності» – 0 балів.

Показник: обізнаність з поняттями «компетенція», «компетентність».

Завдання 1. Мета: з’ясувати обізнаність студентів із поняттями «компетенція», «компетентність».

Процедура виконання. Сучасні Державні стандарти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників вимагають сформованість у них відповідних професійних компетенцій і компетентностей.

а) Поясніть різницю між поняттями «компетенція», «компетентність». Які, на Вашу думку, потрібно сформувані в майбутніх соціальних працівників компетенції і які компетентності?

б) Студентам пропонувалося завершити речення: «Компетентний соціальний працівник повинен володіти...», «Професійна компетентність включає...», «Рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності – це...», «Перелічіть якості, які впливають на рівень професійної компетентності соціального працівника ...», «Для того щоб стати компетентним соціальним працівником потрібно ...».

Виконати вправу студенти мали можливість на on-line сервісі learningapps. Студентам пропонувалися речення з пропусками, які потрібно було заповнити.

Завдання 2. Мета: з’ясувати вміння студентів визначати пріоритетність складників професійної компетентності соціального працівника.

Процедура виконання. Студентам пропонувалася картка з переліком складників професійної компетентності соціального працівника. Шляхом ранжування потрібно визначити їх важливість для здійснення професійної

діяльності. Найбільш важливий складник отримував номер 1, найменш важливий складник – був останнім.

Складники професійної компетентності соціального працівника	
Відповідальність	
Емпатія	
Самоосвіта, саморозвиток, самонавчання	
Комунікабельність	
Ерудованість (загальна)	
Професійна обізнаність	
Толерантність, доброзичливість	
Професійний такт	
Уміння слухати	
Емоційна стійкість	

Оцінювання обізнаності студентів з поняттями «компетенція», «компетентність».

Високий рівень: обізнаний із поняттями «компетенція», «компетентність»: дає правильне і повне їх визначення, визначає характерні особливості – 3 бали.

Достатній рівень: обізнаний із поняттями «компетенція», «компетентність»: дає правильне, але недостатньо розгорнуте визначення понять, називає окремі їх особливості – 2 бали.

Задовільний рівень: недостатньо обізнаний із поняттями «компетенція», «компетентність»: дає не зовсім правильне та недостатньо розгорнуте визначення понять, що розкривають їх суть – 1 бал.

Низький рівень: не обізнаний із поняттями «компетенція», «компетентність»: не визначає сутність понять, не може назвати їх особливості – 0 балів.

Показник: обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»;

Завдання 1. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із поняттями, які визначають зміст комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося прочитати речення та підкреслити всі правильні відповіді.

1. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх соціальних працівників спрямоване на:

- розвиток культури мовленнєвого спілкування;
- засвоєння норм та правил мовленнєвого етикету;
- засвоєння етичних норм спілкування;
- комунікативну компетентність.

2. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього соціального працівника передбачає:

- знання норм та правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового тощо);
- високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє у процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння невербальної мови спілкування;
- уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їх статевих, вікових, соціокультурних, статусних характеристик;
- уміння поводитись адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
- уміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів;
- здатність правильно оцінити співрозмовника, визначити його потреби, проблеми та обрати власну комунікативну стратегію в залежності від ситуації;
- здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості.

3. Комунікативно-мовленнєва компетентність – це здатність:

- встановлювати і підтримувати контакти з людьми;
- виконувати певні соціальні ролі у колективі;
- налагоджувати взаємодію між учасниками спілкування;
- уміння співпрацювати з людьми;
- уникати конфліктних ситуацій.

4. Мовленнєва компетентність це:

- культура мови;
- правильність;
- виразність;
- точність;
- розуміння змісту висловлювання.

5. Мовленнєва компетентність включає такі компоненти:

- фонетичний;
- лексичний;
- граматичний;
- монологічний;
- діалогічний.

6. Мовленнєва компетенція – це вміння:

- адекватно і доречно висловлювати свої думки, бажання, наміри;
- практично користуватися мовою;
- використовувати емоційні засоби виразності;
- використовувати інтонаційні засоби виразності;
- використовувати позамовні засоби виразності (міміка, жести, рухи).
- володіння інтерактивним спілкуванням;
- приймати професійні рішення та планувати комунікативні дії.

7. Комунікативна компетенція передбачає:

- уміння доцільно використовувати засоби рідної мови в практиці живого спілкування;
- уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови;
- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування;
- уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником;
- змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації.

У вигляді тестового завдання студенти виконували вправу на on-line сервісі learningapps.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати сутність понять «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність».

Процедура виконання. Студентам пропонувалося дати відповідь на запитання у вигляді закритого тесту, обравши тільки один варіант а) чи б).

1. Мовна компетенція включає: лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні знання.

а) так

б) ні

2. Мовленнєва компетенція включає: аудіювання, мовлення, читання, письмо.

а) так

б) ні

3. Комунікативна компетенція – це здатність ефективно спілкуватися в різних умовах у ролі адресанта й адресата.

а) так

б) ні

4. Мовленнєва компетенція – це спроможність сприймати та розуміти висловлювання.

а) так

б) ні

5. Комунікативна компетентність соціального працівника – це вміння на високому професійному рівні володіти мовними засобами; законами спілкування в різних ділових і професійних ситуаціях.

а) так

б) ні

6. Чи погоджуєтеся Ви з думкою, що комунікативна компетентність є складником професійної підготовки соціального працівника.

а) так

б) ні

7. Чи правильним є твердження, що комунікативна компетентність – це не лише наявність знань, умінь та навичок, а й готовність їх адекватного та ефективного використання у безпосередній професійній діяльності.

а) так

б) ні

8. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням, що комунікативна компетентність носить нормативний характер і включає в себе норми та правила комунікативної поведінки у суспільстві.

а) так

б) ні

9. Чи вважаєте Ви, що успішність виконання професійних функцій соціальним працівником залежить від наявності й рівня його комунікативних умінь.

а) так

б) ні

Оцінювання обізнаності студентів з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність».

Високий рівень: обізнаний із поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»: дає правильне і повне визначення понять; в повному обсязі визначає їх особливості – 3 бали.

Достатній рівень: достатньо обізнаний із поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»: дає правильне, але недостатньо розгорнуте визначення понять, називає окремі їх особливості – 2 бали.

Задовільний рівень: недостатньо обізнаний із поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»: дає не зовсім правильне та недостатньо розгорнуте визначення понять, що розкривають їх сутність – 1 бал.

Низький рівень: не обізнаний із поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»: не визначає сутність понять, не може назвати їх особливості – 0 балів.

Показник: обізнаність з поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід у професійної діяльності соціального працівника».

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів аналізувати поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника».

Процедура виконання. Студентам було запропоновано в письмовій формі дати відповіді на запитання, пов'язані з поняттям «супровід» в такій послідовності:

- Як Ви розумієте поняття «супровід»?
- Доберіть до слова «супровід» слова-синоніми.
- Які функції супроводу?
- Які види супроводу Вам відомі?
- У якому співвідношенні є поняття «супровід» і «комунікативно-мовленнєва діяльність соціального працівника»?
- Що Ви вкладаєте в поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід у професійній діяльності соціального працівника»?

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати комунікативно-мовленнєвий супровід (допомога) до запропонованих проблемних ситуацій за поданою схемою.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано пояснити такі проблемні ситуації:

- Сім'я в шлюбі 3 роки. Мати знаходиться в декретній відпустці по догляду за дитиною. Батько втратив роботу, почав шукати тимчасові заробітки. Мати лає батька у присутності сина за неспроможність забезпечити сім'ю. Виникає сварка. Ви випадково почули цю розмову, прийшовши в гості до знайомої. Ваші дії та поради цій сім'ї.

- Жінка 23 років скаржиться на ревнивого чоловіка, який не дозволяє їй працювати, ходити самій у гості, лає і б'є за порушення його наказів. Подружжя має дитину дошкільного віку, розлучатися жінка не хоче. Вона має середню спеціальну освіту, але за фахом не працювала. У чому буде полягати Ваша комунікативно-мовленєва допомога цій сім'ї?

- На консультацію прийшла жінка і розповіла таку історію: «Ми одружені півтора роки. В чоловікові я бачила свій ідеал. Він зразковий, допомагає по дому, ми все робимо разом. Я нікуди не ходжу сама. Після роботи завжди спішу додому. Але днями він прийшов додому з великим запізненням. Виявляється, він з товаришами зайшов до бару. Чоловік визнав, що порушив нашу угоду – нікуди не ходити по одинці. Але наступного вечора він взагалі не ночував дома. Прийшов о 10 годині ранку, на підпитку і ліг спати. Порадьте, що робити, що я робила не так. Допоможіть зберегти нашу сім'ю». Сформулюйте Ваші поради.

Ситуації для розгляду пропонувалися також на он-лайн сервісі YouTube.

Завдання до ситуацій: здійснити комунікативно-мовленнєвий супровід за поданою схемою: підготовка до спілкування – встановлення контакту – спільне переживання проблеми – пошук її вирішення.

Завдання 3. Мета: виявити спрямованість мотивації студентів щодо здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу.

Процедура виконання. Студенти повинні були виконати такі завдання:

1. Ознайомитися з переліком мотивів оволодіння комунікативно-мовленнєвим супроводом (особистісні; мотиви майбутньої професійної діяльності; навчальні; гуманні).

2. Вказати, якими мотивами керується студент під час здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу, пронумерувавши у порядку зниження їх значущості. Питальник «Характер мотивації у процесі здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніми соціальними працівниками». Зміст питальника подано в додатку Б. (див. Додаток Б). Отримати доступ до тесту можна було відсканувавши QR код який було надіслано студентам в групу viber та навчальному посібнику [70, с. 165–166].

Завдання 4. Мета: виявити наявність потреби студентів у здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу в закладах вищої освіти.

Процедура виконання. Студентам пропонували підкреслити один із варіантів відповідей на запитання: Чи є у вас потреба здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу? (Потреба в здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу постійна; відчуваю необхідність у здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу; потреба в здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу залежить від вирішуваної ситуації; не відчуваю потреби у здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу).

Оцінювання обізнаності студентів із поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника» та позитивної мотиваційної спрямованості.

Високий рівень: обізнаний із поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»: дає правильне і повне визначення понять, які розкривають сутність комунікативного мовленнєвого супроводу; в повному обсязі визначає його особливості; розв'язує проблемні ситуації, характеризується позитивно спрямованою комплексною мотивацією; має стійку потребу в здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу під час освітньої діяльності в закладах вищої освіти – 3 бали.

Достатній рівень: достатньо обізнаний із поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»: дає правильне, але недостатньо розгорнуте визначення понять; при розв'язанні проблемних ситуацій допускає неточності; характеризується позитивно спрямованою комплексною мотивацією, правильно визначає їх ціннісну ієрархізованість; визначає мотиви, які потребують цілеспрямованого формування в процесі навчання – 2 бали.

Задовільний рівень: недостатньо обізнаний із поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»: дає не зовсім правильне та недостатньо розгорнуте визначення понять, які розкривають сутність поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності

соціального працівника»; частково називає його особливості; відчуває труднощі в процесі комунікації, допускає суттєві помилки, характеризується навчальними мотивами у здійсненні комунікативно-мовленнєвого супроводу; не виявляє інтересу у потребі здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу – 1 бал.

Низький рівень: не обізнаний із поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»: не визначає поняття, які розкривають сутність комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної діяльності соціального працівника; не може назвати його особливості; не сприяє вирішенню проблемної ситуації; мотивація щодо здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу у закладах вищої освіти не сформована – 0 балів.

Кількісні результати сформованості рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності за знаннєво-мовленнєвим критерієм подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати сформованості рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за знаннєво-мовленнєвим критерієм (констатувальний етап (у%))

Групи	Рівні	Показники					χ
		П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	
ЕГ	Високий	9,7	8,6	10,1	7,3	6,2	8,38
	Достатній	16,4	10,1	17,6	11,3	12,4	13,56
	Задовільний	28,7	24,6	31,3	25,2	27,7	27,5
	Низький	45,2	56,7	41	56,2	53,7	50,56
КГ	Високий	9,1	8,2	10,4	7,6	6,4	8,34
	Достатній	17,2	10,4	17,5	10,9	12,1	13,62
	Задовільний	29,8	23,9	31,7	25,6	28,3	27,86
	Низький	43,9	57,5	40,4	55,9	53,2	50,18

Примітка:

П-1 – обізнаність з поняттями «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»;

П-2 – усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності»;

П-3 – обізнаність з поняттями «компетенція», «компетентність»;

П-4 – обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність»;

П-5 – обізнаність з поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»;
 χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці 3. 2 кількісна характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за результатами кожного з показників знаннєво-мовленнєвого критерію, свідчить про домінування задовільного (31,3 % в ЕГ та 31,7 % – КГ) і низького (56,7 % в ЕГ та 57,5 % – КГ) рівнів. Високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності становив лише $\chi = 8,38$ % в ЕГ і 8,34 % – КГ. Середньоарифметичне значення достатнього рівня становило 13,56 % в ЕГ та 13,62 % – КГ.

Кількісний аналіз кожного з показників знаннєво-мовленнєвого критерію, як показують дані таблиці, свідчить, що найвищий відсоток було одержано за показником обізнаності з поняттями «компетенція», «компетентність». Високого рівня розвитку досягли 10,1 % студентів ЕГ та 10,4 % – КГ; достатній продемонстрували – 17,6 % студентів ЕГ та 17,5 % – КГ, задовільний – 31,3 % студентів в ЕГ та 31,7 % – КГ; низький – 41 % студентів ЕГ та 40,4% – КГ. За показником обізнаність з поняттями: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність» переважав задовільний рівень (28,7 % в ЕГ та 29,8% – у КГ). Низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності домінував за показником усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої, професійної діяльності» (56,7 % студентів ЕГ та 57,5 % в КГ). За показником обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність» переважав середній рівень (25,2 % студентів ЕГ та 25,6 % – КГ). Показник обізнаності з поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника» невисокий: лише 6,2 % студентів в ЕГ і 6,4 % в КГ були на високому рівні.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не є достатньо обізнаними з поняттями «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєвий супровід», вони не завжди

розуміють та правильно застосовують комунікативно-мовленнєві поняття. Для більшості студентів виявилися проблематичними завдання, пов'язані з поняттям «супровід». Майбутні соціальні працівники не змогли дати визначення поняттям «супровід», назвати види та функції супроводу, навести приклади здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу у професійній діяльності соціального працівника.

Критерій – комунікативно-дієвий.

Показник: уміння організувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів організувати діалогове спілкування, дотримуючись правил ведення діалогу.

Процедура виконання. Студентам пропонували скласти діалог відповідно до поданих ситуацій, дотримуючись правил ведення діалогу.

Ситуація 1. Ви є спеціалістом центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. До Вас на розгляд потрапила заява про насильство в сім'ї. Яке Ваше бачення цієї ситуації? Продумайте хід бесіди для з'ясування обставин.

Ситуація 2. Роман – учень училища (15 р.). Минуло 3 місяці з того часу, як він виховується у прийомній сім'ї, куди потрапив з центру соціально-психологічної реабілітації.

Складіть діалог розмови з Романом; оцініть умови проживання дитини в прийомній сім'ї.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом.

Дівчина 16 років. Завагітніла. Боїться комусь про це розповісти (батьки нічого не знають), але в коледжі, в якому навчається дівчина, дізналися про ситуацію та звернулися до соціального працівника.

Складіть програму надання допомоги та продумайте діалог розмови з дівчиною.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів будувати діалог, використовуючи відповідні правила етикету та ситуації професійного

спілкування.

Процедура виконання. Студенти повинні були побудувати діалог (не менше 20 фраз), використовуючи подані в таблиці ситуації спілкування.

Ситуації спілкування		
Учасники діалогу	Вид спілкування	Мета спілкування
Соціальний працівник – директор центру зайнятості	Офіційне, ділове.	Повідомлення
Колеги по роботі	Неофіційне	Ініціативне
Керівник – підлеглий	Офіційне, ділове	Вплинути на ситуацію, спонукати на роботу
Соціальний працівник – клієнт соціальної служби	Офіційне, ділове	Повідомлення про соціальну послугу

Завдання 5. Мета: з'ясувати вміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом, розвивати навички емпатії у спілкуванні.

Ситуація. Ви – фахівець центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Побудуйте діалог з клієнтом як організатор спілкування.

Ситуації для діалогу:

- До Вас прийшов клієнт, над яким Ви тривалий час (понад 2 роки) здійснювали соціальний супровід. Відносини були напруженими, клієнт неодноразово порушував умови договору, що слугувало причиною його розірвання.

- Клієнт, що стоїть навпроти вас, дуже наляканий, у нього має бути важка й надзвичайно важлива розмова з сином. Необхідно підбадьорити його.

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

Оцінювання сформованості вміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом.

Високий рівень: володіє системою вмінь організовувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом, моделює діалог відповідно до поставленого завдання, коректно та етично правильно веде розмову – 3 бали.

Достатній рівень: володіє вмінням організувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом, відчуває труднощі моделюючи діалог відповідно до поставленого завдання, коректно та етично правильно веде розмову – 2 бали.

Задовільний рівень: допускає суттєві помилки в організації ініціативно-діалогового спілкування з клієнтом, моделюванні діалогу відповідно до поставленого завдання, правил етикету – 1 бал.

Низький рівень: не володіє вмінням організувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом, моделювати діалог відповідно до поставленого завдання, коректно та етично правильно вести розмову – 0 балів.

Показник: уміння доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету.

Завдання 1. Мета: з'ясувати обізнаність студентів із стандартними формулами мовленнєвого етикету під час ділового спілкування.

Словник: дозвольте порадити Вам; і я такої ж думки; шкода, але про це не може бути й мови; всяке буває, це не Ваша провина; приємно з Вами поспілкуватися; Ви правильно вчинили; Вам не личить так говорити; мені хотілося б вірити, однак...; хотів би підкреслити, що...; усього Вам найкращого.

Процедура виконання. Студентам необхідно було визначити, в яких етикетних ситуаціях (згода, відмова, розрада, порада, схвалення, зауваження, сумнів, комплімент, прощання, висловлення власного погляду) вживаються наведені вище вирази. На on-line платформі learningapps студентам пропонувалося скласти діалог за допомогою поданих речень.

Завдання 2. Мета: з'ясувати знання студентами формул мовленнєвого етикету та вміння використовувати їх у ситуаціях професійно-ділового спілкування.

Процедура виконання. Студенти повинні були у письмовій формі змоделювати діалог, який виник між директором центру соціально-психологічної реабілітації (далі – Центр) та батьком дитини, яка знаходилася в центрі до налагодження ситуації в сім'ї, використовуючи репліки: мені приємно, що Ви оцінили наш рівень надання послуг; Ви правильно вчинили, що звернулися до нас

по допомогу; психолого-педагогічна робота; соціально-психологічна підтримка; соціально-психологічна реабілітація; звертайтеся у разі виникнення потреби, будемо раді допомогти; Ви варті таких слів та похвали; із приємністю; рада чути.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів описувати психологічні стани та емоції, які з ними пов'язані.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося завдання: «Пригадайте, які ситуації під час проходження виробничої практики в закладах соціального спрямування викликали у Вас:

- радість, задоволення, бажання працювати;
- відволікали від роботи, дратували, викликали недовіру, напруженість у стосунках з клієнтом, нервовість, лють, агресію.

Запишіть їх.

Завдання 4. Мета: з'ясувати вміння виражати емоції невербальними засобами комунікації.

Процедура виконання. Студенти повинні були невербальними засобами виразити своє ставлення до партнера (доброзичливість, байдужість, неприязнь); виявити свій емоційний стан (радість, гнів, пригніченість, обурення).

Завдання 5. Мета: з'ясувати усвідомлення сприйняття і розуміння студентами за виразом обличчя вияв експресії та міміки у спілкуванні.

Процедура виконання. Студентам роздавали картинки, на яких зображено обличчя, що виражають певний емоційний стан (щастя, здивування, страх, злість, сум, відраза, презирство, інтерес, зняковіння, рішучість). Потрібно було знайти оптимальну і зрозумілу форму вираження та підписати її.

Виконання вправи пропонувалося студентам на он-лайн платформі learningapps. Студенти повинні були до кожної світлини підібрати (із запропонованих) емоцію.

Завдання 6. Мета: з'ясувати вміння майбутніх соціальних працівників передавати інформацію жестами, мімікою, поставою, зоровим контактом тощо.

Процедура виконання. Студентам необхідно було невербальними засобами комунікації (жести, міміка, постава, зоровий контакт) відтворити одну з професійних ситуацій, описаних на обраній картці:

- візит у сім'ю, де є дитина із функціональними обмеженнями;
- соціальний працівник укладає договір з сім'єю задля здійснення соціального супроводу;
- клієнт не задоволений наданням соціальних послуг.

Оцінювання сформованості вміння обирати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету у спілкуванні.

Високий рівень: правильно та доречно використовує вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету під час складання діалогу, визначає емоції, описує психологічний стан регуляції поведінки, розуміє значення невербальної комунікації у спілкуванні – 3 бали.

Достатній рівень: допускає окремі помилки та неточності при демонструванні емоційних, психологічних станів, станів регуляції поведінки за допомогою вербальних та невербальних засобів виразності мовлення та формул мовленнєвого етикету – 2 бали.

Задовільний рівень: відчуває значні труднощі при демонструванні емоційних, психологічних станів, станів регуляції поведінки за допомогою вербальних та невербальних засобів виразності мовлення та формул мовленнєвого етикету – 1 бал.

Низький рівень: не володіє вмінням використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету, не керує своєю поведінкою та емоціями – 0 балів.

Показник: уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера.

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність студентів із поняттям «конфлікт», його структурою та етапами розвитку; стратегіями конструктивного вирішення конфліктів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано тестові завдання, спрямовані на з'ясування наявних теоретичних знань щодо визначення сутності конфлікту, умов його виникнення та конструктивних шляхів вирішення. Тест подано в додатку В (див. Додаток В). Отримати доступ до тесту можна було відсканувавши QR код який було надіслано студентам в групу viber та навчальному посібнику [70, с. 159–166].

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів розв'язувати конфліктні ситуації.

Процедура виконання. Студенти працювали за методикою Д. Джонсона і Ф. Джонсона «Діагностика стратегій розв'язання конфліктних ситуацій». Зміст методики подано в додатку Г. (див. Додаток Г). Отримати доступ до тесту можна було за QR кодом який студенти отримали в viber групу та навчальному посібнику [70, с. 174–176].

Завдання 3. Мета: виявити вміння студентів обирати стратегії для розв'язування конфліктних ситуацій.

Процедура виконання: Студентам пропонували відповісти на запитання тесту «Вибір стратегій у конфліктних ситуаціях», за К. Томасом, обравши тільки один варіант а) чи б). Зміст тесту подано в додатку Д. (див. Додаток Д). Отримати доступ до тесту можна було за QR кодом який було розіслано студентам у viber групу та навчальному посібнику [70, с. 177–180].

Завдання 4. Мета: з'ясувати вміння студентів розв'язувати конфліктні ситуації, знаходити конструктивні способи їх вирішення.

Процедура виконання. Студентам пропонували розглянути ситуації та проаналізувати їх за такими запитаннями: у чому конфліктність ситуацій? Хто є сторонами конфлікту? Що стало причиною конфлікту? Які мотиви, інтереси зачеплені? Яку стратегію поведінки до поданих конфліктних ситуацій слід обрати? Запропонуйте варіанти для їх вирішення.

Ситуація 1.

Після проведеної наради директорка соціальної служби доручила двом співробітницям виконати термінове завдання і в кінці робочого дня відзвітувати про виконану роботу.

Проте в однієї з працівниць, якій було доручено завдання, стався прикрий інцидент у школі з сином, і вона змушена була терміново з'явитися задля з'ясування обставин. Завершити розпочату роботу попросила свою колегу. Директорку центру не повідомила про ситуацію, оскільки вона була зайнята (розмовляла з клієнтом).

У кінці робочого дня працівниця прийшла на роботу. Проте завдання, яке доручила виконати своїй колезі, не було виконане належним чином. Часу на доопрацювання не було, оскільки директорка попросила терміново зайти до кабінету. У зв'язку з тим, що вона не повідомила про свою відсутність і не виконала доручене завдання, та погрожувала доганою і стягненням надбавки до заробітної плати.

Ситуація 2.

Керівник служби у справах дітей доручила підлеглому віднести документи до суду та передати їх помічнику судді. Проте помічниця судді заявила, що вона спілкується лише з керівниками, окремі співробітники до неї не приходять. Тому цього співробітника вона висварила і в грубій, лайливій формі виставила за двері. Дізнавшись про безрезультатний похід, керівник забрав у підлеглому документи і нічого не сказав. Звичайно, настрій у співробітника став поганий: і доручення не виконав, і приниження отримав.

Ситуація 3.

Молодий спеціаліст соціальної служби (стаж роботи 9 місяців) звернувся до керівника з проханням надати йому відпустку терміном на 10 днів у зв'язку з народженням сина та важким станом дружини після пологів. Проте керівник служби відмовила, пояснивши це тим, що немає кому працювати (одна працівниця на сесії, друга – у відпустці), а роботи багато, кінець року. Вислухавши керівника, він сказав, що все одно візьме відпустку і звернеться до вищого

керівництва зі скаргою. Підлеглий пішов розчарований та ображений, він не сподівався, що йому відмовлять.

Завдання 5. Мета: з'ясувати стан готовності студентів до здійснення перемов та вміння розв'язувати конфлікти.

Процедура виконання: Студенти виконували тест: «Оцінка готовності до перемов і розв'язання конфліктів» [70, с. 181–182], вони повинні були пригадати у всіх деталях один чи два остнніх конфлікти, які виникали у них, та оцінити за 9-бальною шкалою рівень своїх: а) знань; б) умінь; в) здатностей у здійсненні перемов, веденні суперечок чи дискусій, вирішенні конфліктів. Зміст тесту подано в додатку В-3 (див. Додаток В-3).

Завдання 6. Мета: з'ясувати рівень конфліктності студентів.

Процедура виконання. Студенти працювали за питальником «Оцінка конфліктності особистості» [70, с. 183–185]. Відповідаючи на запитання, необхідно було із трьох запропонованих варіантів відповідей обрати один та записати його. Наприклад: 1-а, 2-б, 3-в. Зміст питальника подано в додатку Є (див. Додаток Є).

Завдання 7. Мета: виявити вміння студентів з'ясовувати причини непорозумінь у спілкуванні.

Процедура виконання. Студенти повинні були прочитати ситуації та записати причини, які, на їхню думку, спричинили непорозуміння; запропонувати можливі шляхи вирішення ситуацій.

Ситуація 1.

Соціальний працівник звернувся до директора соціальної служби з проханням включити його до списку осіб, які проходять цьогоріч атестацію, оскільки він має всі підстави для того, що претендувати на посаду фахівця другої категорії. Директор центру соціальних служб, сім'ї, дітей та молоді відмовила йому, сказавши, що всі документи вже сформовані і змінювати вона нічого не буде. Підлегла подякувала і сказала: «Добре, тоді я буду виконувати лише ті обов'язки, які прописано в моїй посадовій інструкції», – гримнувши дверима,

вийшла з кабінету. Керівник у відповідь: «Тут я головна, і мені вирішувати, що Ви будете робити, а що – ні».

Ситуація 2.

Фахівець центру соціальної служби, розробивши план здійснення соціального супроводу сім'ї, який робила неодноразово, принесла його на погодження директору. Директор, прочитавши, висловив низку зауважень, з якими фахівець принципово не погоджувалась і стала доводити свою правоту. Директор спробувала нав'язати свою думку, здійснивши її у формі наказу. Тоді фахівець достатньо різко заявила, що поправки керівника враховувати у здійсненні супроводу не буде, оскільки вона не володіє ситуацією і не знає проблем цієї сім'ї. Директорка відповіла: «У Вас відсутній досвід роботи з такою категорією осіб, я не дозволяю Вам займатися проблемами цієї сім'ї і передаю справу іншому фахівцю».

Оцінювання сформованості вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера.

Високий рівень: володіє вмінням конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, правильно обирає стратегії, володіє способами врегулювання конфліктами, знаходить конструктивні способи їх вирішення, визначає причини непорозумінь, рівень конфліктності – дуже низький – 3 бали.

Достатній рівень: володіє вмінням розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозує поведінку партнера однак, недостатньо володіє способами врегулювання конфліктами, не завжди правильно визначає причини непорозумінь, допускає неточності у виборі стратегій, рівень конфліктності – низький – 2 бали.

Задовільний рівень: частково розв'язує конфліктні ситуації, не завжди правильно визначає стратегії та причини непорозумінь, відчуває труднощі при врегулюванні конфліктними ситуаціями, рівень конфліктності – середній – 1 бал.

Низький рівень: не володіє вмінням розв'язувати конфліктні ситуації, не визначає причини непорозумінь, не готовий вирішувати конфліктні ситуації, рівень конфліктності – вище середнього – 0 балів.

Результати виконання завдань за комунікативно-дієвим критерієм подано в таблиці 3.3. (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Результати сформованості рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за комунікативно-дієвим критерієм (констатувальний етап (у%))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Високий	7,4	8,1	6,7	7,4
	Достатній	11,6	14,5	17,3	14,5
	Задовільний	36,5	32,4	35,2	34,7
	Низький	44,5	45	40,8	43,4
КГ	Високий	6,8	7,8	7,0	7,2
	Достатній	10,6	14,7	16,6	13,9
	Задовільний	38,7	32,6	34,8	35,3
	Низький	43,9	45,4	41,6	43,6

Примітка:

П 1 – уміння організувати ініціативно-діалогове спілкування;

П 2 – уміння доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету;

П 3 – уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера;

χ – середньоарифметичне значення.

Як бачимо з таблиці 3.3, кількісна характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за комунікативно-дієвим критерієм свідчить про перевагу задовільного (36,6 % в ЕГ та 38,7 % – у КГ) та низького (45 % в ЕГ та 45,4 % – у КГ) рівнів. Високий рівень становив лише $\chi = 7,4$ % – в ЕГ і 7,2 % – у КГ. Середньоарифметичне значення достатнього рівня становило 14,5 % – в ЕГ та 13,9 % – у КГ

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-дієвим критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником уміння доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету; (високий рівень: 8,1 % – в ЕГ та 7,8 % у – КГ; достатній рівень: 14,5 % – в ЕГ та 14,7 % – у КГ). За

показником уміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування високий рівень складав 7,4 % – в ЕГ та 6,8 % – у КГ. Проте, переважав низький рівень (44,5 % – в ЕГ та 43,9 % – у КГ) та задовільний (36,5 % – ЕГ та 38,7 % – КГ) рівень. Результати, що були одержані за показником уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера також засвідчили невисокі результати (тільки 6,7 % студентів були на високому рівні в ЕГ та 7 % – у КГ; достатній рівень в ЕГ становив 17,3 % у КГ – 16,6 %; задовільний – 35,2 % в ЕГ та 34,8 % – КГ; низький рівень переважав в ЕГ – 40,8 % та в КГ – 41,6 %).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що у студентів відсутні відповідні знання з організації ініціативно-діалогового спілкування, вони не дотримуються правил ведення діалогу, не використовують формули мовленнєвого етикету у професійно-діловому спілкуванні, відчують труднощі, моделюючи діалог відповідно до поставлених завдань, не вміють конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Критерій – оцінно-рефлексійний.

Показник: уміння здійснювати самоаналіз своїх комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером.

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати самоаналіз значущих якостей особистості для комунікативно-мовленнєвого спілкування з клієнтами.

Процедура виконання. Студенти працювали з питальником Форвергера на контактність для самоаналізу, оцінки переліку якостей, значущих для спілкування, насамперед, для встановлення міжособистісного контакту. Зміст питальника подано в додатку Г (див. Додаток Г). Отримати доступ до питальника можна було відсканувавши QR код, який заздалегідь було надіслано студентам у viber групу.

Завдання 2. Мета: провести оцінку комунікативних і організаторських умінь та схильностей студентів.

Процедура виконання. Студенти виконували завдання за методикою «КОС-2» (Діагностика комунікативних умінь). Зміст питальника подано в додатку Г-1 (див. Додаток Г-1) та була доступною за QR кодом, який студенти отримали у

viber групу.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів оцінювати наявні у їхній комунікативно-мовленнєвій діяльності комунікативні вміння.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося з-поміж поданих комунікативних умінь відзначити вміння, якими, на їхню думку, вони володіють («+»), і комунікативні вміння, якими володіють частково («-»). Перелік комунікативних умінь подано в додатку Г-2 (див. Додаток Г-2) Студенти зчитували за QR кодом, який отримали у viber групу.

Оцінювання сформованості уміння здійснювати самоаналіз своїх комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером.

Високий рівень: у повному обсязі сформоване вміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером – 3 бали.

Достатній рівень: здійснює самоаналіз окремих комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером – 2 бали.

Задовільний рівень: допускає некоректне висловлювання щодо самоаналізу комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером – 1 бал.

Низький рівень: не володіє вмінням самоаналізу комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером – 1 бал.

Показник: уміння здійснювати мовленнєву самопрезентацію «Я – соціальний працівник» (самооцінка).

Завдання 1. Мета: з'ясувати вміння студентів об'єктивно оцінювати себе та виявляти свої професійні переваги.

Матеріал: аркуші паперу А 5, кольорові олівці.

Процедура виконання. Кожному студенту пропонувалося подумати, чи заслуговує він професійної поваги: намалювати сонце, у центрі кола написати свої ім'я та посаду. На променях потрібно написати свої професійні переваги, усе краще, що студент може повідомити про себе як професіонала. Бажано, щоб променів було якнайбільше.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати якості, необхідні для здійснення професійної діяльності соціального працівника.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося обрати з перерахованих нижче якостей ті, які, на їхню думку, необхідні для успішної професійної діяльності соціального працівника. Студенти виконували вправу на on-line сервісі learningapps.

Сміливість, рішучість, наполегливість, страх ризику, чесність, розкутість, комунікабельність, людяність, гуманність, толерантність, аморальність, мобільність, нерішучість, замкнутість, невпевненість, сором'язливість, інертність, апатія, альтруїзм, користолюбство, зухвалість, товариськість, справедливість, правдивість, ініціативність, порядність, динамізм, цілеспрямованість, кмітливість, гнучкість, професіоналізм.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів презентувати себе як майбутнього професіонала.

Процедура виконання. Студентам повідомляли про оголошення конкурсу на заміщення вакантної посади соціального працівника: пропонувалося написати резюме. Акцентувалося на тому, що слід попідквалитися про те, щоб саме його резюме зацікавило роботодавця. На написання резюме відводилося 10 хвилин.

Завдання 4. Мета: з'ясувати вміння студентів у письмовій формі висловлювати свої знання про майбутню професію соціального працівника.

Процедура виконання. Студентам під час виробничої практики необхідно було провести профорієнтаційний захід для старшокласників: «З метою популяризації професії соціальний працівник, Вам необхідно написати виступ на тему: «Соціальний працівник – хто це?» висвітлюючи такі рубрики: важливість професії соціального працівника; знання про професію, відповідність власних здібностей вимогам професії; де і ким можна працювати».

Завдання 5. Мета: з'ясувати вміння студентів визначати сформовані комунікативні вміння та ті, які потрібно розвинути у процесі навчання, визначити шляхи та перспективи їх розвитку.

Процедура виконання. Студентам пропонували заповнити таблицю.

Комунікативні вміння, якими я володію	Комунікативні вміння, які слід розвинути у процесі навчання	Шляхи та перспективи їх розвитку

Оцінювання сформованості вміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка).

Високий рівень: володіє вмінням ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник», правильно формулює свою думку та висвітлює специфіку роботи соціального працівника, об'єктивно оцінює себе, визначає наявний розвиток комунікативних та професійних умінь, та ті, які слід розвинути в процесі навчання, визначає перспективи розвитку – 3 бали.

Достатній рівень: здійснює об'єктивне оцінювання окремих мовленнєвих умінь необхідних у професії «Я – соціальний працівник», об'єктивно оцінює себе та виявляє професійні переваги, добре формулює свою думку та висвітлює специфіку роботи соціального працівника, адекватно оцінює себе, визначає наявний розвиток комунікативних та професійних умінь, та ті, які слід розвинути в процесі навчання, визначає перспективи розвитку – 2 бали.

Задовільний рівень: вміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник» сформоване недосконало, студент не дає об'єктивну оцінку своїм професійним умінням, не чітко окреслює сферу діяльності соціального працівника, специфіку роботи, не вміє визначити особисті професійні переваги – 1 бал.

Низький рівень: вміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка) – не виявлено, студент не знає особливостей роботи та сфери діяльності соціального працівника, не володіє комунікативними та професійними вміннями, необхідними в майбутній професії – 0 балів.

Показник: вміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка).

Завдання 1. Мета: з'ясувати, які комунікативно-мовленнєві вміння у спілкуванні з партнером студенти вважають найбільш важливими.

Процедура виконання. Студентам пропонували ознайомитися з переліком якостей і розташувати їх у порядку значимості. Оцінювання проводилося за п'ятибальною шкалою. Де «5» – дуже розвинута якість; «4» – добре розвинута; «3» – задовільно; «2» – погано розвинута; «1» – практично відсутня.

Емпатія. Відкритість. Спокій. Врівноваженість. Стриманість. Вимогливість. Гнучкість. Наполегливість. Конкретність. Аутентичність.

Завдання 2. Мета: з'ясувати вміння студентів порівнювати свою комунікативно-мовленнєву діяльність з думкою та поглядами одногрупників, коригувати свою позицію.

Процедура виконання. Студентам пропонували виконати завдання:

- 1) Письмово дати відповідь на запитання «Чи вмілий я співрозмовник?»
- 2) Оцінити рівень комунікативних умінь свого товариша.
- 3) Обмінятися відповідями та підкреслити ті міркування товаришів, з якими Ви погоджуєтесь.

Ви погоджуєтесь.

4) співставити власні думки щодо запитання «Чи вмілий я співрозмовник?» з думкою товариша.

Завдання 3. Мета: з'ясувати вміння студентів здійснювати взаємооцінювання комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Процедура виконання. Студентами пропонували виконати такі завдання:

1. Підготувати презентацію з теми: «Моя майбутня професія – допомога людям».
2. Обрати рецензента для аналізу презентації та здійснити письмове взаєморецензування.
3. Здійснити взаємооцінювання презентації.

Оцінювання сформованості умінь адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка).

Високий рівень: у повному обсязі володіє вміннями взаємо- та самооцінювання – 3 бали.

Достатній рівень: здійснює об'єктивне взаємо- та самооцінювання окремих аспектів власної комунікативно-мовленнєвої діяльності та інших студентів – 2 бали.

Задовільний рівень: допускає некоректне взаємо- та самооцінювання власної комунікативно-мовленнєвої діяльності та інших студентів – 1 бал.

Низький рівень: не володіє вмінням адекватної взаємо- та самооцінки – 0 балів.

Результати виконання завдань за оцінно-рефлексійним критерієм представлено таблиці 3.4. (див. табл. 3.4.).

Таблиця 3.4

Результати сформованості рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за оцінно-рефлексійним критерієм (констатувальний етап (у%))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Високий	5,3	7,9	8,6	7,3
	Достатній	11,5	14,2	23,6	16,4
	Задовільний	39,2	36,4	41,0	38,9
	Низький	44,0	41,5	26,8	37,4
КГ	Високий	4,6	7,2	7,7	6,5
	Достатній	10,8	13,6	22,8	15,7
	Задовільний	38,7	34,8	44,6	39,4
	Низький	45,9	44,4	24,9	38,4

Примітка:

П 1 – уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером;

П 2 – уміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка);

П 3 – уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка);

χ – середньоарифметичне значення.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за оцінно-рефлексійним критерієм, то, як свідчить таблиця 3.4, найбільший відсоток було одержано за показником уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (високий рівень: 8,6 % – в ЕГ та 7,7 % – у КГ). Середньоарифметичне значення високого рівня дорівнювало 7,3% студентів в ЕГ та 6,5 % – у КГ. Як бачимо, більшість студентів перебували на задовільному $\chi=38,9\%$ студентів ЕГ та $\chi=39,4\%$ у КГ та низькому $\chi=37,4\%$ студентів ЕГ та $\chi=38,4\%$ – КГ. Результати, що були одержані за показником уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером, виявилися найнижчими (тільки 5,3 % студентів були на високому рівні в ЕГ та 4,6 % – у КГ; достатній рівень в ЕГ становив 11,5 %, у КГ – 10,8 %; задовільний рівень складав 39,2 % – в ЕГ та 38,7 % – у КГ. Домінував низький рівень (44 % в ЕГ та 45,9 % в

КГ. За показником уміння ефективної мовленнєвої самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка) високий рівень в ЕГ складав 7,9 % в ЕГ та 7,2 % у КГ; достатній рівень засвідчили в ЕГ – 14,2 % студентів, у КГ – 13,6 %. При цьому, переважав низький (41,5 % – в ЕГ та 44,4 % – у КГ) та достатній (36,4 % в ЕГ та 34,8 % у КГ) рівні.

Якісний аналіз результатів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за оцінно-рефлексійним критерієм засвідчив, що у студентів були відсутні відповідні професійні знання щодо ефективного здійснювання самоаналізу комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером, не в повному обсязі вони вміли характеризувати особливості професійної діяльності соціального працівника.

Загальні кількісні результати сформованості рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Сформованість рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності
майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки
на констатувальному етапі**

Рівні	Групи	Критерії χ			χ
		К 1	К 2	К 3	
Високий	ЕГ	8,38	7,4	7,3	7,7
	КГ	8,34	7,2	6,5	7,3
Достатній	ЕГ	13,56	14,5	16,4	14,8
	КГ	13,62	13,9	15,7	14,4
Задовільний	ЕГ	27,5	34,7	38,9	33,7
	КГ	27,86	35,3	39,4	34,2
Низький	ЕГ	50,56	43,4	37,4	43,8
	КГ	50,18	43,6	38,4	44,1

Примітка:

К 1 – знаннєво-мовленнєвий;

К 2 – комунікативно-дієвий;

К 3 – оцінно-рефлексійний;

χ – середньоарифметичне значення.

Із представлених в таблиці 3.5 даних бачимо, що високий рівень комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників

було виявлено у 7,7 % студентів ЕГ та 7,3 % – КГ. Середньоарифметичне значення достатнього рівня дорівнювало 14,8 % студентів ЕГ та 14,4 % їх у КГ. Задовільний рівень було виявлено у 33,7 % студентів ЕГ та 34,2 % – КГ. Переважна більшість студентів засвідчили низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності (43,8 % студентів ЕГ та 44,1 % – КГ).

Таким чином, студенти ЕГ і КГ виявили у більшості задовільний і низький рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності. Отримані дані сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти за результатами констатувального експерименту не відповідали вимогам до фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Отже, було підтверджено необхідність обґрунтування моделі розроблення та апробації експериментальної методики розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Розроблення експериментальної методики комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників зумовило обґрунтування педагогічних умов її реалізації.

3.3. Педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти

Важливим складником експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів у закладах вищої освіти є педагогічні умови. З'ясуємо насамперед сутність поняття «педагогічні умови».

Для початку визначимося з термінами «умова», «педагогічна умова» за словниковими джерелами та характеристикою поглядів науковців. У словникових джерелах поняття «умова» трактується «як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [394, с. 617]; «сукупність зовнішніх і внутрішніх причин, які впливають на процес розвитку, його динаміку і результати» [386, с. 270]; «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь»

[138, с. 1506]; «сукупність нестійких природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості» [446, с. 36].

У філософському аспекті поняття «умова» пояснюється як: «сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни цього об'єкту» [567, с. 286]; як те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [470, с. 207]; «сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається освітня діяльність і життєдіяльність її суб'єктів» [391, с. 348].

У психології досліджуване поняття розглядається як сукупність явищ як зовнішнього, так і внутрішнього середовищ, які вірогідно впливають на розвиток конкретного психічного явища, і цей вплив опосередкований активністю особистості [432].

Л. Виготський визначає поняття «умова» як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, якщо забезпечується успішне вирішення поставленого завдання педагогічного спрямування [155, с. 285].

Поняття «педагогічна умова» в словникових та енциклопедичних джерелах визначено як: «певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [302, с. 97];

У лінгводидактиці (А. Богуш, Л. Казанцева, О. Ковтун, О. Копусь, М. Оліяр, М. Пентилюк, Т. Степанова, та ін.) розглядають педагогічні умови як «комплекс обставин створених у межах освітньо-комунікативного середовища» [405, с. 217]; «сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення функціонування та зміни педагогічної системи; професійно зорієнтовану організацію освітнього процесу..., що, окрім загальнодидактичних, ґрунтується й на лінгводидактичних принципах» [290, с. 202]. З. Курлянд зазначає, що психолого-педагогічні умови це зовнішні і внутрішні обставини, що

впливають на методи і форми організації освітньо-виховного процесу у закладах вищої освіти [316, с. 171]. На думку Л. Казанцевої, для педагогічних умов притаманна специфічна структура відповідно до «виду освітньої діяльності, об'єктивних характеристик освітнього середовища, вікових та інших параметрів суб'єктів діяльності» [247].

Ю. Бабанський вважає, що від педагогічних умов як чинників залежить ефективність функціонування педагогічної системи [19, с. 115]. За Т. Гуцан, педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [192].

Як синтез об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, розглядає педагогічні умови О. Федорова [530, с. 193].

Науковий інтерес викликає думка сучасних дослідників. Так, С. Гвоздій під педагогічною умовою розуміє комплекс об'єктивних обставин освітнього процесу, від яких залежить ефективність підготовки [165, с. 127]. За Н. Черненко, педагогічні умови – взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і заходів, що сприяють професійній підготовці [604, с. 287].

У дослідженні педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення лінгвістичних та професійно спрямованих дисциплін розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів цілісної системи, спрямованих на підвищення рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності з урахуванням потреб, інтересів та можливостей особистості, спрямованих на розкриття її потенціалу в професійному становленні.

При визначенні комплексу педагогічних умов формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, що забезпечують ефективність цього процесу, було визначено такі педагогічні умови:

1. Інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти.

2. Комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

3. Залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності.

4. Позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Обґрунтуємо кожен із зазначених педагогічних умов та визначимо особливості їх реалізації у ході експериментального дослідження.

Перша педагогічна умова – інтеграція лінгвістичних і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Зазначимо, що в науковому обігу функціонують поняття: міжпредметні (міждисциплінарні) зв'язки та інтеграція навчальних дисциплін. З'ясуємо означені феномени.

Актуальність міжпредметних зв'язків у сучасній освітній парадигмі зумовлена розвитком науки, яка доводить, що для продуктивного засвоєння знань студентами із різних навчальних дисциплін важливим є встановлення зв'язків між ними. Потребу в синтезі знань пояснюємо тим, що перед людством постала низка проблем, розв'язання яких можливе лише через підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до інтегративного способу мислення. Інтеграція знань із різних навчальних дисциплін і об'єднання їх реалізується засобами міжпредметних зв'язків. Пов'язано це з тим, що в міжпредметних зв'язках, міститься оптимальне методичне вирішення багатьох дидактичних проблем професійної підготовки. Єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін, які передбачають міжпредметні зв'язки, сприяють узагальненню, систематизації та міцності знань, спрямованих на формування всебічно розвиненої особистості фахівця – суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ідея використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі належить Я. Коменському. На думку вченого, міжпредметні зв'язки є необхідною умовою цілісності та системності знань. Учений виступав проти ізольованого викладання предметів. Розвиваючи положення про основи ґрунтовності навчання,

Я. Коменський виявив причини поверхневості знань учнів. Одну з них, зокрема, вбачав у тому, що вчителі недостатньо використовують раніше здобуті знання із суміжних предметів [286]. Погляди Я. Коменського знайшли подальший розвиток у педагогічних працях Дж. Локка, К. Ушинського, О. Декролі, І. Сікорського.

У 60-70 рр. ХХ ст. міжпредметні зв'язки досліджували як засіб активізації навчального пізнання, засвоєння учнями наукових понять, закономірностей (Б. Ананьєв [7], М. Данилов [195] та ін.)

На сучасному етапі проблема міжпредметних зв'язків розглядається у працях ряду дослідників (Т. Архипова [16], Ю. Бабанський [19], О. Василюк [132], О. Єфремова [216], М. Фіцула [542], О. Савченко [489] та ін.).

На думку Т. Архипової, використання міжпредметних зв'язків полягає у прагненні сучасної системи освіти до інтеграції наук з метою пізнання найбільш точної картини світу [16, с. 34–36]. Вважаємо, що в експериментальному дослідженні вирішення поставленого завдання в межах однієї навчальної дисципліни неможливе. Це й пояснює сучасну тенденцію організації освітнього процесу на основі міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчальних дисциплін.

Розвиток ідеї інтеграції навчання визначає необхідність диференціювання понять «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція», які тривалий час розглядались як синонімічні.

У словникових джерелах міжпредметні зв'язки тлумачать як: «взаємне узгодження освітніх програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [14, с. 287]; «дидактичний принцип і умова встановлення взаємозв'язку між різними навчальними предметами, які вивчаються в тому чи тому освітньому закладі» [301, с. 141]; структурування предметів у навчальному плані таким чином, щоб вивчення нового предмета могло враховувати знання попереднього; для забезпечення віддзеркалювання у змісті кожного навчального предмета і в освітній діяльності «продуктів міжнаукової інтеграції» [423, с. 296]. Аналогічної думки дотримується П. Кулагін, який вважає, що міжпредметні зв'язки – це «принцип навчання, згідно якого навчання нового програмного матеріалу будується із урахуванням змісту суміжних навчальних предметів» [313].

М. Фіцула з цього приводу слушно зауважує, що міжпредметні зв'язки мають на меті показати і такий їх аспект, як можливості одного предмета впливати на розв'язання завдань іншого [578, с. 106].

Учені по-різному визначають міжпредметні зв'язки, а саме: «передумова для методично правильного конструювання і використання інтегрованих курсів; сприяють цілісності знань, розвитку пізнавального інтересу та вмінь, асоціативного мислення» (О. Савченко) [489, с. 51]; «дидактичний принцип, що впливає на зміст та обсяг знань, формування важливих прийомів самостійної роботи й світогляду вихованців» (Н. Лошкарьова) [345, с. 8]; «відображення взаємозв'язків між науками, основи яких вивчаються в школі, у змісті навчального матеріалу, в його структурі та методах викладання» (А. Усова) [562, с. 115]; логічна система «викладання і навчання, зумовлена інтеграційними процесами в сучасній освіті» (О. Єфремова) [216, с. 7]; «інтеграція в науці та практиці (Л. Шаповалова) [612, с. 10].

У працях учених (С. Дворяткіна [196], В. Максимова [354]) визначено види, типи та функції міжпредметних зв'язків.

Серед функцій міжпредметних зв'язків С. Дворяткіною виокремлено: методологічну, освітню, розвивальну, виховну, конструктивну [196]. На думку В. Максимової, міжпредметні зв'язки – засіб відображення у змісті кожного навчального предмета й освітній діяльності продуктів міжнаукової інтеграції, оскільки вони сприяють реалізації принципу науковості у змісті навчання. Вчена вважає, що завершальним етапом встановлення міжпредметного зв'язку є формування міжпредметного поняття як нового, узагальненого результату пізнання, що відбивається у мовленні й закріплюється як у знаннях, так і вміннях [354].

Є. Рапацевич описує різні види міжпредметних зв'язків, як-от: фактичні – між навчальними предметами на рівні фактів; понятійні – спрямовані на формування понять для кількох предметів; теоретичні – відображають систему наукових знань у певній предметній галузі; філософські – відображають спільні методологічні процеси [423, с. 296].

Найбільш ґрунтовно характеризує означений феномен І. Луценко, яка

вважає, що міжпредметні зв'язки є наскрізним механізмом, який забезпечує когнітивні процеси формування нових, інтегрованих понять, в основі яких лежить система ключових понять із визначеного кола навчальних дисциплін, структурно-логічні міжпредметні схеми [352, с. 261].

Отже, міжпредметні зв'язки розглядаються науковцями на різних рівнях: як дидактичне явище – відображення міжнаукових зв'язків; дидактична умова – засіб взаємного узгодження освітніх програм; дидактичний принцип – інтегрувальна ланка в системі дидактичних принципів; методологічному – спосіб формування нового типу знань – «міжпредметних знань» [189]. Важливою функцією міжпредметних зв'язків є те, що вони підсилюють взаємодію усіх дидактичних принципів навчання: науковості, системності, доступності, підпорядковуючи їх вирішенню проблеми формування цілісної системи знань.

На наш погляд, міжпредметні зв'язки інтегрують суміжні навчальні предмети, перетворюючи їх на новий, комплексний спосіб розуміння предмета, сприяють системності знань та практичній спрямованості освітнього процесу в закладах вищої освіти [46, с. 17].

У педагогічній науці питанням інтеграції присвячено дослідження Н. Бібик [101], М. Вашуленко [135], С. Гончаренка [175], І. Зязюна [235], І. Козловської [280], Я. Собко [518], О. Савченко [489] та ін.; проблему міждисциплінарної інтеграції розглядали – І. Горошкін [185], О. Копусь [290], О. Падун [416], А. Падун [416] та ін.

Зазначимо, що в сучасному змісті освіти усталивсь інтегрований підхід, результатом якого є цілісність знань тих, хто навчається. У закладах вищої освіти цей підхід реалізується у двох напрямках: викладання інтегрованих курсів та в процесі викладання окремих навчальних дисциплін на основі інтеграції у їх змісті спільних для низки фахових та загальнонаукових предметів, наукових термінів, понять, форм, методів навчання, спрямованих на системність знань та формування їх цілісності в підготовці майбутніх фахівців [209, с. 356].

У контексті дослідження важливим є з'ясування сутності поняття «інтеграція». Для визначення і характеристики поняття звернімося насамперед до словникових джерел, які пояснюють його як: «створення нового цілого на основі

виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» [367, с. 58]; «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [138, с. 500]; доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [428, с. 130]; стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану [429, с. 229]; відбір та об'єднання матеріалу з різних предметів [367, с. 36]; «об'єднання чого-небудь у єдине ціле [392, с. 793].

Таким чином, словникові та довідково-енциклопедичні видання визначають інтеграцію як доцільне об'єднання та координацію різних частин цілісної системи.

О. Савченко вважає, що інтеграцію доцільно використовувати шляхом подання матеріалу з кількох тем блоками, ознайомлюючи зі змістом різних предметів, включаючи у несхожі між собою види діяльності, які підпорядковані одній темі [489]. На думку вчених (Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Кочина), важливим в інтеграції є те, що вона спрямована на формування нових знань, яким притаманний вищий рівень осмислення, динамічність, системність [136, с. 2–5.]. І. Козловська слушно зауважує, що сутність інтегрованого підходу полягає не в перебудові навчальних планів, а в перетворенні традиційного змісту освіти, структурній перебудові технологічного забезпечення засвоєння знань [280].

За А. Богуш, інтеграція знань є об'єднувальною ланкою загальної та професійної освіти в цілісну систему підготовки фахівців, слугує засобом подолання розриву між теорією і практикою у закладах вищої освіти [108, с. 12]; сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу, розвиває діалектичне та системне мислення, гнучкість розумової діяльності спрямованої на вирішення складних, нетипових завдань [518, с. 6].

В. Сергієнко тлумачить поняття «інтеграція» як різноплановий процес, оскільки зміст однієї дисципліни доповнює зміст іншої, а обрання й опрацювання певного комплексу знань і навичок не вкладається в межі певної дисципліни, а

доповнюється іншими профільними дисциплінами під час навчання у закладах вищої освіти [501, с. 6,].

Таким чином, інтегрований підхід до навчання дає можливість здійснювати зв'язки між предметами одного циклу. Для розкриття основних, ключових понять теми важливо, щоб понятійний апарат ураховував зміст та глибину знань студентів дотичних фахових дисциплін. Цей підхід повинен використовуватись як основа побудови предметних методик навчання, враховувати всебічну інтеграцію знань і практичних, комунікативно-мовленнєвих умінь студентів в умовах їхньої активної освітньої та науково-дослідницької діяльності за такими основними лініями інтеграції:

- Професійно-дисциплінарна – передбачає інтеграцію знань і вмінь студентів із фахових дисциплін з метою формування професійної компетентності.
- Комунікативно-мовленнєва – передбачає інтеграцію знань студентів з лінгвістичних дисциплін і їх застосування у професійній, соціально-педагогічній діяльності як основи формування професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності.
- Мовленнєво-практична лінія передбачає інтеграцію змісту курсів споріднених предметів з метою формування у студентів системи професійно-значущих знань, практичних умінь узагальненого та комунікативного характеру, що мають властивість мобільності, функціональності та універсальності.

Для формування системності знань та розробки інтегрованих курсів доцільно виокремити низку міждисциплінарних зв'язків і визначити механізм їх дії. Формуванню системності знань сприяють такі міждисциплінарні зв'язки, як-от:

- Опосередковано-прикладні – на основі формування споріднених понять «культура мовлення», «культура спілкування», «комунікативна культура», «мовленнєва діяльність», «комунікативна компетентність» тощо.
- Навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки (дисципліни одного блоку). Засвоєння однієї дисципліни базується на знаннях попередньої; завдання педагога

– визначити структуру системних зв'язків та базові знання кожної навчальної дисципліни.

- Ментально-опосередковані зв'язки – це зв'язки у процесі вивчення дисциплін мовознавчої і фахової спрямованості. Суголосні з думкою О. Копусь, яка вказує на «відкритий характер дисциплін лінгвістичного й лінгводидактичного спрямування» та можливість інтеграції й задіяності їх у «розвитку комунікативних якостей мовлення майбутніх фахівців» [290, с. 203]. Вчена наголошує на важливості та необхідності теоретико-методичного зв'язку дисциплін циклу фахової та мовознавчої підготовки з педагогічною практикою.

Для реалізації першої педагогічної умови було проаналізовано навчальні програми лінгвістичних та фахових дисциплін з метою усунення дублювання в їх змісті теоретичного матеріалу та спрямованості на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів. Так, наприклад, теми «Мова професійного спілкування», «Культура усного фахового спілкування» «Спілкування як взаємодія» закладені в програмах таких навчальних дисциплін, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Соціально-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Психологія загальна». Зазначимо, що в кожній дисципліні подається перелік форм, стилів, труднощів спілкування, особливості вербальної та невербальної комунікації спілкування, комунікативні ознаки культури мовлення. Отже, відбувається дублювання змісту тем. Водночас у жодній освітній програмі не передбачено їх вивчення з метою формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Темі «Функція та види бесід», «Етикет телефонної розмови» передбачено в програмах таких дисциплін, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Ведення професійних документів», «Соціально-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Педагогічна майстерність соціального працівника», «Технології соціальної роботи». Тема «Мовленнєва діяльність» вивчається в курсі «Психологія загальна» та «Соціально-педагогічні засади міжособистісного спілкування». Тема «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації» в курсі «Українська мова за

професійним спрямуванням» та «Ведення професійних документів». Отже, виникає необхідність здійснити інтеграцію у двох напрямках, по-перше, забезпечити ієрархічне використання ключових понять дослідження, спрямування їх змісту відповідно до базової дисципліни; по-друге забезпечити їх використання для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника. Інтеграція дисциплін лінгвістичної та фахової спрямованості у вектор формування комунікативно-мовленнєвої компетентності подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Інтеграція дисциплін лінгвістичної та фахової спрямованості у вектор формування комунікативно-мовленнєвої компетентності

Назва дисципліни	Тема	Ключові поняття
Українська мова за професійним спрямуванням	Культура усного фахового спілкування	Усне мовлення, мовна норма, культура мовлення
	Спілкування як інструмент професійної діяльності	Спілкування і комунікація як складники професійної компетентності майбутнього соціального працівника, ділове спілкування
	Форми колективного обговорення професійних проблем	Культура ділового спілкування у роботі соціального працівника. Ведення перемовин, зборів, нарад, дискусій
	Загальні вимоги до складання документів	Текст документа. Основні реквізити. Види документів
	Орфографія і пунктуація	Розділові знаки в документах. Вимоги до мови ділових паперів та оформлення документів
Ведення професійних документів	Ділові папери	Класифікаційні ознаки документів. Уніфіковані системи документації
	Текст	Види текстів в документах органів соціальної роботи
	Офіційно-діловий стиль	Документ. Класифікація документів. Мова ділових паперів
	Особливості складання документів	Оформлення реквізитів та реєстрація документа

Продовж. табл. 3.6.

	Спеціалізована документація	Види конфіденційної інформації
Основи міжособистісного спілкування	Сфера спілкування – об'єктивна потреба людини	Теоретичні аспекти спілкування. Спілкування і діяльність, комунікативна компетентність
	Професіоналізм спілкування	Принципи професійного спілкування. Досягнення взаєморозуміння
	Особливості ділового спілкування	Усне ділове спілкування. Ділова бесіда, ділові наради і збори, публічні виступи, телефонна розмова. Форми ввічливості
Загальна психологія	Стратегії, тактики, види і форми спілкування	Переконання і навіювання у процесі спілкування. Тактики і стратегії спілкування
	Сприймання та розуміння в структурі міжособистісного спілкування	Соціальна перцепція. Міжособистісна взаємодія. Каузальна атрибуція
	Почуття та емоції в спілкуванні	Види соціальних емоцій. Способи управління емоціями і почуттями
Етика соціальної роботи	Етика спілкування	Принципи етики ділового спілкування. Морально-етичні основи спілкування. Толерантність як принцип культури соціально-педагогічного спілкування
	Мистецтво говоріння і слухання	Види слухання
	Етика ділових відносин	Особливості ділового етикету, ділові зустрічі, переговори, ділова бесіда
	Етична поведінка в ситуаціях конфлікту	Конфлікти в діяльності соціального працівника
	Професійна культура та етикет у діяльності соціального працівника	Професійний такт. Норми, принципи та правила етикету. Етикет ділового листування

Основи консультування	Особливості консультативного спілкування	Методика соціально-педагогічного консультування. Когнітивна терапія
	Вербальний і невербальний контакт у консультативній взаємодії	Комунікативні якості консультанта. Мова, інтонація, тембр голосу, послідовність висловлювання та ін. Використання прийомів активного слухання (ехо-техніка): з'ясування, уточнення, перефразування, резюмування
	Техніки формулювання питань у консультативному процесі	Класифікація питань
	Методика завершення консультативного діалогу	Правила інтерпретації одержаної інформації. Характеристика прийому аргументування. Емоційна підтримка клієнта
Основи конфліктології і партнерства	Аналіз конфліктів і методів їх подолання	Визначення типу конфлікту. Вміння слухати і виражати свої інтереси, враження і почуття. Досягнення компромісу
	Управління конфліктами	Методи управління: структурні і міжособові. Міжособові стилі розв'язання конфліктів: ухилення, згладжування, примушення, компроміс, вирішення проблеми.
Професійна майстерність соціального працівника	Соціально-педагогічне спілкування	Поняття соціально-педагогічного спілкування, його особливості, функції, види. Спілкування як діалог. Контакт у діалозі. Бар'єри у спілкуванні з клієнтами
	Техніка мовлення	Мовні (вербальні) засоби: стилістичні (риторичні) фігури, тропи, звертання, риторичні запитання, заохочувальні висловлювання (адгортація), діалогізація мовлення, різноманітне використання інтонаційних засобів, створення ефективної вербальної комунікації. Позамовні (невербальні) засоби: хода, постава, пластика тіла, міміка, жести, зовнішній вигляд, контакт очей, розміщення в міжособистісному просторі (проксеміка). Характеристика голосу

	Особливості професійного спілкування соціального працівника	Принципи професійного спілкування, комунікативна та перцептивні сторони спілкування, моделі комунікації, спілкування – як взаємодія
--	---	---

Для уникнення дублювання спільних тем в означених дисциплінах було виокремлено теми для самостійного опрацювання (повторення) за ментально-опосередкованими зв'язками. Завершувався цикл лінгвістичних і фахових дисциплін узагальненим спецкурсом «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників», у якому відображено опосередковано-прикладні зв'язки.

Інтеграція дисциплін спрямована на те, щоб дати випускнику закладу вищої освіти не лише фах соціального працівника, а й забезпечити належний рівень підготовки компетентного працівника соціальної галузі. Становлення компетентного фахівця під час навчання у закладі вищої освіти, на думку Е. Клімова, залежить від системного об'єднання дисциплін з орієнтацією на цілісну професійну діяльність, де кожна окрема дисципліна повинна слугувати засобом для досягнення однієї мети [234].

Поділяючи позицію автора, наголошуємо, що ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників залежить також від взаємодії викладачів різних навчальних дисциплін та пошуку ефективних форм і методів роботи.

Міждисциплінарні інтегровані заняття, на думку М. Бабич, допоможуть зняти умовні бар'єри, що розділяють навчальні дисципліни, і забезпечити взаємопроникнення знань, уникнути дублювання матеріалу та підвищити мотивацію до навчання, забезпечити активну комунікативно-пізнавальну діяльність студентів; встановити взаємозв'язки між навчальними дисциплінами для розширення світогляду і системи професійних та комунікативно-мовленнєвих знань студентів – майбутніх соціальних працівників; підготувати науково-дослідні роботи для участі в науково-теоретичних і науково-практичних

конференціях; забезпечити професійну спрямованість навчання і вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності [20, с. 10].

Для організації формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників та впровадження педагогічної умови щодо інтеграції лінгвістичних дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, перевірки її ефективності було передбачено такі етапи реалізації:

- визначення сукупності дисциплін, зміст яких закладає необхідне теоретико-методичне та практичне підґрунтя підготовки майбутніх соціальних працівників та формування у них комунікативно-мовленнєвої компетентності;

- побудова загальної логіко-дидактичної системи для окреслення інформаційних зв'язків між змістовими елементами навчального матеріалу визначених дисциплін; створення методичної бази для комплексної реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання;

- розроблення міжпредметних навчальних проблемних завдань, проблемних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, міжпредметних навчально-професійних завдань, тестів для забезпечення міжпредметних зв'язків на всіх етапах навчання.

Таким чином, у межах міждисциплінарних зв'язків, процеси інтеграції залежать від типу й видів цих зв'язків, обсягу матеріалу, навчальних дисциплін, які інтегруються. Це можуть бути інтегровані курси, тренінги, семінари, практичні заняття [46, с. 17].

Схарактеризуємо **другу педагогічну умову** – комунікативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Зауважимо, що в науковий обіг поняття «супровід» увійшло в першій половині 90-х років ХХ ст. Проблема, пов'язана з різними видами супроводу досліджувалася вченими різних наукових галузей у таких напрямках: психологічному (М. Батіянова [29], І. Бех [62], Н. Глуханюк [134],

О. Євдокимова [177], В. Зінченко [197], Т. Комар [250], С. Литвиненко [303], Р. Овчарова [366] та ін.); соціально-педагогічному (Е. Гуцало [157], А. Капська [225], І. Пеша [225], І. Рогальська-Яблонська [443], Н. Угляренко [523], О. Шпак [523] та ін.); комунікативно-мовленнєвому (А. Богуш, О. Кісельова, О. Трифонова [80] та ін.).

Звернімося насамперед до тлумачних словників щодо сутності поняття «супровід», які пояснюють його як: «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [209, с. 462]; як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом з метою провести, слідувати» [160]; «дія за значенням супроводжувати, тобто у (в) супроводі когось, чіємусь товаристві, під охороною; те, що супроводить якусь дію, явище, охороняє когось» [105, с. 1415]; «те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [359, с. 481]; «слідувати разом з ким-небудь, перебуваючи поруч, ведучи кудись або йдучи за ким-небудь» [369]. У термінологічних джерелах для фахівців соціальної роботи подано поняття «соціальний супровід», який тлумачиться як «вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу» [174, с. 184]; «здійснення службами у справах неповнолітніми, центрами соціальних служб для молоді системного обліку та догляду дітей і молоді, які опинились у складних життєвих ситуаціях; систематичних і комплексних заходів, спрямованих на подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу дітей і молоді» [139, с. 402].

На позначення досліджуваного конструкту вчені та педагоги-практики використовують низку супутніх термінів («допомога», «підтримка», «турбота» «забезпечення»). Зокрема, поняття «педагогічна підтримка» (за О. Газманом) розглядається як частина здійснення освітнього процесу спрямована на індивідуальний розвиток дитини, досягнення позитивних результатів у навчанні та вихованні [124, с. 180–182]. На думку Є. Гуцало, якщо виходити з того, що

«супровід» – це «забезпечення», тоді супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних обставинах життя. Якщо виходити з того, що «супровід» – це допомога, то під «супроводом» розуміється сукупність послідовних дій, що дозволяють суб'єкту визначитися з ухваленням рішення і нести відповідальність за його реалізацію. Виходячи з того, що між методом супроводу і процесом супроводу існує певний зв'язок, метод супроводу трактується дослідницею як спосіб практичного здійснення процесу супроводу. Слід врахувати, що введення терміна «супровід» не є результатом науково-лінгвістичного експерименту; заміна його класичними – допомога, підтримка, забезпечення – не повною мірою відображає суть цього явища. Мається на увазі не будь-яку форму допомоги (а тим більше забезпечення), а підтримку, в основі якої соціальний педагог сприяє збереженню максимуму свободи і відповідальності суб'єкта за вибір варіанта вирішення актуальної для нього проблеми. У теорії супроводу важливим положенням виступає думка, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення дитини. Етимологічно поняття «супровід» близьке таким поняттям, як сприяння, допомога однієї людини іншій у подоланні труднощів [157, с. 134].

Н. Осухова зазначає, що супровід – це «підтримка психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі». Авторка розглядає супровід як системну інтегративну «технологію» соціально-психологічної допомоги особистості, яка відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону розвитку», яка їй поки що недоступна. Дослідниця наголошує, що супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги, яка передбачає підтримку реакцій, процесів і станів, що природно розвиває особистість [379]. Отже, Н. Осухова ототожнює поняття «супровід» з поняттями «підтримка», «допомога». Водночас, поняття «підтримка» Г. Соколинська визначає як систему «педагогічної діяльності», що розкриває особистісний потенціал людини, яка має свою мету, структуру, принципи та етапи практичної реалізації в освітньому

процесі. Завданням педагогічної підтримки є діяльність професійних педагогів з надання превентивної та оперативної допомоги особам у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, з успішним просуванням у навчанні [485, с. 87–89].

Як метод розглядає супровід Л. Шипіцина. Авторка зазначає, що супровід забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору [584]. При цьому суб'єктом розвитку вважається не тільки внутрішній процес розвитку людини, а також і процес її взаємодії із зовнішнім світом. На думку вченої, супровід – це комплексний метод, підґрунтям якого виступає єдність взаємодії того, кого супроводжують, з тим, хто супроводжує.

Термін «психологічний супровід» було введено в науковий обіг у 1993 році у книзі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей» (Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова) [26, с. 58–63]. Автори вбачають, особливість психолого-педагогічного супроводу в цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому, самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На думку науковців, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору.

Найбільш послідовно серед сучасних досліджень концепція психологічного супроводу професійного розвитку викладена Е. Зеєром. На думку вченого, психологічний супровід – це «цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості» [192, с. 116]. Філософською підставою системи супроводу людини є концепція вільного вибору як умови розвитку. Початковим положенням для формування теоретичних основ психологічного супроводу виступає особистісно-зорієнтований підхід, у логіці якого розвиток трактується як вибір і засвоєння суб'єктом тих або тих інновацій, шляхів професійного становлення [192, с. 116].

І. Бех пов'язує психологічний супровід з особистісно зорієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довкіллям і на цій підставі «формування у дітей ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури» [61, с. 4]. Автор зазначає, що центральним ядром психологічного супроводу є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а центральним механізмом взаємодії виступає «особистісне спілкування педагога з вихованцем», спрямоване на «зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу». М. Бітянова трактує «психологічний супровід» як «систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії» [66, с. 20].

На думку В. Зінченко, термін «супровід» може бути розкритий через «забезпечення умов для прийняття суб'єктом рішення»: однак лексично – це більш жорстка форма, яка підкреслює пріоритет особистості «як того, хто забезпечує»; те саме – «допомога». Основні принципи супроводу, відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу [196, с. 49].

Дослідниця Р. Овчарова розглядає супровід як модель психологічної роботи, як напрям діяльності психолога і як технологію. На думку авторки, супровід передбачає створення умов, які запобігають появі проблем і неблагополуччя, на відміну від моделі підтримки. У супроводі як напрямі діяльності акцентується на створенні умов для природного розвитку особистості. Як технологія «психологічний супровід» є комплексом взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, представлених різними психологічними методами і прийомами, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження психологічного здоров'я, повноцінного розвитку особистості дитини і для її формування як суб'єкта життєдіяльності» [366, с. 252].

Більш розлоге визначення феномену «супровід» подає М. Голіков, а саме, як здійснення грамотної та своєчасної діагностики для виявлення потенційних можливостей, сильних сторін особистості, проблемних «точок», чинників ризику виникнення стагнації у професійному розвитку педагога, несформованості професійної ідентичності; надання допомоги в розробці професійного напрямку роботи педагога (тобто реалізації суб'єктом професійних функцій за допомогою професійних знань, умінь і навичок, персональних психофізіологічних особливостей у реальному часі та на перспективу розвитку); спільне проєктування етапів професійного розвитку педагога, що є творчим процесом удосконалення способів, методів, технологій реалізації професійних функцій тощо [137, с. 133].

Отже, розглядаючи психологічний супровід як процес, доцільним є створення сприятливих умов, необхідних для розвитку й саморозвитку майбутнього соціального працівника, розкриття й реалізації його внутрішнього потенціалу, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору.

Педагогічний супровід досліджували О. Газман [124], О. Єрьоменко [181], Н. Столярова [501], Л. Шипіцина [584] та інші.

З метою розкриття сутності супроводу науковці використовують поняття «підтримка», «взаємодія», «створення умов», «допомога», «спрямованість на діяльність». Зазначимо, що ми суголосні з О. Газманом, який розкриває поняття «педагогічна підтримка», як процес спільної роботи студента з викладачем для визначення власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів вирішення проблем (подолання перешкод), що заважають студенту на шляху його розвитку при збереженні людської гідності і самостійному досягненні бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, образі життя [125, с. 47–48]. Педагогічний супровід учений трактує як уміння бути поруч із вихованцем, спрямовуючи його у найбільш ефективному для досягненні напрямку.

Педагогічний супровід може реалізовуватися у різних формах педагогічної діяльності. Все залежить від готовності вихованця виявляти свою самість і бажання та вміння педагога вправляти його в особистісному зростанні зручним для нього способом. Педагогічний супровід спрямований на створення системи

професійної діяльності педагога для успішного навчання та розвитку особистості, з одного боку, а з іншого – на взаємодію суб'єктів виховання і навчання при вирішенні проблем, пов'язаних із процесом освіти. Результатом педагогічного супроводу є рішення й дія, що веде до позитивних змін у розвитку того, кого супроводжують.

Отже, підтримкою професійної діяльності майбутнього соціального працівника має стати насамперед розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, реалізація його педагогічних здібностей, знань, умінь, зусиль педагогів різної спрямованості, навичок забезпечення професійного самозбереження, задоволеність працею і підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «супровід», вважаємо його комплексним методом в освітньому процесі майбутнього соціального працівника, в основі якого лежить єдність таких функцій: діагностувальної (виявлення суті проблеми); інформаційної (розкриття шляхів розв'язання проблеми); консультаційної (надання допомоги на етапі ухвалення рішення й вироблення плану вирішення проблеми); оперативної (вчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості), аналітичної (вивчення результатів педагогічного супроводу, корекція відхилень у вирішенні проблем, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкта супроводу).

Отже, стає зрозумілим, що педагогічний супровід майбутніх соціальних працівників можливо реалізувати, використовуючи кілька видів педагогічного впливу:

- Супровід-співробітництво, сутність якого полягає в допомозі студентам усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, обрати найбільш оптимальні варіанти рішень. Супровід-співробітництво передбачає спільне планування діяльності, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для подальшого самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, унікальних якостей.

- Супровід-ініціювання, відомий із часів Сократа, суть якого сформулювала М. Монтессорі: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам» [344]. Організуючи супровід-ініціювання, педагог створює необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення необхідних завдань.

- Супровід-запобігання. Педагог, випереджаючи небажані події, їх можливий негативний розвиток, передбачає правильні або хибні кроки вихованців і тим самим допомагає обрати адекватні рішення з урахуванням поведінки та діяльності.

Логіка дій педагога допоможе особистості розібратися в сутності проблеми, окреслити можливі варіанти дій для її вирішення, обрати найбільш оптимальний із них, стимулювати виконання прийнятого рішення. Перспективи слугують поштовхом до пошуку форми і конкретного змісту супроводу-запобігання, здатного зняти гостроту проблеми або істотно мінімізувати її наслідки для розвитку і виховання.

Проблему науково-методичного супроводу педагогічної діяльності вивчали В. Головінова [138], С. Литвиненко [303], Н. Мельник [330], В. Оржеховська [376], Т. Сорочан [489] та інші.

Поняття «науково-методичний супровід» уведено Національною доктриною розвитку освіти в Україні [349]. Вчені зазначають, що науково-методичний супровід необхідно розглядати як сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, заходів, що забезпечують допомогу працівникам у подоланні труднощів професійної діяльності.

Під науково-методичним супроводом розуміють «професійно-педагогічну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників і учасників освітньо-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти» [490]. Згідно з думкою Т. Сорочан, розуміння науково-методичного супроводу полягає в тому, що це є професійна

взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування інновацій [490, с. 34]. Визначальними основами науково-методичного супроводу, на думку дослідниці, є: демократичність – можливість урахування різних підходів, поглядів, колегіальність у прийнятті певного рішення; ситуація вибору – створення кількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору; самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [490, с. 35].

Водночас, розкриваючи науково-методичний супровід, дослідники (В. Головінова та В. Головінов [138]) зазначають деякі ускладнення, з якими він може бути пов'язаний. По-перше, це кількісний та якісний склад тих, кого супроводжують; по-друге, це простір та час взаємодії; по-третє, це індивідуальна та професійна неготовність фахівців до процесу супроводу, що нерідко трапляється тоді, коли їм бракує професійного досвіду [138, с. 48].

На думку науковців (Н. Радіонова та Т. Тряпціна [438]), науково-методичний супровід у сфері професійної освіти повинен забезпечувати вирішення таких проблем, як: діагностика сутності проблеми та знаходження методів і способів її вирішення; обговорення варіантів вирішення проблеми та вибору найбільш доцільного способу її вирішення; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану рішення.

Таким чином, сутність науково-методичного супроводу як інноваційної педагогічної технології полягає в тому, що він являє собою професійну педагогічну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, основними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників та учасників освітнього процесу. Ці умови визначають результат – підвищення якості освіти.

Складником науково-методичного супроводу є педагогічна фасилітація як двобічний процес взаємовпливу учасників комунікативної взаємодії, за якого

відбувається спільне особистісне і професійне зростання, розвиток суб'єктності викладачів.

До наукового обігу термін «фасилітація» (від англ. – *to facilitate* – допомагати, полегшувати, створювати сприятливі умови) був уведений К. Роджерсом у 50-х роках ХХ століття. Вчений тлумачив його як підтримку, допомогу й водночас стимулювання педагогом процесу розвитку й саморозвитку особистості як суб'єкта власного життя, сприяння вільному й самостійному вибору та прийняттю рішень вихованцями, їхньому активному функціонуванню та особистісному зростанню [444, с. 527].

У педагогічних дослідженнях термін «фасилітація» використовується у контексті особистісно зорієнтованого підходу як ідея педагогічної підтримки і педагогічного супроводу в процесі навчання, як-от: філософський аспект фасилітації (В. Кремень [269], К. Роджерс [444], Т. Сорочан [490]); педагогічний та комунікаційний аспект фасилітації (О. Галіцан [128], С. Коломійченко [249], З. Курлянд [128], І. Литвин [301], Г. Селевко [458], С. Хілько [552], К. Шевченко [579] та ін.).

Під педагогічною фасилітацією О. Галіцан, З. Курлянд розуміють вплив педагога на вихованця з метою досягнення позитивних змін Я-концепції, оптимізації емоційної сфери [128]. Т. Сорочан [490], К. Шевченко [579] під поняттям «педагогічна фасилітація» розуміють професіоналізм педагога, що відображає його вміння до саморозвитку та самореалізації особистості. У навчальному посібнику «Вступ до соціальної роботи» [120] фасилітація пояснюється як комбінована стратегія втручання, спрямована на надання соціальним працівником допомоги клієнтам та вироблення вмінь самостійно вирішувати проблеми, адаптуватися до нових умов.

Суголосні з позицією О. Чусової у тому, що фасилітація здатна змінити взаємини між фахівцями соціальної роботи та клієнтами, оскільки передбачає міжособистісну взаємодію, щирість, відкритість, створення атмосфери підтримки, формування позитивних особистісних змін [570 с. 19–20].

Таким чином, педагогічна фасилітація ґрунтується на взаємодії, розумінні й підтримці вихованця; спрямована на конструктивне вирішення професійно-педагогічних завдань; за кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, ненав'язування власних суджень; визнається індивідуальність та рівність [49, с. 61].

Питання соціального супроводу досліджувалося такими вченими, як І. Зверєва [493], А. Капська [225], І. Пєша [225], І. Трубавіна [518] та ін. Зазначений феномен розглядається науковцями в контексті забезпечення оптимальних соціально-педагогічних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді, шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів.

Соціальний супровід – вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного (подекуди досить тривалого) терміну надання конкретній особі комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також, у разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками тощо) з різних установ та організацій. Мета соціального супроводу – поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем того, хто отримує послуги [427].

Без сумніву, соціальний супровід – це вид соціальної роботи, який передбачає здійснення соціальним педагогом, соціальним працівником чи соціальними службами системи комплексних заходів щодо тривалої допомоги суб'єктам з метою збереження, відновлення, захисту і реалізації прав у суспільстві.

Соціально-педагогічний супровід – це цілісна система організаційних, діагностичних, консультативних, профілактичних, захисних заходів, грамотно спланована робота з усіма учасниками освітнього процесу. Мета соціально-педагогічного супроводу – сприяти розкриттю та реалізації здібностей, талантів

кожної особистості, формуванню адекватної самооцінки та повноцінного розвитку на кожному віковому етапі [49, с. 62].

Супровідна діяльність соціального педагога означає його знаходження поряд з дитиною в ролі супутника, «навігатора» на шляху дитини до дорослого життя. Соціальний педагог вивчає потреби дитини, її прагнення, проблеми статево-рольової соціалізації особистості, сприяє соціальному визначенню дитини, дбає про соціальну адаптацію дітей та молоді, впливає на формування системи взаємин.

Соціально-педагогічний супровід, за Н. Павлик, це комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації в освітньо-виховному процесі [380, с. 95–101].

Соціально-педагогічний супровід розглядають і як підтримку та соціальний захист студентської молоді під час професійного та особистісного становлення.

Зазначимо, що Н. Міщенко розуміє соціально-педагогічний супровід як «...соціально-педагогічну діяльність із підтримки та соціального захисту студентів, які мають у цьому потребу, щодо вирішення проблемних ситуацій у студентському оточенні і сприянні соціальній адаптації студентів, підвищення їхньої мотивації до професійного становлення з метою саморозвитку, самопізнання, самоствердження та самореалізації» [340, с. 78–84].

Слушною вважаємо думку Л. Мардахаєва про те, що супровід не передбачає гіперопіки того, кого супроводжують у різних життєвих ситуаціях, а спрямований на стимулювання його активності, покликаний осмислити проблему і пошук шляхів її подолання ним самим [323, с. 5]. Власне, супровід дозволяє тому, кого супроводжують, найбільш повно реалізувати особистісний потенціал, стимулювати саморозвиток і самовдосконалення, сприяти успішному процесу соціалізації.

І. Рогальська прописує концептуальні засади соціально-педагогічного супроводу, а саме: соціально-педагогічний супровід є процесом особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує; основні характеристики соціально-педагогічного супроводу (процесуальність,

пролонгованість, постійність, послідовність, рухливість, превентивність, адаптованість до умов діяльності конкретного закладу і основних виховних завдань); принципи соціально-педагогічного супроводу (пріоритету інтересів особистості, балансу як оптимального співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації в їх єдності й відмінності, опертя на позитивне, соціальної відповідності, комплексного підходу, діадичної взаємодії та відкритості супроводу) [442, с. 35]. Зазначимо, що дослідження І. Рогальської стосується дошкільного дитинства, натомість виокремлені авторкою принципи й основні характеристики можуть бути враховані і щодо організації соціально-педагогічного супроводу студентів у закладах вищої освіти.

На думку В. Стрельцової, яка вивчала соціальну адаптацію студентів, основою соціально-педагогічного супроводу є соціально-педагогічний підхід, тобто соціально-педагогічний супровід з урахуванням положень, що акумулюють його сутність. Учена вважає, що це можна розглядати як провідну умову соціальної адаптації [503, с. 28]. У свою чергу, соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів вчена розуміє як «допомогу студенту в процесі соціальної адаптації, що ґрунтується на емпатійному розумінні його проблем, вільному спілкуванні й творчій взаємодії; як особливу галузь діяльності педагогів ЗВО, кураторів груп, усіх відповідальних за виховну роботу зі студентами, спрямовану на зняття психологічного напруження в ході соціального становлення у ЗВО, як особливий вид педагогічної підтримки, зорієнтований на високий ступінь свободи й автономії студента» [503, с. 29]. Слушними є також визначені дослідницею технології, методи і форми такого супроводу: технологія «соціальних проб», дискусії, метод реалізації різноманітних, зокрема творчих, соціальних проєктів, спеціальні тренінги, ділові імітаційні ігри, соціальні практики, індивідуальні консультації, психологічна підтримка, ситуації соціальних проб тощо.

Таким чином, сутність соціально-педагогічного супроводу полягає в тому, що він спрямований на вирішення різноманітних проблем, які виникають на початковому етапі навчання у закладах вищої освіти (соціальні, педагогічні,

побутові тощо); встановлення довірливих, товариських відносин між студентами, які зазнають труднощів соціальної адаптації, і педагогом, котрий прагне надати їм дієву допомогу; діагностику особистості студента, що дозволяє педагогові проектувати найближчу зону його актуальних потреб.

Педагогічна, психологічна, соціальна підтримки, педагогічний, психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, психологічний та фасилітативний супроводи молодого покоління застосовуються саме для подальшого їхнього саморозвитку, самопізнання та адаптації у суспільстві. Види супроводу подано на рисунку 3.1 (див. рис. 3.1).

Звернімо увагу ще на одну особливість, відповідно до того, що підтримка – це одномоментна, короткотривала дія, а супровід – це цілий комплекс дій, що відбувається упродовж тривалого часу. Наприклад, можна підтримати студента перед значними для нього випробуваннями, надати допомогу в підготовці до іспиту, допомогти прийняти рішення у конфліктній ситуації, тобто діяти за необхідністю. А супроводжувати означає, що виявлення, діагностування, навчання та розвиток студентів необхідно здійснювати упродовж усього навчання у закладі вищої освіти.

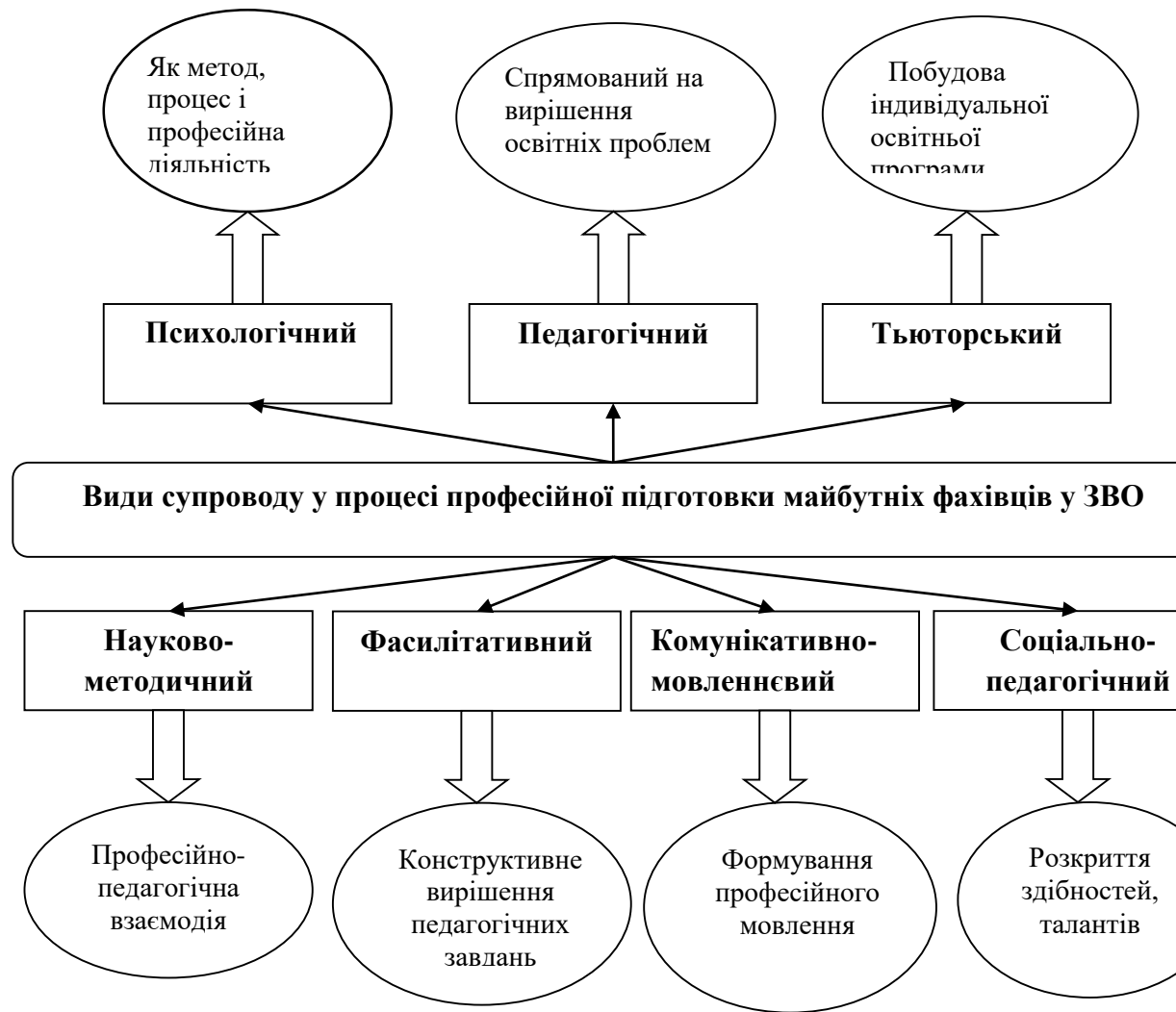


Рис. 3.1 Види супроводу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти

Суголосні з висловлюванням І. Беха, що однією з найгостріших людських потреб є потреба бути зрозумілим, прийнятим, визнаним. Людина бажає, щоб її розуміли і приймали у кожному своєму стані, у кожному своєму прояві, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливості до наявних недоліків» [60]. А позиція дорослого, що враховує всі ці потреби під час фасилітативного супроводу, сприяє подальшому розвитку комунікативної особистості.

З-поміж різних видів супроводу (психологічного, педагогічного, соціального, соціально-педагогічного) на особливу увагу в межах теми дослідження заслуговує комунікативно-мовленнєвий супровід, який розглядаємо в дослідженні як (одну із суттєво важливих) педагогічну умови.

Комунікативно-мовленнєвий супровід майбутніх педагогів досліджували А. Богуш, О. Кисельова, О. Трифонова. Учені пояснюють означене поняття як багатоаспектний процес взаємодії, співробітництва і діяльності педагога зі студентами, що сприяє професійному самовизначенню студента, індивідуально-професійному зростанню; галузь діяльності педагога як фасилітатора у процесі надання студентам підтримки, допомоги в професійному зростанні, становленні й розвитку; стимулювання й спонукання до професійно спрямованої комунікативно-мовленнєвої діяльності; система методів і засобів, з метою попередження втрати інтересу у студентів при зустрічі з комунікативними і мовленнєвими труднощами; вид педагогічної взаємодії суб'єктів, спрямованої на проведення діагностики, моніторингу розвитку професійно спрямованого мовлення з метою створення сприятливих умов для саморозвитку, самовдосконалення, самоаналізу своєї професійної діяльності й професійно спрямованого мовлення в конкретному освітньому середовищі [80, с. 22]. Таким чином, учені розглядають комунікативно-мовленнєвий супровід як багатокомпонентне поняття, яке включає підтримку, допомогу студенту в процесі навчання, створення сприятливих умов для формування професійно спрямованого мовлення. Суголосні з позицією учених (М. Алексеєва-Вовк, А. Тряпіцина), що основна мета і призначення діяльності педагога полягає в розвитку потенційних здібностей студента [80, с. 21].

Комунікативно-мовленнєвий супровід майбутніх соціальних працівників у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності розуміємо як професійну комунікативно-мовленнєву взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, спрямовану на підтримку та допомогу студентам у професійному зростанні, засвоєнні норм літературної мови, збагаченні словника термінологічною і професійною лексикою, саморозвиток та самовдосконалення в оволодінні професійними мовленнєвими навичками, що виявляється в умінні здійснювати комунікацію в різних її видах, формах та засобах, спрямованих на ефективне вирішення професійних завдань. Здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу передбачає використання інтерактивних форм, методів та засобів

навчання, спрямованих на оволодіння достатнім обсягом знань та практичних умінь здійснювати комунікацію в різних ситуаціях.

Робота зі студентами в процесі здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміємо, що від змісту, методів, форм та засобів навчання залежить досягнення мети – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Під час роботи зі студентами використовували моделювання вправ та ситуацій з метою вирішення професійних завдань, набуття практичних навичок майбутньої професії, вдосконалення фахової термінології та професійно спрямованого мовлення, різні типи лекцій, практичні заняття, семінари-практикуми, самостійна робота студентів, робота у підгрупах, розігрування змодельованих соціально-педагогічних ситуацій, написання проєктів, ігрові та рольові ігри, тренінгові заняття, кейс-метод, технології коучингу, творчі індивідуальні заняття, науково-дослідницька діяльність (участь у наукових студентських конференціях, презентація матеріалів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання). Основна увага зосереджувалася на вміння вільно висловлюватися, долати комунікативні бар'єри, вирішувати конфліктні ситуації, організовувати процес спілкування, використовувати засоби мовленнєвої виразності, дотримуватися культури мовлення.

Ефективність здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу вимагає від педагога умінь організовувати процес спілкування й керувати ним, зокрема: швидко, оперативно й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, які змінюються; правильно планувати й здійснювати систему комунікації, зокрема її важливу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби доречні до ситуації, скеровувати відповіді студентів, спонукати до роздумів, міркувань за допомогою прямих і непрямих запитань, постійно підтримувати студента, спонукати до навчання та вправління у висловлюваннях, допомагати у практичному вирішенні змодельованих

ситуацій, розвивати самостійність, креативність, спонукати до активної міжособистісної взаємодії.

Працюючи зі студентами, викладач повинен добирати найбільш ефективні форми навчання, ігрові вправи, завдання, проблемні ситуації, які мають бути цікавими, відображати реальні професійні ситуації, пов'язані з діяльністю соціального працівника. Добре сформовані комунікативно-мовленнєві вміння дають можливість студентам – майбутнім соціальним працівникам реалізуватися в професійній діяльності, збагачувати комунікативний досвід, вільно висловлюватися послуговуючись офіційно-діловим, науковим та розмовними стилями.

Здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності передбачає реалізацію таких етапів діяльності:

- Моніторинг комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, виявлення індивідуальних труднощів, сильних і слабких сторін, усунення комунікативних бар'єрів у процесі спілкування.
- Створення сприятливого комунікативно-мовленнєвого середовища спрямованого на вдосконалення комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.
- Усвідомлення студентами необхідності опанування комунікативно-мовленнєвими знаннями та практичними навичками в професійному становленні, відповідність освітньо-мовленнєвої діяльності практичним навичкам професії.

На рис. 3.2 зображено структуру здійснення комунікативно мовленнєвого супроводу соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

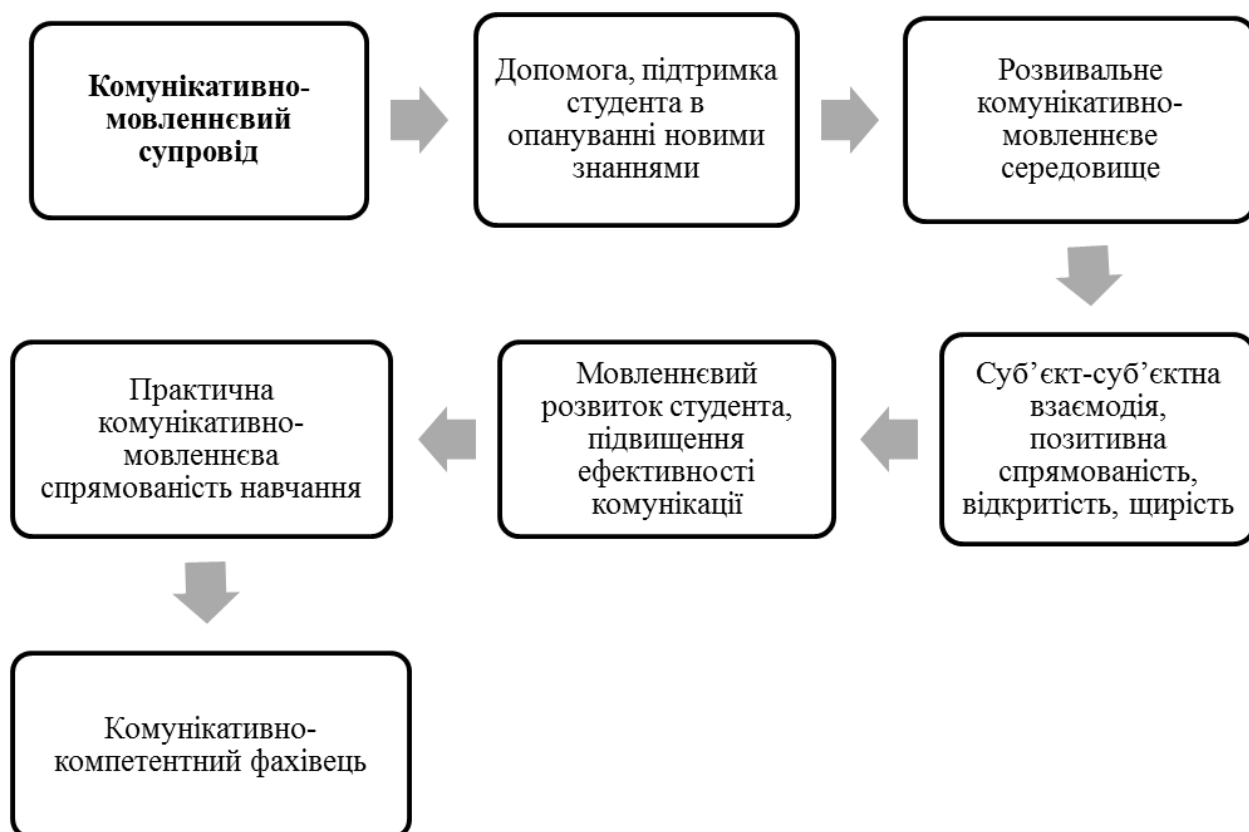


Рис. 3.2 Структура комуникативно-мовленнєвого супроводу

Комуникативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комуникативно-мовленнєвої компетентності спрямований на допомогу студенту в опануванні комуникативно-мовленнєвими вміннями, підвищення рівня професійної компетентності, усунення комуникативних бар'єрів, уміння долати труднощі, професійно вирішувати поставлені завдання, розвиток креативності у вирішенні нетипових професійних завдань, вдосконалення практичних навичок, збагачення професійного досвіду.

Комуникативно-мовленнєвий супровід студента в процесі професійної підготовки – це цілеспрямована діяльність викладача як наставника, радника, який діагностує проблеми студентів, грамотно планує роботу щодо їх усунення, допомагає в розкритті потенційних можливостей студентів. Розвивальне комуникативно-мовленнєве середовище забезпечує позитивний вплив на опанування студентами необхідними комуникативно-мовленнєвими знаннями та практичними вміннями які є основою здійснення комунікації та готовності до

професійної комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Суголосні з позицією учених (А. Богуш, О. Трифонова, О. Кисельова), що розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних чинників на формування мовленнєвої особистості [80, с. 21].

Необхідною умовою здійснення ефективної комунікації є об'єктивне сприймання студентів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, психологічних станів, емоцій, переживань, мотивів та намірів. Адже від того, як буде організована комунікативно-мовленнєва взаємодія між викладачем та студентом, залежатиме налаштованість на навчання, їх мотиваційна спрямованість та бажання самовдосконалюватись у професії, досягати високого рівня розвитку як професійних, так і комунікативно-мовленнєвих умінь.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядаємо як процес конструктивної міжособистісної взаємодії між викладачем і студентом, що характеризуються партнерськими взаєминами, спрямованими на надання допомоги, підтримки в процесі вирішення комунікативних завдань, забезпечує високий рівень сформованості знань, необхідних для здійснення ефективної професійної комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутнього соціального працівника.

Комунікативно-мовленнєвий супровід студента спрямований на підвищення якості викладання професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, зміст яких направлений на формування мовленнєвої особистості студента, підвищення рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності, яка є основою здійснення професійної діяльності соціального працівника. Мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самопрояву [80, с. 92].

Основними теоретичними засадами формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів є виконання професійно спрямованих вправ та завдань, здатних забезпечити відпрацювання найважливіших елементів комунікації, як-от: ініціювати спілкування, підтримувати розмову, будувати

діалог на задану репліку, управляти процесом комунікації, дотримуватися послідовності та логіки викладу матеріалу, володіти невербальними засобами комунікації, навичками імпровізації у спілкуванні тощо. Зауважимо, що результативність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності значною мірою залежить від активності студентів, розуміння суті виконуваних ними вправ, зацікавленості завданнями, доборі інтерактивних форм та методів навчання, педагогічної майстерності викладача.

Усі вище зазначені складники здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника в процесі навчання.

Наступна педагогічна умова – залучення майбутніх соціальних працівників до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Сформованість високої позитивної мотивації та бажання здобути професійну та комунікативно-мовленнєву компетентності для майбутньої професійної діяльності залежить від пізнавальної активності студента у його самостійній діяльності. Самостійна діяльність у закладах вищої освіти є однією з обов'язкових форм організації освітнього процесу і різновидів навчальної роботи студентів, що спрямована на інтелектуальний та професійний розвиток. У наукових розвідках Г. Кільової [232], О. Малихіна [321], І. Сулим [504], наголошується, що самостійна діяльність повинна стати підґрунтям освітнього процесу особистості, а не бути лише його важливою формою. Отже, важливим завданням освітньої діяльності в закладах вищої освіти має стати розвиток у студентської молоді самоосвіти, пов'язаної з навичками самовдосконалення та професійної компетентності.

Організацію самостійної освітньої діяльності студентів досліджували І. Зязюн [201], В. Багрій [22], О. Малихін [321], І. Трубник [519], І. Хом'як [559], Н. Черненко [568] та ін. Учені розглядають поняття «самостійна діяльність» із двох позицій: як різновид діяльності, що стимулює самостійність, пізнавальний інтерес до освітньої діяльності; як систему педагогічних умов, що забезпечують успішне керівництво самостійною діяльністю студентів.

Так, на думку І. Трубник, самостійна діяльність сприяє формуванню у майбутніх фахівців ініціативності, а їхня освітня діяльність стає більш систематичною, внаслідок чого підвищується результативність професійної підготовки, формуються мотиваційні та практичні компетентності. Самостійна діяльність сприяє самонавчанню, посилює адекватність самооцінки, ділових взаємовідносин між викладачем та студентами [519].

Зазначимо, що в науковому обігу функціонують поняття «самостійна діяльність» і «самостійна робота». На нашу думку, поняття «самостійна діяльність» є більш ємним, до складу якого входять і «самостійна робота», тобто самостійна робота студента є обов'язковим складником його освітньої діяльності. У дисертації будемо послуговуватись феноменом «самостійна робота» як складник комунікативно-мовленнєвої компетентності. Схарактеризуємо поняття «самостійна робота».

У словникових джерелах щодо сутності поняття «самостійна робота» зазначено: «засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку логічного мислення» [263, с. 243]; «вищий тип освітньої діяльності, що потребує достатнього рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [482, с. 223]; «одна із властивостей особистості, яка характеризується двома чинниками: перший – знання, уміння, навички, якими володіє особистість, другий – ставлення особистості до процесу діяльності, її результатів, умов здійснення» [575, с. 297].

Самостійна робота студентів формує у них як майбутніх працівників творче ставлення до праці, розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення, є ефективним засобом самонавчання та самопідготовки. На думку І. Зязюна, «самостійна робота студентів – це форма активності особи, що забезпечує можливість прискорення природного переходу випускника ЗВО від освітньо-пізнавальної до самостійної професійної діяльності» [202, с. 58]. За П. Гальперіним, самостійна робота є рушійною силою освітнього

процесу [130, с. 82], а І. Зимня називає самостійну роботу вищою формою освітньої діяльності [194].

До важливих умов успішної реалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів О. Горбатюк відносить мотиваційний складник, що виявляється в отриманні позитивних відчуттів від опанування та засвоєння матеріалу. Мотивація пробуджує у студентів стійке позитивне ставлення до освітньої діяльності, викликає пізнавальний інтерес [147, с. 69].

Поняття «самостійна робота з формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти» визначаємо як один із складників самостійної освітньої діяльності студентів – майбутніх соціальних працівників, яка передбачає самостійне виконання поставлених перед ними завдань, спрямованих на оволодіння професійними, комунікативно-мовленнєвими знаннями, практичними вміннями та навичками у процесі майбутньої професійної діяльності соціального працівника. Зазначимо, що організація самостійної діяльності передбачає різні етапи самостійної роботи із формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників: теоретичний, практичний (моделювання, проектування, виконання практичних завдань, спеціально-підібраних вправ), методичний етапи. На теоретичному етапі студенти опрацьовують теоретичний матеріал, здійснюють самоконтроль, самоперевірку за допомогою тестових завдань, питань для самостійного опрацювання. На практичному – виконують індивідуальні комунікативно-мовленнєві завдання, беруть участь у тренінгах на вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, прес-конференціях, моделюють комунікативно-мовленнєві ситуації спілкування з клієнтом використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації тощо. Методичний етап передбачає самостійне, практичне застосування студентами – майбутніми соціальними працівниками професійних комунікативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

Зазначимо, що для студентів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», в тому числі студентів спеціальності 231

«Соціальна робота» відповідно до «Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» [408] самостійна робота студентів – основний засіб засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час і включає: опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, науково-дослідну роботу. Навчальний час, відведений на самостійну роботу студента денної форми навчання, регламентується навчальним робочим планом і складає від 1/3 до 2/3 від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення конкретної навчальної дисципліни. Зміст самостійної роботи студента над конкретною навчальною дисципліною визначається робочою освітньою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Самостійна робота студента – майбутнього соціального працівника, забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених навчальною програмою дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, опорними конспектами лекцій, збірниками завдань та вправ, практикумами, методичними рекомендаціями з організації самостійної та індивідуальної роботи тощо. Методичні матеріали із самостійної роботи містять питання для самоперевірки та самоконтролю студента. Навчальний матеріал дисципліни, передбачений для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль водночас із навчальним матеріалом, що вивчався на аудиторних навчальних заняттях.

Дистанційна форма навчання відповідно до «Положення про дистанційну форму навчання ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»» (2018 р.), [407] є складником самостійної роботи студентів. Основними видами навчальних занять студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» з елементами дистанційного навчання є: самостійне вивчення навчального матеріалу (лекція, тестові завдання до лекції, семінар, практичне заняття, опрацювання літератури до теми заняття, питання для самоконтролю та самоперевірки знань) завантаженого в систему дистанційного

навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Опрацювавши лекційний матеріал, студент проходить тестовий контроль і отримує оцінку, яка виставляється в академічний журнал успішності. Вимоги та обсяг завдань щодо самостійного вивчення навчального матеріалу конкретної навчальної дисципліни визначаються навчальною програмою дисципліни, методичними вказівками та рекомендаціями, що містяться у дистанційному курсі.

Таким чином, самостійна робота студентів спрямована на розвиток умінь і бажання вчитися, формування здібностей до саморозвитку, самопізнання, самонавчання та професійне самовдосконалення майбутнього соціального працівника у закладі вищої освіти. Зважаючи на це, основним завданням викладача у закладі вищої освіти є не репродуктивне навчання, а організація активної, самостійно-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає різні види самостійної роботи.

У процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти не менш важливою є практична підготовленість до майбутньої професійної діяльності. У Положенні про проведення практики студентів у ЗВО України [409], зазначено, що «практика студентів є невід'ємним складником процесу підготовки спеціаліста у ЗВО» [409]. Пріоритетним завданням у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності є пошук шляхів забезпечення єдності теорії та практики в багаторівневому освітньому процесі сучасного ЗВО, розроблення цілісної системи неперервної як теоретичної так і практичної підготовки у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Отже, одним із складників сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності є їхня практична підготовка, яка передбачає самостійну роботу студентів під час педагогічної практики.

Педагогічна практика досліджувалася вченими в різних аспектах: у процесі формування особистості педагога (Н. Козакова [245], Н. Кузьміна [276], З. Курлянд [281], В. Сластьонін [475] та ін); як складник, що поєднує теоретичну підготовку студента і його майбутню професійну діяльність (О. Абдуліна [1],

В. Багрій [22], М. Євтух [175], Н. Козакова [245], В. Краєвський [264] ін.); як складник освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти (С. Литвиненко [303], І. Шапошнікова [577] та ін.).

У словникових джерелах зазначено, що «педагогічна практика» – це: «спосіб вивчення освітньо-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої – виробити у них уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці» [146, с.12]; «здійснення, проведення чогось (звичайно як реалізація намірів, ідей, планів); діяльність кого-, чого-небудь як засвоєння певних знань, навичок, досвіду і використання їх у чомусь; набутий досвід, сукупність навичок, конкретних знань у певній галузі діяльності» [358, с. 863]; «методи, навички певної роботи, діяльності; фахові знання як основа досвіду; одна із форм навчання – застосування і закріплення теоретичних знань на підприємствах, установах тощо; діяльність людей, які творчо освоюють світ» [478, с. 124].

Із філософського погляду, «педагогічна практика» тлумачиться як: «діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу (на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, втілення в життя ідей, планів, намірів); життя, дійсність як галузь застосування й перевірки достовірності певних настанов або висновків; реальність; здійснення, хід проведення (втілення в життя ідей, планів, намірів)» [540]; специфічна людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі [541, с. 512]. Поняття «діяльність» визначається як: «активна взаємодія з довколишньою дійсністю, у ході якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє в такий спосіб свої потреби» [431].

Таким чином, узагальнення зазначених сутнісних понять дало змогу розглядати педагогічну практику як активну самостійну практичну роботу майбутнього соціального працівника у процесі професійно спрямованої комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Суголосні з думкою І. Луценко, що активна позиція студента під час

проходження практики визначається її здатністю перетворювати умови, передбачати, організовувати і скеровувати події у бажаному напрямі. Активність може бути адекватною і неадекватною, своєчасною й несвоєчасною [317, с. 287]. Е. Фромм висловив думку про «продуктивну» та «відчужену» активність особистості. «Продуктивна» активність, на думку вченого, виявляється в єдності її «Я» та діяльності; «відчужена» – це віддалення особистості від діяльності, професії, її результату: «Я не відчуваю себе діяльним суб'єктом своєї активності, швидше я сприймаю результат своєї активності як щось таке, що знаходиться «поза мною», вище за мене, в стороні від мене та протистоїть мені [546, с. 215].

Б. Ломов зазначав, що активність є особливою якістю суб'єкта діяльності, що виявляється в інтеграції його психологічних можливостей, знань і їх спрямованості на досягнення мети. Аналогічну позицію знаходимо у К. Абульханової-Славської: активність є вищою особистісною якістю [2].

Активність людини як соціальне явище пояснює різні види її практичної діяльності, виражає індивідуальну позицію та суб'єктне ставлення до процесу й результатів цієї діяльності. О. Киричук доводить, що активність виступає у всіх формах діяльності людини: пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній, комунікативній та інших і характеризується здатністю робити суспільно значущі перетворення не лише в зовнішньому, а й внутрішньому планах [231, с. 528].

Характерною особливістю в процесі здійснення педагогічної діяльності є формування особистості іншої людини засобами свого фаху [269, с. 743]. М. Євтух педагогічну практику розглядає як обов'язковий складник освітнього процесу, яка передбачає професійну підготовку і підвищення кваліфікації та має на меті: навчити студентів самостійно, творчо використовувати науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі навчання; сприяти оволодінню студентами сучасними формами і методами роботи [269, с. 647]. Поділяє погляди науковця В. Багрій. Учена вважає педагогічну практику складовою освітнього процесу, одну з форм практичної підготовки майбутніх фахівців, що доповнює, узагальнює набуті теоретичні знання, забезпечує практичне пізнання закономірностей, принципів, методів планування та

організації її виконання [22, с. 51].

В контексті ступеневої підготовки розглядає педагогічну практику Н. Козакова. Педагогічну практику дослідниця пояснює і як важливий складник професійної підготовки, спрямований на закріплення та реалізацію набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, а з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку [245]. Професійна діяльність майбутнього соціального працівника детермінована сформованістю в нього професійних та комунікативно-мовленнєвих якостей. Оскільки професійні вміння формуються в діяльності (О. М. Леонтьєв), то педагогічна практика як форма професійного навчання дає можливість студентам оволодіти різними видами професійної діяльності, допомагає адаптуватись до специфічних умов під час виконання професійних обов'язків, створює ситуації для практичного застосування теоретичних знань, формує, розвиває у студентів професійні вміння та практичні навички, сприяє усвідомленню важливості та відповідальності за прийняття рішення, формує основи професійної самооцінки.

У процесі дослідження дійшли до усвідомлення того факту, що для успішного становлення компетентного соціального працівника потрібно допомогти студенту опанувати комунікативно-мовленнєвими вміннями та навичками міжособистісної взаємодії, що спрямовані на забезпечення ефективного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників у процесі професійної діяльності.

Окрім розроблення системи завдань з метою удосконалення форм і методів організації виробничої практики студентів у процесі оволодіння ними професійними знаннями та комунікативно-мовленнєвими вміннями, передбачено застосування технології комплексного психолого-педагогічного, методичного комунікативно-мовленнєвого супроводу професійно-методичної діяльності та професійно-мовленнєвого спілкування майбутніх соціальних працівників (І. Бех [61], А. Богуш [77], В. Зінченко [197], О. Газман [125] та ін.).

Практична підготовка для майбутніх соціальних працівників є важливим складником освітньої діяльності у закладах вищої освіти, оскільки студенти

мають можливість взяти на себе роль соціального працівника, ідентифікувати себе з майбутньою професійною діяльністю, оцінити свої сильні сторони та визначити слабкі. Практична підготовка здійснюється з урахуванням взаємозв'язку між теоретичним навчанням та формуванням практичних умінь, ураховуючи принципи науковості, наступності, системності. Вона виконується під супроводом викладача, який покликаний допомогти студенту самостійно створити позитивне емоційне тло для спілкування, налагодити взаємодію з керівництвом установи, де проходить практика, сприяти подальшій співпраці.

Значення педагогічної практики у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників представлено на рис. 3. 2 (див. рис. 3. 2).

Як зображено на рис. 3.3, практика дозволяє студенту виявити та розвинути набуті комунікативно-мовленнєві знання і вміння, здатності самостійно організувати процес комунікативно-мовленнєвого спілкування з клієнтами. Формуючи комунікативно-мовленнєву компетентність студентів-практикантів, викладач-методист покликаний виявити їхні вміння самостійно розв'язувати проблемні ситуації, які виникають у процесі безпосередньої професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера, організувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом, використовувати вербальні та невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету, формувати навички міжособистісної взаємодії, відповідальності за результати своєї діяльності. Зазначимо, що практика корисна тим, що вона проходить в адекватних умовах самостійної соціальної роботи студента і передбачає виконання завдань, які в майбутньому покликаний вирішувати соціальний працівник.

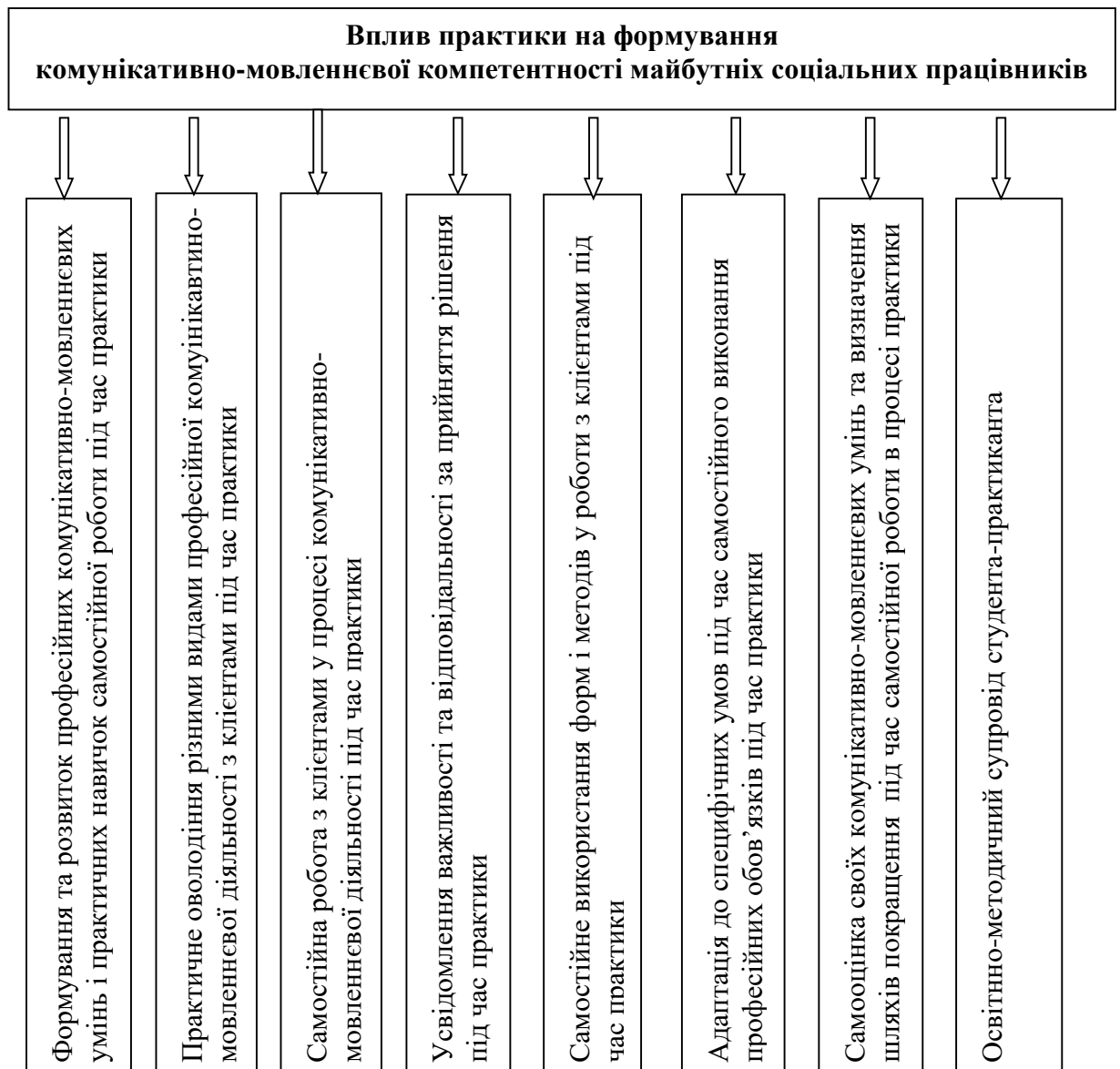


Рис. 3.3 Вплив практики на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників

Таким чином, мета практики – підготувати майбутнього соціального працівника до самостійної професійної діяльності та реалізувати сформовану професійну та комунікативно-мовленнєву компетентності. У закладах вищої освіти навчальна і виробнича практика розглядається як складник освітнього процесу, що доповнює й узагальнює набуті в процесі теоретичного навчання знання, забезпечує їх успішне практичне застосування у майбутній професії.

Студенти спеціальності 231 «Соціальна робота» проходять практики на кожному році навчання. Так, на 1-ому році навчання студенти мають навчальну

практику, на 2-ому – 4-ому курсах передбачено виробничі практики в закладах соціального обслуговування. Кожен вид практики передбачає виконання завдань програми практики, здійснення контролю за ходом її виконання.

Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів в процесі практичної підготовки включає такі етапи: підготовчий, основний, завершальний. Мета першого, підготовчого етапу – сформувати систему теоретичних знань та комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних соціальному працівникові для здійснення успішної професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності в майбутньому. На цьому етапі під час вивчення професійно-зорієнтованих навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Самоорганізація особистості») та дисциплін циклу фундаментальної підготовки («Загальна психологія», «Загальна соціологія», «Соціальна психологія») на аудиторних заняттях (лекційних, семінарських, практичних) та проходження навчальної практики студенти мають змогу закріпити теоретичні знання, здобуті в процесі вивчення 90-годинного курсу навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності». Навчальна практика проводиться на першому році навчання другого семестру упродовж двох тижнів і передбачає ознайомлення студентів з діяльністю центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, із функційними обов'язками соціального працівника, контингентом клієнтів соціальних служб, змістом соціальної роботи. У межах вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» для студентів проводяться семінарські заняття з підготовки до практики, а саме: «Особливості професійної діяльності соціального працівника», «Суб'єкти і об'єкти соціальної роботи», «Структура системи центрів соціальних служб», «Зміст і напрями роботи соціального працівника», «Актуальні проблеми соціальної роботи на сучасному етапі» тощо.

Студенти на практичних, семінарських заняттях вчилися моделювати ситуації допомоги клієнтам, визначати технологію роботи з ними, розглядали соціально-педагогічні ситуації, спроектовані викладачем, аналізували їх, визначали суть проблеми та вчилися знаходити найбільш оптимальні шляхи її вирішення. При цьому, важливо не тільки теоретично правильно підійти до

вирішення проблеми, змодельовати технологію надання допомоги, але і грамотно висловлюватися в процесі міжособистісної взаємодії, дотримуючись логіки викладу матеріалу; професійно ставити запитання і відповідати; вести бесіду, дискусію, діалог; здійснювати консультування, дотримуючись при цьому мовленнєвих та етичних норм спілкування, адекватного тону розмови, дикції, темпу мовлення; переконувати, доводити, аналізувати ситуацію, пояснювати правильність своїх дій; відпрацьовувати вміння слухати інших учасників групи, тактовно заперечувати, вказувати на помилки, допущені неточності; домовлятися, досягати компромісу; володіти навичками мовленнєвого етикету, професійної етики соціального працівника; вдосконалювати культуру професійного мовлення [38, с. 90–91].

Окрім спеціально-змодельованих ситуацій, важливе місце на заняттях відводилося практичним вправам і завданням, тренінгам, рольовим іграм, спрямованим на закріплення теоретичних знань (тестові завдання, мозковий штурм, понятійно-термінологічний диктант тощо); відпрацьовувалися вміння вступати у процес комунікації з клієнтами та долати труднощі, які виникають під час взаємодії, професійно вирішувати проблему, з якою звернувся клієнт, оперуючи фаховою термінологією.

Виконання цих та інших завдань передбачало спільний з педагогом аналіз відповідей студентів, коригування неточностей, мовленнєвих огріхів. У процесі відповідей студентів спонукали їх до активного обговорення, обміну думками, відпрацьовували вміння доводити їхню логіку та правильність на основі вивченого теоретичного матеріалу, пропонувати інші шляхи вирішення проблеми, вчили розмірковувати, творчо мислити, аналізувати. Кожне практичне заняття завершувалося обговоренням побаченого і почутого та аналізом його на основі вивченого теоретичного матеріалу.

Основним змістом навчальної практики було формування початкових знань про проблеми, з якими звертаються клієнти до соціальних установ, та формування вмінь соціального спостереження, спілкування і надання допомоги.

Другий – основний етап (III – IV курси навчання) передбачав формування навичок застосування теоретичних знань відповідно до соціального спрямування бази практики; вміння надавати соціальну допомогу шляхом здійснення консультивання, короткочасного спілкування з клієнтом під час відвідування кризових центрів, центрів соціально-психологічної реабілітації; удосконалення організаційних, діагностичних, дидактичних, аналітичних, проєктувальних, комунікативних умінь та навичок майбутніх соціальних працівників у процесі практичної діяльності.

На основному етапі студенти залучались до виробничих практик, таких як: волонтерська, в центрах соціальних служб, закладах соціального обслуговування. На цьому етапі студент повинен зрозуміти, що він не просто покликаний вислухати клієнта, надати різного роду допомогу (інформаційну, психологічну, консультативну), він повинен задовольняти потреби клієнтів у їхньому соціальному захисті, створенні умов для подальшої самореалізації та саморозвитку особистості, адже від його вміння вирішити проблему залежить доля людини, її подальше життя.

На кожному з етапів роботи студенти тісно співпрацювали із керівником, методистом закладу вищої освіти та методистом від бази практики. Керуючись принципами наступності, послідовності, систематичності керівники та методисти допомагали студенту прийняти правильне рішення, відповідно до конкретної ситуації, спрямовували його до самостійності та відповідальності у вирішенні виробничих питань. Студент-практикант навчався зіставляти теоретичні знання з конкретною ситуацією, аналізувати, узагальнювати, прогнозувати подальші дії та етапи роботи, визначати доцільність залучення фахівців інших структур (медичних, правозахисних, психологічних), які могли б допомогти у вирішенні проблеми, продумували написання листів-звернень у соціальні заклади, готували звітну документацію, здійснювали соціальний супровід сім'ї, заповнювали документацію. Організація роботи студента на другому етапі сприяла формуванню когнітивних, прогностичних та діагностичних умінь, необхідних для успішного оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

Третій (заключний) етап – передбачав аналіз того, що відбувалося на другому етапі. Студенти аналізували свою діяльність, ділилися здобутим досвідом, враженнями від проходження практики, визначали шляхи вдосконалення професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника під час освітньої діяльності.

Отже, практика як етап професійно-педагогічної підготовки майбутнього соціального працівника до професійної діяльності зорієнтована на розвиток ініціативності, самостійності, дієвості, відповідальності, здатності соціального працівника до самостійного прийняття рішення. Відстеження особливостей організації практики через призму активності та самостійної діяльності дає змогу визначити практику як організацію активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників; ефективну педагогічну умову професійної підготовки.

Узагальнення запропонованих визначень дало змогу розглянути практику як важливий складник і водночас педагогічну умову підготовки компетентного соціального працівника у закладах вищої освіти, спрямовану на закріплення та реалізацію набутих предметних, комунікативно-мовленнєвих та соціально-педагогічних знань; вироблення практичних умінь та навичок необхідних для здійснення професійної діяльності.

З метою забезпечення єдності теоретичної, методичної, практичної та комунікативно-мовленнєвої підготовленості, досягнення високого рівня професійної компетентності, практичного втілення педагогічної умови щодо організації активної самостійної та практичної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників, перевірки її ефективності передбачено здійснення таких етапів діяльності:

- Планування поетапного перебігу активної самостійно-пізнавальної діяльності студентів із формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, опанування практичних аспектів професійної діяльності, з поступовим ускладненням завдань професійної взаємодії.

- Розроблення системи освітньо-професійних завдань з урахуванням специфіки проходження кожного етапу практичної підготовки.

Схарактеризуємо **четверту педагогічну умову** – забезпечення позитивної мотивації студентів до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Бажання досягти успіхів у навчанні залежить не лише від здібностей студента, а й від розвитку мотивації. Створення позитивно-мотиваційного середовища сприяє успішному оволодінню знаннями й уміннями студентів. О. Виштак у статті «Мотиваційні переваги абітурієнтів і студентів» довела, що успіхи освітньої діяльності студентів на 70% зумовлено мотивацією [109]. Учені Н. Бордовська, А. Реан з цього приводу слушно зауважують, що успішність навчальних досягнень студентів залежить не стільки від інтелектуальних показників розвитку, скільки від професійної мотивації [87, с. 236].

Отже, мотивація створює поштовх до того, щоб розпочати навчання, а згодом стає ефективною рушійною силою в освітній діяльності, передумовою особистісного та професійного зростання. Без достатньої мотивації навіть здібні студенти не можуть гарантувати високих навчальних досягнень. Здібності студента та позитивна мотивація сприяють успішному оволодінню освітньої та майбутньої професійної діяльності.

Термін «мотивація» увів у науковий обіг німецький філософ А. Шопенгауер (A. Schopenhauer) у 1900 році. В ході становлення та еволюційного розвитку поняття «мотивація» пройшло певні історичні етапи. Відтоді термін пояснював причину поведінки людини (покарання і винагороду), далі – концепцію людських ресурсів (ставлення до працівника як професіонала, від якої залежать результати діяльності) [85, с. 11].

Мотиваційний аспект освітньої діяльності студентів досліджували Л. Божович [83], Є. Ільїн [204], С. Рубінштейн [447] та ін. В наукових доробках Р. Гарднер (R. Gardner) [612], А. Літвінчук [304], П. Якобсона [600] розкрито комунікативну діяльність як мотиваційно детерміновану.

У психологічній науці схарактеризовано поняття «мотивація» у двох

площинах: змістовій і процесуальній. Змістова площина теорії мотивації спрямована на виявлення та вивчення внутрішніх спонукань (потреб, мотивів), які лежать в основі поведінки людей, їхньої професійної діяльності (Ф. Герцберг (F Herzberg) [619], Д. Клеланд (D. McClelland) [622], А. Маслоу [327]). Представники процесуальної теорії (Л. Виготський, Н. Ланге, О. Леонтьєв, О. Мазурський, А. Орлов Д. Узнадзе та ін.) розкрили закономірності організації умотивованої поведінки, враховуючи взаємодію мотивів із психічними процесами (сприймання, пізнання, комунікація). У працях учених зазначено, що сукупність мотивів поведінки та діяльності складає мотиваційну сферу особистості, яка є динамічною та змінюється залежно від різних обставин [351, с. 209].

О. Власова виокремлює змістові та динамічні характеристики мотивів. Змістові – пов'язані із внутрішніми особливостями певного виду діяльності та зі ставленням до неї суб'єкта цієї діяльності, тобто спрямованість на конкретний результат дії; здатність особистості до субординованого підпорядкування власних мотивів задля досягнення кінцевої мети. Динамічність мотивації освітньої діяльності виражається такими аспектами: стійкість, емоційне забарвлення, модальність, ступінь задоволеності, швидкість виникнення, сила, інтенсивність тощо [111, с. 129].

Таким чином, мотивація включає мотиви, потреби, цілі, наміри; вона є тим стрижнем, навколо якого конструюються основні якості професіонала. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними та професійними цінностями.

Суголосні з думкою А. Маркової, що становлення мотивації – це не тільки зростання позитивного чи посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до її складу, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відносин між ними [324, с. 14]. Саме тому аналіз освітньої мотивації вимагає не лише визначення домінуючого мотиву, але й урахування всієї структури мотиваційної сфери студента.

У дисертаційному дослідженні А. Літвінчук виокремила мотиви до вивчення гуманітарних дисциплін, серед яких: соціальні, пізнавальні та

комунікативні. Серед запропонованих мотивів, найефективнішими дослідниця вважає широкі мотиви, зауважуючи, що у категорії пізнавальних мотивів визначальним є мотив самоосвіти, що свідчить про високу внутрішню мотивацію, позаяк вузькі мотиви є свідченням недостатнього рівня її розвитку [304, с. 89–90].

В. Тимошенко, провідними у структурі навчальної мотивації вважає комунікативні, пізнавальні та соціальні мотиви, пріоритетним – є мотив досягнення успіху [512].

У словникових джерелах поняття «мотив» визначається як: «підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина, спонука» [358, с. 230]; «психічне явище, яке спонукає людину до цілеспрямованої діяльності, досягнення того чи того результату» [333, с. 10]. С. Рубінштейн, у праці «Основи загальної психології» розкрив складники процесу формування мотиву [447]. На думку вченого, мотив – це усвідомлене спонукання до певної дії, що формується по мірі того, як людина враховує, оцінює обставини, у яких перебуває, усвідомлює мету, яка постає перед нею. Зі ставлення особистості до обставин і мети породжується мотив у його конкретній змістовності, який необхідний для реальної життєвої дії [447]. Отже, формування професійних мотивів має відбуватися через усвідомлення завдань професійної діяльності.

Мотиви визначають вибір особистістю майбутньої професії. На думку А. Маслоу, до мотивів вибору професій належать: потреба реалізувати власні здібності, інтерес до певної професії, її суспільний престиж, статево-рольові чинники, орієнтація на систему існуючих соціальних цінностей (теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні) [432, с. 276–277].

К. Платонов визначає мотивацію як процес дії мотивів; сукупність стійких мотивів при наявності домінувального, що виражає спрямування особистості, її ціннісні орієнтації, діяльність [401, с. 71].

Беручи до уваги той факт, що мовлення є завжди вмотивованим, то позитивна мотивація суттєво впливає на досягнення успіху в комунікативній діяльності, зокрема, оволодіння мовленнєвими та комунікативними вміннями в межах професійного та міжособистісного спілкування.

Зазначимо, що в кожній людині формується своя особистісна система мотивів діяльності залежно від її професійної діяльності, рис характеру, досвіду, самосвідомості. Складником мотивації діяльності виступає особистісна причинність, упевненість у своїх здібностях і задатках, компетентності, адекватне ставлення до успіху і відповідно, невдач. Однією з важливих особливостей людини у процесі діяльності є боротьба мотивів у прийнятті рішень чи мети діяльності.

Здійснивши аналіз типів мотивації, які виступають досягненням мети в активній діяльності особистості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, її вмотивованості до вивчення лінгвістичних та фахових дисциплін у контексті представленого дослідження, класифікуємо їх таким чином (рис. 3.4).

Внутрішня мотивація (інтегративна) – це прагнення виконати певну діяльність заради самого процесу діяльності, отримати відчуття задоволення та радості від цієї активності, а не заради винагороди чи внаслідок зовнішніх вимог [609]. За В. Климчуком, внутрішньою мотивація є тоді, коли людина сама є причиною своїх дій, відчуває себе компетентною і відчувається включеною в систему значимих стосунків [235].

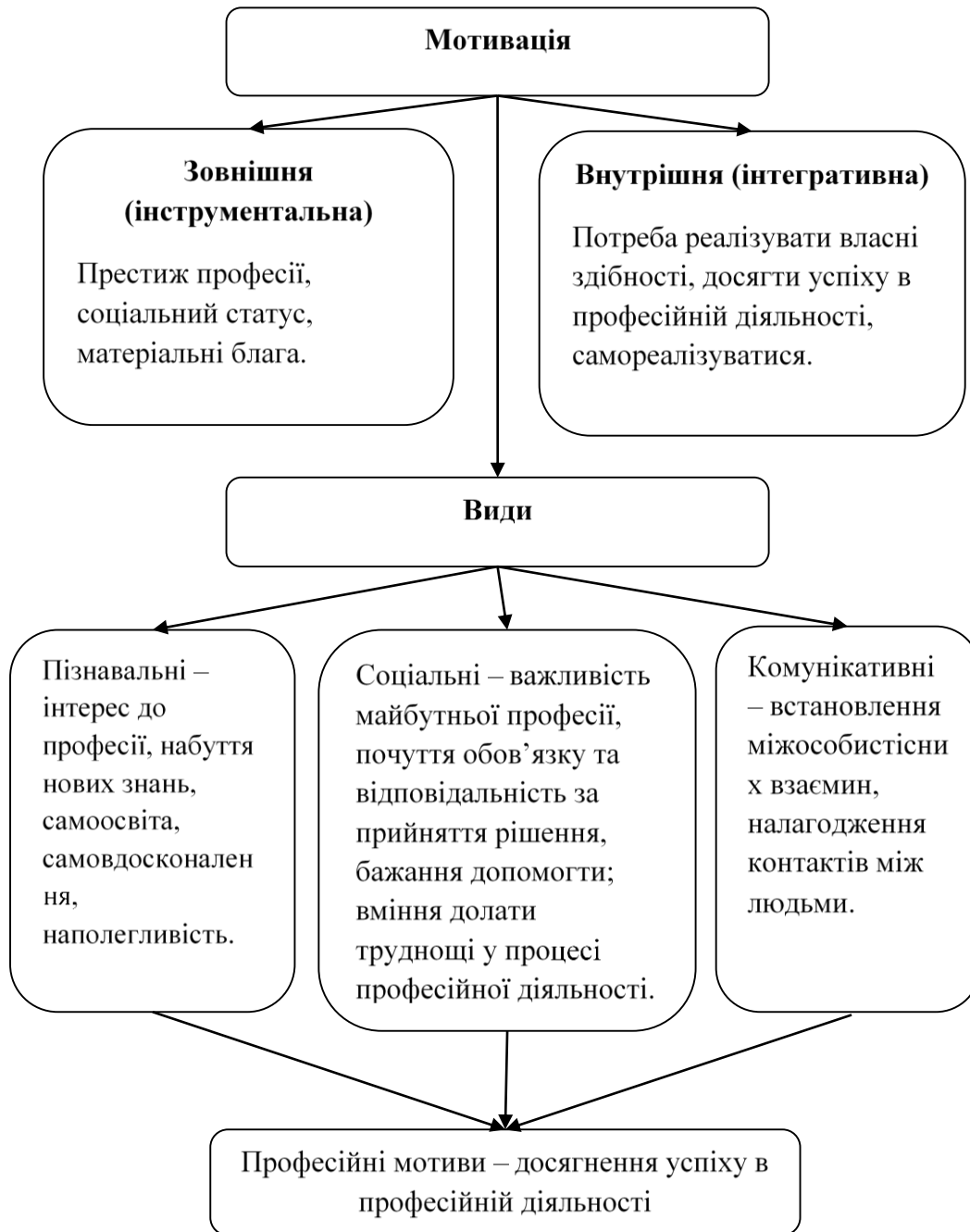


Рис. 3.4 Види і зміст мотивації у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників

Поділяємо думку американського психолога М. Чиксентмихайлі (M. Csikszentmihalyi), який вважає, що внутрішня мотивація характеризується почуттям радості від процесу активності та насолоди від діяльності. У такому стані людина відчуває радість від того, що вона робить, і повністю розчиняється в актуальній діяльності. Задоволення від процесу та радість і насолода, що

викликає захоплення діяльністю, а не певна зовнішня мета, лежить в основі такої активності [608]. На думку О. Ренке, внутрішньомотивовані види діяльності не потребують заохочень, окрім самої активності. Така діяльність є самоціллю, а не засобом досягнення іншої мети [439, с. 388–400].

Л. Фрідман до зовнішніх мотивів відносить мотиви, які спонукають до діяльності, але не пов'язані з нею. Внутрішніми мотивами вчений вважає мотиви, які пов'язані з діяльністю та збігаються з професійними намірами студента, тобто опанування змісту навчального предмета є водночас і метою і мотивом [545]. Домінування внутрішньої мотивації проявляється в посиленні активності суб'єкта до освітньої діяльності. Студенти із внутрішньою мотивацією навчання виявляють розумову активність, пізнавальний інтерес, прагнуть не лише засвоїти навчальний матеріал, а й зрозуміти та практично опанувати ним.

Для соціального працівника внутрішня мотивація щодо сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності є важливим чинником у майбутній професійній діяльності. У процесі формування у майбутніх соціальних працівників комунікативно-мовленнєвої компетентності в закладах вищої освіти потрібно створити умови, які б мотивували та стимулювали студентів до вивчення лінгвістичних дисциплін та професійно спрямованих, викликали інтерес до комунікативно-мовленнєвої діяльності. Для цього слід залучати студентів до написання курсових проєктів, наукових та творчих робіт, участі у виступах на науково-практичних, студентських конференціях, організувати тематичні бесіди, диспути, круглі столи на теми пов'язані з майбутньою професійною діяльністю соціального працівника, використовувати коуч-технології, моделювання комунікативно-мовленнєвих ситуацій, тренінги, практичні вправи та завдання з виконанням різних видів професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Професійна підготовка майбутнього соціального працівника повинна бути спрямована на те, щоб потреби досягнення успіху трансформувались у професійну мотивацію – надання допомоги та вирішення соціальних проблем клієнта. Для розуміння й усвідомлення студентами – майбутніми соціальними

працівниками ролі і місця комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності потрібно створити сприятливі умови до навчання, зацікавити їх, виробити стійку потребу в опануванні комунікативних знань, умінь та навичок. Комунікативні знання, на думку Н. Волкової, мають бути основою для здійснення будь-якої комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду, формування компетентності та здійснення комунікації [116, с. 174]. Внутрішня комунікативна мотивація, що розкриває потребу студентів у спілкуванні, відображає ступінь їхньої спрямованості на взаємодію, комунікацію, що є важливою та необхідною у професійній діяльності соціального працівника.

Успішне формування комунікативно-мовленнєвої компетентності може бути забезпечене за умови використання системно-цілісного підходу до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів, спрямованої на те, щоб зробити складне простим і допомогти їм з легкістю сприйняти та засвоїти навчальний матеріал, структурувати його, зробити цікавим, доступним і зрозумілим для сприйняття та засвоєння.

До зовнішніх чинників мотивації віднесено систематичний контроль студентської діяльності з боку викладача, надання методичної допомоги. Зовнішні мотиви діяльності не є метою навчання, вони спрямовані на цінності студента, що стосуються позаосвітньої діяльності, зокрема, матеріальні блага, особисті інтереси та наміри студентів. Відмінності між цими двома видами мотивації, на думку канадських психологів Р. Гарднера (R. Gardner) та У. Ламберта (U. Lambert), полягають у тому, що внутрішня мотивація передбачає виконання людиною дії в результаті усвідомлення її значущості для особистісного зростання [612]. Зовнішня мотивація виникає внаслідок дії зовнішніх обставин та пов'язана з бажанням досягти необхідного рівня сформованості компетентностей задля досягнення своєї мети.

В. Асєєв пропонує два шляхи впливу на мотивацію: перший – полягає у перетворенні зовнішньо усвідомлених мотивів у внутрішні; другий – передбачає виховання мотивів через організацію різних видів комунікативної діяльності, що

сприяє актуалізації мотивів, завдяки чого вони змінюються й включаються до мотиваційної сфери [17].

Таким чином, кожен вид мотивації має як позитивні, так і негативні аспекти, по-різному впливаючи на психічні процеси. Найбільш позитивний вплив як на пізнавальні процеси, так і на індивіда в цілому має внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація може переважати у вирішенні особистісних питань. Успішність професійної діяльності зумовлена внутрішніми мотивами. У процесі становлення професійного образу «Я» мотиваційна структура студента зазнає помітних змін, зовнішні мотиви замінюються внутрішніми: одні спонуки набувають більшої значущості, інші – втрачають її, перетворюючись з ідеалу на повсякденну дійсність. Отже, внутрішня і зовнішня мотивації не існують окремо одна від одної і не є протилежними; між ними існує взаємоперехід від зовнішніх чинників до саморегуляції. Внутрішня мотивація характеризується інтересом до самої діяльності, більшим залученням в освітній процес, кращою якістю діяльності, вищими досягненнями, тоді як за зовнішньої мотивації інтерес під час виконання діяльності не домінує. Адекватне за формою і змістом подання зовнішнього підкріплення може виявитися корисним і для внутрішньої, і для зовнішньої мотивації. При цьому не потрібно підкріплювати активність, яка і так уже викликає інтерес в індивіда [439].

Результативність освітньої діяльності студентів залежить від прояву пізнавальних мотивів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з майбутньою професією. Від пізнавальної мотивації залежать успіхи освітньої діяльності, потреби в досягненні та оволодінні новими знаннями. Пізнавальні мотиви охоплюють зміст освітньої діяльності та процес її здійснення.

Аналізуючи соціальні мотиви, зосереджуємо увагу на важливості майбутньої професії, формування почуття відповідальності за прийняття рішення, бажання та вміння працювати та допомагати людям, долати труднощі, що виникають у процесі професійної діяльності соціальних працівників.

Ефективність освітньої діяльності студентів – майбутніх соціальних працівників залежить від мотивації до усвідомлення ролі професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Позитивна мотивація у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності виконує регулятивну функцію і є смислоутворювальною основою, «навколо якої конструюються головні властивості та якості майбутнього фахівця» [343, с. 33].

Важливим інструментом підвищення мотивації є вміння зорієнтувати студентів – майбутніх соціальних працівників на перспективи ефективного використання здобутих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності, на формування у них здатності і внутрішньої потреби до безперервного навчання, самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку.

В. Пасинок основними джерелами навчальної мотивації в мовній освіті студентів вважає «природну тенденцію та схильність людини діяти і пересуватися, спілкуватись, слухати, створювати щось корисне; бажання до самовдосконалення шляхом самоосвіти, самовиховання, самонавчання; переконання в особистісній значущості мовленнєвої культури в справі самореалізації і саморегулювання» [385, с. 116].

Складником мотивації виступає особистісна значущість, «Я-концепція», упевненість у своїй професійній компетентності, знаннях та вміннях, адекватне ставлення до успіхів та професійних невдач.

Визначені типи мотивів окреслюють професійно-ціннісні орієнтації та є вирішальними у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника, спонукають до отримання знань, активної комунікативної та професійної взаємодії. Комунікативно-мовленнєва компетентність – важливий складник професійного вдосконалення майбутнього соціального працівника. Успішність майбутньої професійної діяльності залежить від професійної спрямованості, розвитку пізнавального інтересу, зацікавленості, самовизначеності, саморозвитку та самовдосконаленні студентів у процесі навчання, орієнтації на майбутню професійну діяльність.

У дослідженні під позитивною мотивацією студентів до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності розуміємо специфічну систему мотивів, які забезпечують позитивну мотивацію до оволодіння комунікативними знаннями та використання їх у майбутній професійній діяльності; сформованість ціннісних та професійних мотивів, інтересів, що спонукають студентів до набуття знань та усвідомленого бажання досягти поставленої мети. Для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти та впровадження педагогічної умови щодо позитивної мотивації студентів до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності, перевірки її ефективності, передбачено реалізацію таких етапів:

- Розроблення комплексу комунікативно-мовленнєвих вправ та завдань, спрямованих на формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.
- Розроблення методичного інструментарію емоційного впливу на розвиток позитивної мотивації студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності, моделювання реальних професійних умов у процесі експериментального навчання.
- Розроблення системи комунікативних тренінгів, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Висновки з третього розділу

У розділі розкрито стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у сучасних закладах вищої освіти, який свідчить про необхідність оновлення й оптимізацію змісту освітніх планів і програм навчальних дисциплін професійного і лінгвістичного спрямування. Аналіз програмно-методичного забезпечення засвідчив відсутність у дисциплінах професійного і лінгвістичного спрямування завдань, які передбачають формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Здійснено характеристику стану підготовки соціальних працівників та практикуючих соціальних працівників до комунікативно-мовленнєвої діяльності з клієнтами. Результати анкетування соціальних працівників-практиків і студентів засвідчили, що більшість респондентів (понад 70 %) з обох категорій не повною мірою усвідомлюють фахової значущості комунікації у професійній діяльності, а також необхідності рефлексії комунікативних умінь, хоча й відчують чимало труднощів у спілкуванні з клієнтами. Більше третини студентів оцінили свій рівень спілкування як незадовільний.

Дані діагностично-констатувальних зрізів засвідчили необхідність розробки ефективної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Визначено критерії та показники сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, як-от:

- знаннєво-мовленнєвий критерій із показниками обізнаність з поняттями: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»; усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності»; обізнаність з поняттями «компетенція», «компетентність»; «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність»; «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»;

- комунікативно-дієвий критерій із показниками: уміння організувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом; доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету; конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера;

- оцінно-рефлексійний критерій із показниками: уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером; ефективна мовленнєва самопрезентація «Я – соціальний працівник» (самооцінка); адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка).

Розроблено діагностувальні завдання для студентів ЕГ та КГ, аналіз результатів яких слугував підставою визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників: високий, достатній, задовільний та низький рівні.

Педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі вивчення лінгвістичних та професійно спрямованих навчальних дисциплін розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів цілісної системи, спрямованих на підвищення рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності з урахуванням потреб, інтересів та можливостей особистості, розкриття її потенціалу в професійному становленні.

Визначено й обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, як-от: інтеграція лінгвістичних дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; комунікативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; залучення студентів до активної, самостійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності; комунікативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Реалізація педагогічної умови щодо інтеграції лінгвістичних дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, перевірка її ефективності відбувалася за такими етапами: визначення сукупності дисциплін, зміст яких закладає необхідне теоретико-методичне та практичне підґрунтя підготовки соціальних працівників та формування у них комунікативно-мовленнєвої компетентності; побудова загальної логіко-дидактичної системи для окреслення інформаційних зв'язків між змістовими елементами навчального матеріалу визначених дисциплін; створення методичної бази для комплексної реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання; розроблення міжпредметних навчальних проблемних завдань, проблемних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, міжпредметних навчально-

професійних завдань, тестів для забезпечення міжпредметних зв'язків на всіх етапах навчання.

Комунікативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників передбачав: діагностичну (виявлення суті проблеми); інформаційну (розкриття шляхів її розв'язання); консультаційну (надання допомоги на етапі ухвалення рішення й вироблення стратегії розв'язання проблеми); оперативну (своєчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості студента) та аналітичну (вивчення та аналізів результатів здійснення супроводу, корекція відхилень у розв'язанні проблем, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкта супроводу) роботу.

Педагогічна умова – залучення майбутніх соціальних працівників до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачала різні етапи самостійної роботи студентів: теоретичний, практичний (моделювання, проектування, виконання практичних завдань, спеціально підібраних вправ), методичний етапи.

Впровадження педагогічної умови щодо позитивної мотивації студентів до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності, перевірки її ефективності передбачало: розроблення комплексу комунікативно-мовленнєвих вправ та завдань, спрямованих на формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; розроблення методичного інструментарію емоційного впливу на розвиток позитивної мотивації студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності, моделювання реальних професійних умов у процесі експериментального навчання; розроблення системи комунікативних тренінгів, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Запропонований у дослідженні комплекс педагогічних умов та засобів їх реалізації вважаємо доцільними та науково обґрунтованими для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

4.1. Модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки

Визначення теоретичних позицій дослідження уможливило розробку моделі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти. Започатковуючи формувальний етап експерименту, розробили модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Насамперед з'ясуємо сутність поняття «модель».

Термін «модель» походить від лат. *modus* – міра, взірець, норма. Модель – це уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо [56, с. 22].

У словникових джерелах поняття «модель» визначено як: «зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу в природі і суспільстві» [478, с. 461]; модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [146, с. 290]; «дослідження певних явищ, процесів чи систем, об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей, використання моделей для визначення чи уточнення характеристики і раціоналізації способів побудови заново сконструйованих об'єктів» [146, с. 290].

Теоретичні засади моделювання освітніх процесів висвітлено в роботах: І. Беґа [60], Н. Волкової [116], З. Курлянд [281], В. Маслова [326], С. Сисоєвої [470], В. Ягупова [590] та ін. Вчені визначають моделювання як засіб визначення компонентного складу педагогічної системи та послідовності етапів її

розвитку. Так, З. Курлянд розглядає «моделювання» як систему знаків, що відтворюють певні істотні властивості системи-оригіналу [281].

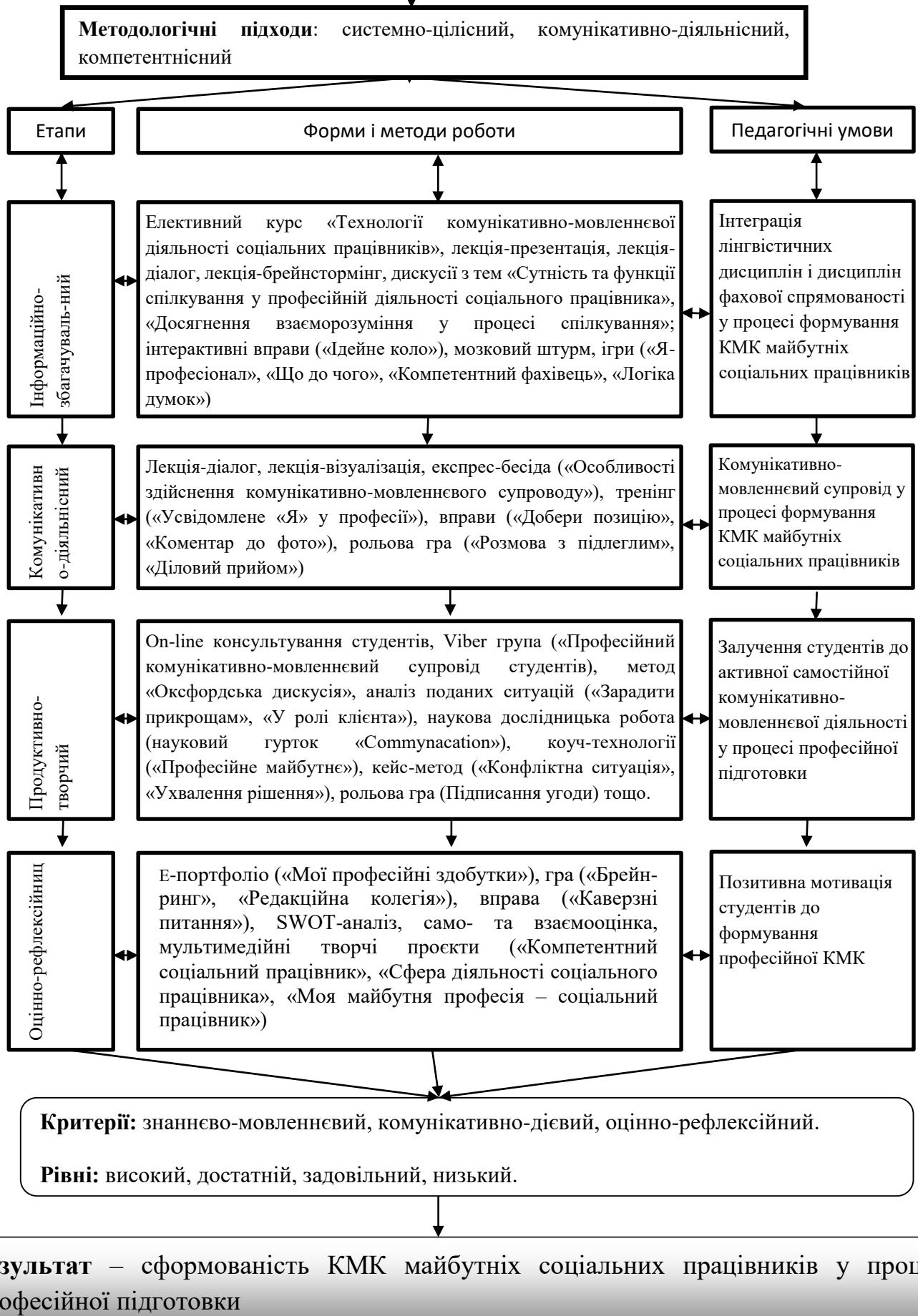
Моделювання як знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження визначає В. Ягупов [590, с. 31]. За В. Масловим, моделювання це «...відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні й дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складники» [326].

Для визначення і характеристики методу моделювання В. Штофф розглядає «модель» як основу «моделювання», і пояснює його як уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна змінювати його таким чином, щоб її вивчення сприяло отриманню нової інформації про об'єкт [587, с. 22].

За трьома позиціями визначає моделювання В. Пікельна, а саме: як метод наукового дослідження; основа розроблення нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку [399, с. 248]. Вченою запропоновано класифікацію функцій моделей: нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим); систематизувальна (дає можливість розглядати дійсність у сукупності явищ); конкретизувальна (дає змогу розробити і обґрунтувати теорію); пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [399, с. 263].

Підсумовуючи погляди науковців, під моделлю формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти будемо розуміти схематичне позиціонування цілісного освітнього процесу, сукупність методологічних підходів, засобів, форм і методів, педагогічних умов, що спрямовані на набуття майбутніми соціальними працівниками ґрунтовних професійних знань, умінь і навичок, засвоєння фахової термінології та її доцільного й дотичного використання в майбутній професійній діяльності.

Мета: формування у майбутніх соціальних працівників комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки



Позиціонована модель обіймає мету, методологічні підходи (системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний), етапи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності (інформаційно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-рефлексійний), засоби, форми, методи роботи на кожному етапі; педагогічні умови (інтеграція лінгвістичних дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти; позитивна мотивація студентів до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності; залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності; комунікативно-мовленнєвий супровід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника), критерії (знаннєво-мовленнєвий, комунікативно-дієвий, оцінно-рефлексійний) та рівні (високий, достатній, задовільний, низький).

Зазначимо, що безпосередньо експериментальній роботі передував пропедевтичний етап, на якому було проведено попередню роботу з викладачами фахових дисциплін, які були задіяні в подальшій експериментальній роботі.

Було проведено науковий семінар «Готуємо фахівців соціальної роботи до комунікативно-мовленнєвої діяльності». Прочитано лекції з таких тем: «Сутність комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників», «Комунікативно-мовленнєва діяльність соціальних працівників», «Комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності».

Викладачі фахових дисциплін були залучені до роботи в тренінгах, у процесі яких проаналізовано робочі освітні програми з професійно спрямованих навчальних дисциплін щодо забезпечення міжпредметних зв'язків із формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників та внесено додатково такі теми (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Змістове наповнення навчальних дисциплін темами, які сприяють
формування комунікативно-мовленнєвої компетентності**

№ п/п	Навчальна дисципліна	Додаткові теми, спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників
1.	Вступ до спеціальності	Складники комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника.
2.	Ведення професійних документів	Писемне нормативне мовлення соціального працівника.
3.	Основи міжособистісного спілкування	Професійна комунікативно-мовленнєва компетентність соціального працівника. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника у різних видах міжособистісної взаємодії.
4.	Основи консультування	Комунікативно-мовленнєва компетентність як умова ефективної взаємодії соціального працівника з клієнтом. Особливості професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника.
5.	Етика соціальної роботи	Комунікативна культура як складник професійної компетентності майбутнього соціального працівника. Цілі та цінності спілкування у професійному становленні соціального працівника.
6.	Теорія соціальної роботи	Особливості професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника.
7.	Основи конфліктології і партнерства	Комунікативні вміння як складник комунікативної компетентності соціального працівника. Характеристика комунікативно-мовленнєвих і соціально-значущих якостей у спілкуванні соціального працівника.
8.	Професійна майстерність соціального працівника	Формування професійного іміджу на основі розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Для здійснення експериментальної роботи розроблено елективний курс «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» для студентів третього року навчання спеціальності 231 «Соціальна робота», галузь знань 23 «Соціальна робота» (ОС «Бакалавр»). Програма елективного курсу (див.

додаток И) розрахована на 90 академічних годин, з них 60 годин – на самостійну роботу студентів, 30 – аудиторну. Аудиторні години розподілено таким чином: 14 годин лекційних, 10 – семінарських і 6 – практичних занять. Елективний курс передбачає два модулі. Змістовий модуль 1 «Комунікативно-мовленнєва діяльність соціальних працівників». Змістовий модуль 2 «Соціально-психологічна взаємодія соціального працівника із суб'єктами спілкування».

Перший змістовий модуль «Комунікативно-мовленнєва діяльність соціальних працівників» охоплює теми: «Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх соціальних працівників», «Комунікативна культура особистості соціального працівника», «Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника», «Тренінгові технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників». Другий змістовий модуль «Соціально-психологічна взаємодія соціального працівника із суб'єктами спілкування» передбачає такі теми: «Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника», «Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника», «Типи конфліктів та керівництво конфліктною ситуацією у спілкуванні», «Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет».

На кожному етапі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки різними формами, методами та прийомами здійснювалася освітня діяльність.

Метою інформаційно-збагачувального етапу було засвоєння майбутніми соціальними працівниками таких базових понять, як «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва компетентність», «комунікативно-мовленнєва професійна діяльність»; «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника». На цьому етапі було використано такі форми роботи зі студентами: лекція-презентація, лекція-діалог, лекція-брейнстормінг, дискусії з тем «Сутність культури спілкування у професійній діяльності соціального працівника», «Функції професійного спілкування соціального працівника»,

«Комунікативна компетентність як складник професійної діяльності соціального працівника».

Робота зі студентами носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміли, що від змісту, методів, технологій, форм і засобів навчання залежить досягнення мети – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника.

На аудиторних заняттях під час обговорення ключових понять майбутні соціальні працівники розмірковували над тим, що є основою культури спілкування соціального працівника, що таке комунікативна компетентність і яке відношення вона має до фахівця, який працює у соціальній сфері; як розвивати комунікативно-мовленнєву компетентність у процесі навчання.

Особливістю проведення лекції-діалогу «Комунікативно-мовленнєва діяльність соціальних працівників» була комунікативно-мовленнєва взаємодія викладача та студентів, виконання творчих завдань, моделювання професійно спрямованих ситуацій і визначення сфери діяльності соціального працівника. Під час обговорення студенти брали активну участь у розгляді питань, що стосувалися значення комунікативно-мовленнєвої компетентності в професійній діяльності соціального працівника на міжпредметному рівні, обговорювали професійні і компетентнісні детермінанти майбутньої професії, обґрунтовували важливість професійних знань та комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутній професії, визначали спільне та відмінне в поняттях «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність».

На семінарських заняттях робота скеровувалась на закріплення теоретичного матеріалу, збагачення, уточнення та активізацію словника студентів нормативно-професійною та комунікативно-мовленнєвою лексикою. З цією метою студенти укладали словники, в яких записували професійну термінологію та визначення понять «комунікація», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «компетентність», добирали до поданих понять слова синоніми, формулювали власне визначення дефіцій тощо

Під час підготовки до семінарських занять майбутні соціальні працівники залучалися до виконання самостійної роботи, опрацьовували рекомендовану до теми заняття літературу (основна, додаткова), виконували завдання для письмового домашнього опрацювання.

Індивідуальна робота студентів передбачала виконання дослідницьких завдань (Обґрунтуйте та запишіть компоненти комунікативно-мовленнєвої компетентності, написання есе на тему «Які особистісні риси сприяють успішній комунікативній взаємодії?»).

Метою другого, комунікативно-діяльнісного етапу – був розвиток у студентів позитивної мотивації до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, комунікативно-мовленнєвих умінь, як-от: уміння розв'язувати практичні завдання міждисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять; уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації (орієнтування в емоційному стані співрозмовника, у просторових і часових умовах спілкування, створення ситуації взаємодії з конкретними партнерами, розуміння та врахування актуальних соціальних взаємовідносин з ними, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку), вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію, діалог, розмову з клієнтом; вміння говорити, слухати, розуміти співрозмовника, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри; здійснювати контроль і оцінку комунікативно-мовленнєвої компетентності, взаємо- і самооцінку комунікативно-мовленнєвих умінь.

Для досягнення окреслених завдань у ході вивчення елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників». Студентам було прочитано низку лекцій, зокрема: лекція-діалог на тему «Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника», лекція-візуалізація «Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника», експрес-бесіда («Особливості здійснення соціального супроводу»), тренінг («Усвідомлене «Я» у професії»), вправи

(«Добери позицію», «Сила погляду», «Коментар до фото»), рольова гра («Підсумки діяльності школи волонтерів») тощо.

Метою третього – продуктивно-творчого етапу було формування у студентів, майбутніх соціальних працівників практичних умінь і навичок самостійно вирішувати змодельовані професійні ситуації, використовувати вербальні та невербальні засоби в діловій комунікації.

На цьому етапі переважали пошуково-дослідницький та проблемний методи навчання. Вивчення матеріалу відбувалося за допомогою самостійного опрацювання лекційного матеріалу з теми «Типи конфліктів та їх розв'язання»; лекції-конференції з викоорситання проєктної технології навчання «Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет».

На лекційному занятті з теми «Типи конфліктів та їх розв'язання», студенти вчилися за поданим алгоритмом вирішувати конфліктні ситуації. Використаний у ході лекції метод «Оксфордська дискусія» сприяв розвитку вміння студентів презентувати та відстоювати свої думки, наводити аргументи, прислухатися до позиції інших учасників.

На лекції-конференції з теми: «Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет», студенти презентували свої доповіді з використанням мультимедійних презентацій, рекламних брошур. Пріоритетними методами навчання на практичних заняттях були: дискусії, круглий стіл «Особливості консультування різних категорій клієнтів», рольові ігри «Діловий прийом», «Підписання угоди», коуч-технології (різні види запитань – відкриті, закриті), розгляд кейсів («Конфліктна ситуація», «Ухвалення рішення», «Конфлікт»; науково-дослідна робота в межах наукового гуртка «Communication», організованого для студентів 3-го курсу спеціальності «Соціальна робота».

На четвертому – оцінно-рефлексійному етапі формували в майбутніх соціальних працівників уміння здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь, критичність та гнучкість мислення під час виконання завдань.

На цьому етапі студенти склали Е-портфоліо «Мої професійні здобутки» та розміщували його на електронних платформах. За допомогою ігрових технологій навчання («Брейн-ринг», «Редакційна колегія», «Вакансія»), відпрацьовували практичні вміння використовувати в роботі інформаційно-комунікаційні технології, правильно будувати текст, вибирати засоби виразності адекватні до ситуації спілкування, визначати пріоритетні професійні навички необхідні в професії, презентувати себе. Виконання вправи «Каверзні запитання» сприяло набуттю вмінь студентами формулювати запитання на задану тему, шукати відповіді логічно мислити, професійно виходити із ситуації, що склалася. Метод SWOT-аналізу дозволив студентам об'єктивно оцінити сформованість своїх професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь та вмінь своїх колег, накреслити план професійного зростання та подальшого самовдосконалення в особистісно та професійному зростанні. Виконання студентами мультимедійних творчих проєктів з теми «Компетентний соціальний працівник», «Сфера діяльності соціального працівника», «Моя майбутня професія – соціальний працівник» сприяли розвитку професійних умінь систематизувати матеріал, аргументувати та доводити свої ідеї, розвиток творчих і дослідницьких здібностей, формування комунікативних умінь та навичок, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.

Реалізація моделі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти здійснювалася відповідно до врахування особливостей майбутньої професійної діяльності соціального працівника, поєднання теоретичних знань із практичними вміннями, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, вибору ефективних форм, методів та засобів навчання.

Ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів, майбутніх соціальних працівників – це цілеспрямований процес, результат якого залежить від добору інноваційних форм та методів навчання, професійності викладачів, позитивної мотивації та комунікативно-мовленнєвого супроводу формування комунікативно-мовленнєвої компетентності.

4.2. Зміст формувального етапу експерименту

Перший – інформаційно-збагачувальний етап формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки передбачав створення системи теоретичних та методичних дисциплін загальної та професійної підготовки, зафіксованих у категоріях і ключових поняттях, та нових міжпредметних поняттях, які увійшли до міжпредметної системи, надання їм професійної, комунікативно-мовленнєвої спрямованості. На основі спроектованих схем розробляли зміст модулів через збагачення, систематизацію, міжпредметну координацію навчального матеріалу дисциплін, які увійшли до міжпредметної системи.

Структуру міжпредметної логіко-дидактичної системи подано в таблиці 4.2. (див. табл. 4.2.).

Таблиця 4.2.

Міжпредметна логіко-дидактична система формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх соціальних працівників

Дисципліни	Додаткові теми	Нові ключові поняття
Українська мова (за професійним спрямуванням)	Формування культури спілкування соціального працівника.	Культура спілкування, комунікація, культура фахового мовлення, комунікативно-мовленнєва взаємодія.
	Комунікативно-мовленнєва компетентність соціального працівника.	Комунікативна компетентність, комунікативно-мовленнєва компетенція, комунікативно-мовленнєвий етикет.
	Комунікативно-нормативний компонент спілкування соціального працівника.	Професійне мовлення, професійна компетентність, професійно-ділове спілкування.
Загальна психологія	Управління емоціями та почуттями в діяльності соціального працівника.	Емпатійне спілкування, засоби виразності мовлення, експресивне мовлення.

Продовж. табл. 4.2.

	Комунікативно-мовленнєва активність у професійній діяльності соціального працівника.	Комунікативно-мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєве самовираження.
	Конструктивно-діалогічне спілкування соціального працівника.	Ініціативно-діалогове спілкування, комунікативні вміння.
	Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності ігровими методами навчання.	Комунікативно-мовленнєва ситуація, вербально-невербальний рівень комунікативно-мовленнєвої взаємодії.
Соціальна психологія	Сутність комунікативно-мовленнєвого процесу.	Комунікативно-мовленнєвий розвиток, комунікативно-мовленнєві дії, маніпулятивне спілкування.

Ураховуючи наявність певних знань студентів із зазначених навчальних дисциплін, в елективному курсі «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» лекційні заняття було побудовано у вигляді різних типів лекцій: лекція-презентація із використанням інформаційних технологій навчання, лекція-візуалізація, лекція-брейнстормінг, лекція проблемного змісту, лекція-конференція, лекція-діалог; практичні заняття, семінари-практикуми, круглий стіл, дискусія, самостійна та індивідуальна робота студентів, робота в підгрупах, парах.

У межах зазначеного етапу було реалізовувано перший змістовий модуль «Комунікативно-мовленнєва діяльність соціального працівника», прочитано такі теми елективного курсу: «Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх соціальних працівників», «Комунікативна культура особистості соціального працівника», «Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника».

Під час опрацювання змістового модуля основна увага студентів зверталася на вирішення таких освітніх завдань: систематизація знань майбутніх соціальних працівників про спілкування та комунікацію як основу міжособистісної

взаємодії, особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника, мовленнєво-етичні форми спілкування в діловому мовленні, сприймання та взаєморозуміння в професійній діяльності соціального працівника, комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника.

Цілеспрямована робота з формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти проводилася зі студентами експериментальної групи спеціальності 231 «Соціальна робота» (ОС «Бакалавр»). У контрольних групах цієї ж спеціальності навчання здійснювалося за освітніми програмами без змін та спеціально організованої роботи із формування комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Проілюструємо прикладом лекційне заняття першого змістового модуля «Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх соціальних працівників» (лекція-презентація).

Мета: розкрити сутність понять «комунікація», «спілкування», «діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність»; схарактеризувати важливі для міжособистісних стосунків якості соціальних працівників.

Матеріал: мультимедійний проєктор, слайди, що висвітлюють змістове наповнення лекції (див. Додаток).

На лекційному занятті було використано такі інтерактивні методи: асоціативний метод, робота в групах, незакінчені речення, мозковий штурм.

Використовуючи асоціативний метод навчання, запропонували студентам проаналізувати визначення понять «комунікація», «спілкування», «діяльність», які були представлені на слайдах, і на їх основі сформулювати власне визначення поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність». Наприклад, працюючи над визначенням поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», студентам пропонувалося дібрати до понять «комунікація», «мовлення», «діяльність» – 5-6 слів, які асоціюються з цим поняттям та записати їх у вигляді асоціативного ряду. Із утвореного асоціативного ряду слів студенти вибирали ті, які були найбільш

дотичними до визначення поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність», записували їх. Виконання завдання передбачало спочатку індивідуальну роботу студентів, надалі роботу в групах по четверо осіб. Кожна група на основі своїх міркувань, попередніх записів та колективного обговорення записувала визначення поняття на комп'ютері. Надалі студенти, переглядаючи їх на екрані, визначали найкращу дефініцію поняття. Завдання викладача полягало у спрямуванні студентів, налаштуванні на міркування, уточнення найважливіших елементів, узагальнення відповідей.

Метод мозкового штурму сприяв розгляду на лекційному занятті проблемних питань, як-от: «У чому полягає важливість формування комунікативно-мовленнєвих умінь соціального працівника?», «Від чого залежить ефективність їх формування?», «Що ви вкладаєте в поняття комунікативно-мовленнєва діяльність?», «Яке значення вона відіграє у формуванні професійної компетентності соціального працівника?». Проілюструємо прикладом виконання завдання. Студенти працювали в групах по 4 осіб. На слайді висвітлювалися запитання та таблиця, яку слід було заповнити. Час на виконання – 5-7 хв. Далі учасники ділилися на три команди за рядами (команда 1 – доповідачі; команда 2 – компетентні фахівці; команда 3 – експерти).

Перелік запитань	Доповідачі	Компетентні фахівці	Експерти

Учасники команди 1 – доповідачі – обґрунтовували відповіді на запитання, яке вони обговорювали в групах. Компетентні фахівці ставили запитання доповідачам, поділяли або спростовували їхні позиції. Експерти – підводили підсумки, оцінювали відповіді учасників. Після озвучених студентами відповідей найкращі висвітлювалися на екрані.

Зазначимо, що студенти брали активну участь в обговоренні, наводили власні міркування, підводили підсумки. В аудиторії панувала невимушена доброзичлива атмосфера, яка сприяла вільному висловлюванню думок, вмінню аргументувати та доводити, формулювати запитання та відповіді. Крім того,

студенти вчилися слухати один одного, не перебивати, що є важливим комунікативним умінням у майбутній професійній діяльності соціального працівника. Серед запропонованих відповідей студентами зазначено: відповідь Марії Б.: «Комунікативно-мовленнєві вміння – основний інструмент у роботі соціального працівника, вони необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях та умовах міжособистісної взаємодії з клієнтом. Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є культура спілкування, вміння слухати та чути співрозмовника»; Оля М.: «Комунікативно-мовленнєва діяльність – це діяльність, спрямована на розвиток мовлення, його вдосконалення в процесі навчання, уміння доречно спілкуватися в різних ситуаціях, обирати доцільні до ситуації методи і прийоми роботи.

На завершальному етапі лекції-презентації використали метод «Закінчи речення». Приклади речень: «Чинниками успішного спілкування є ...», «Спілкування – це ...», «Комунікація – це ...», «Поняття спілкування і комунікація є складниками ...», «До структури спілкування входить ...», «Професійне спілкування соціального працівника включає ...».

Для самостійної роботи студентам було запропоновано написати есе на тему «Мета і цінності спілкування в професійній діяльності соціального працівника». Наводимо фрагмент із есе Вікторії С.: «Мета спілкування полягає в обміні інформацією, встановленні міжособистісної взаємодії, порозумінні з клієнтом з метою надання допомоги, Цінністю спілкування є вплив на клієнта, зміна його поведінки, засвоєння моральних та духовних цінностей...».

Аналіз відповідей студентів засвідчив, що студенти добре засвоїли лекційний матеріал, орієнтувалися в ключових поняттях лекції та зрозуміли важливість комунікативних умінь у професійній діяльності соціального працівника.

Лекція-діалог «Комунікативна культура особистості соціального працівника».

Мета: розкрити сутність понять «культура», «комунікативна культура», «культура спілкування», проаналізувати комунікативні ознаки культури мовлення, визначити шляхи їх підвищення.

Лекція була побудована на діалогічній взаємодії викладача зі студентами. У ході лекції було змодельовано реальні професійні ситуації та визначено чинники, які сприяють підвищенню культури мовлення студента, майбутнього соціального працівника. Обговорення відбувалося за такими питаннями: комунікативна культура – складник професійної компетентності майбутніх соціальних працівників; складники культури ділового мовлення соціального працівника; сприймання та взаєморозуміння як засоби забезпечення культури ділового спілкування; дотримання норм мовленнєвого етикету – необхідна умова культури спілкування соціального працівника.

У процесі викладу лекційного матеріалу метод бесіди дозволив встановити комунікативно-мовленнєву взаємодію зі студентами, з'ясувати їхню обізнаність із професійними обов'язками соціальних працівників, визначити стан сформованості у них культури мовлення, з'ясувати причини комунікативних невдач та визначити шляхи їх усунення. Наведемо приклади запитань, які використовувались у ході бесіди: «У чому, на Вашу думку, полягає різниця між поняттями «культура мови» і «культура мовлення», «Чи погоджуєтеся Ви з думкою, що культура починається з мови?», «Які чинники впливають на високий рівень культури спілкування соціального працівника?», «Як можна підвищити рівень спілкування у процесі навчання?», «Чи повинен соціальний працівник володіти високою культурою мовлення? Обґрунтуйте думку. Проілюструємо прикладами відповіді студентів. Мар'яна Б., відповідаючи на запитання: «У чому, на Вашу думку полягає різниця між поняттями «культура мови» і «культура мовлення»?», зазначила: «Культура мови – це володіння нормами та правилами написання: орфоепічними, лексичними, граматичними та ін., а культура мовлення, – це не лише володіння літературною нормою, а й вміння грамотно спілкуватися, володіти мовним чуттям. Культура мови і мовлення взаємопов'язані між собою. Не можна оволодіти культурою мовлення, не знаючи

граматики, і не можна бути хорошим мовцем без дотримання правил слововживання»; відповідь Галини Л. на запитання «Які чинники впливають на високий рівень культури спілкування соціального працівника?» була така: «На культуру мовлення впливає низка особливостей, зокрема: читання наукової та художньої літератури, робота над собою, усунення нелітературних слів, слів-паразитів, збагачення словника, володіння науковими термінами тощо, а також, оскільки ми знаємо, що мовлення пов'язане з діяльністю, а діяльність – з активністю, то доцільно в процесі навчання більше практикувати живе спілкування, вміння висловлюватися, розігрувати різні ситуації, які мають відношення до професії, а не надавати перевагу виконанню письмових та тестових завдань». Відповідь Аліни М. на запитання «Чи повинен соціальний працівник володіти високою культурою мовлення?»: «Культура мовлення входить до загальної культури людини, вона є свідченням інтелігентності, вихованості, сповідуванням моральних правил. Соціальний працівник співпрацює з людьми різного віку та соціального статусу, він покликаний допомагати іншим, робити їх щасливими, вселяти надію і впевненість у те, що все буде добре. Він має бути взірцем для наслідування, і від того, як він буде поводити себе з клієнтами, організовувати зустрічі, проводити ділові наради, бесіди буде залежати рівень його професійності та вирішення соціальних проблем клієнтів».

У ході лекції-діалогу студенти вирішували творчі завдання, що сприяло активізації їх освітньо-пізнавальної діяльності. Продемонструємо виконання студентами окремих завдань у ході лекції.

Завдання 1. «Професійні функції та вміння».

Мета: виявити вміння студентів співвідносити професійні функції з комунікативними вміннями в майбутній професійній діяльності.

Матеріал: картки на кожного студента з переліком функцій комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Процедура виконання. Студентам роздали картки з переліком функцій комунікативно-мовленнєвої діяльності. Завдання: до кожної функції дібрати дотичні комунікативні вміння.

Професійні функції соціального працівника	Комунікативні вміння необхідні для реалізації цих функцій
Діагностувальна	
Прогностична	
Правозахисна	
Організаційна	
Запобігально-профілактична	
Психологічна	
Комунікативна	
Посередницька	
Аналітична	

Завдання 2. «Запитання-відповідь».

Мета: сприяти формуванню комунікативно-мовленнєвої культури соціального працівника.

Матеріал: мультимедійний проєктор, слайди із підготовленими запитаннями.

Процедура виконання. Студенти об'єднувалися в групи по четверо осіб. Кожній групі пропонувалося дати відповіді на такі запитання: «Чому комунікативну функцію мови вважають однією з провідних у роботі соціального працівника? «Як досягти взаємного розуміння в процесі спілкування?», «Яку роль відіграє відкритість у спілкуванні?», «Якими формами й практичними методами можна підвищити рівень комунікативної культури студентів?», «Який рівень культури спілкування можна вважати високим?»

Після обговорень у групах один студент з групи озвучував результат. Під час обговорення, студенти активно включалися в розмову, дискутували, наводили власні аргументи. Викладач виступав у ролі експерта, корегував відповіді студентів, стежив за їхнім умінням наводити аргументи, ставити запитання, формулювати та відстоювати свою позицію.

Підсумковим етапом лекції була інтерактивна вправа «Вимоги до спілкування», де кожен зі студентів формулював вимоги до спілкування в

професійній діяльності соціального працівника. Студент, який працював біля дошки, записував озвучені студентами вимоги. Правила гри: не повторювати озвучені раніше вимоги.

На семінарсько-практичному занятті студенти розглядали тему «Комунікація як основа професійної компетентності соціального працівника».

Запитання для обговорення: Чим зумовлена потреба спілкування між людьми? Стилі спілкування. Функції, види, структура. Особистість як об'єкт та суб'єкт комунікативно-мовленнєвого процесу. Чинники, які впливають на ефективність комунікації. Які особистісні риси соціального працівника сприяють ефективній взаємодії у спілкуванні, чи властиві вони Вам?

Під час заняття студенти виконували низку практичних завдань. Опишемо деякі з них.

Вправа: «Я – професіонал».

Мета: з'ясувати розуміння студентами понять «компетенція» і «компетентність».

Матеріал: незакінчені речення, аркуші паперу.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося закінчити речення: «Компетентний соціальний працівник повинен володіти ...», «Професійна компетентність передбачає ...», «Рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності – це ...», «Сформована сукупність якостей особистості (знань, умінь, навичок, здібностей, способів діяльності) в певній сфері – це ...», «Сукупність знань про норми і правила ведення комунікації – діалогу, суперечки, перемов називається ...», «Професійна компетентність соціального працівника включає ...».

Ділова гра: «Що до чого?»

Мета: вчити майбутніх соціальних працівників розуміти сутність різних професійних компетенцій, які є складниками професійної компетентності.

Матеріал: довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80. Соціальні послуги.

Процедура виконання. Завдання: уявіть собі, що Ви працюєте соціальним працівником. У соціальну службу прийшов практикант і Вам доручили розповісти йому про коло Ваших посадових обов'язків. Що Ви йому розкажете? Запишіть відповіді, здійсніть самоперевірку та співставте їх із посадовими обов'язками, які зазначені в довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників, які працюють у сфері соціальних послуг.

Вправа: «Метод прес».

Мета: вчити студентів усвідомлювати необхідність розвитку комунікативних умінь у процесі навчання, сприяти підвищенню мотивації до набуття нових знань.

Матеріал: мультимедіа, проєктор, слайди з алгоритмом дій.

Процедура виконання. На слайді студентам висвітлюється алгоритм дій, якого слід дотримуватися у використанні методу прес.

1. Позиція: «Я вважаю, що...» (висловлення думки).
2. Обґрунтування: «...тому що...» (пояснення причини думки з доказами).
3. Приклад: «...наприклад:...» (наведення аргументів на її підтримку).
4. Висновки: «Я вважаю...» (узагальнення).

Студенти працювали в групах по четверо осіб. Дотримуючись зазначеного алгоритму дій, кожна група повинна була обґрунтувати компоненти комунікативної компетентності соціального працівника та зачитати їх. У ході обговорення визначали найбільш доцільні та виносили на екран. Виграла та група, яка назвала та довела доцільність означених компонентів комунікативно-мовленнєвої компетентності (компетенції) у професійній діяльності соціального працівника.

Позиція викладача полягала в тому, щоб скерувати відповіді студентів, спонукати їх до роздумів, міркувань за допомогою прямих і непрямих запитань пошукового характеру, як-от: для чого соціальному працівнику мати високий рівень комунікативно-мовленнєвої культури, адже можна просто дати клієнтові рекламні матеріали, вказати інформаційний ресурс, з якого можна почерпнути інформацію; заповнити анкету та з'ясувати особливості роботи, а не

встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, що, у свою чергу, зекономить час?» тощо.

Ділова гра «Я зможу досягти успіху».

Мета: підвищити рівень усвідомлення мотивації студентів щодо можливих перешкод на шляху до професійної мети, дати уявлення про шляхи та способи їх подолання.

Матеріал: картки-схеми.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося розподілитися за ротаційними трійками, обрати картку з проблемою, обговорити її, визначити шляхи та способи подолання, заповнивши схему.



Після заповнення схеми визначені в команді учасники по черзі зачитували можливі труднощі, розглядали всі можливі варіанти рішень на шляху до мети, обговорювали їх, визначали способи подолання, запобігання невдач та розвиток умінь, які слід розвинути в процесі навчання.

Завершувалася ділова гра вправою «Мікрофон». Учасникам гри пропонувалося продовжити речення: «Я можу працювати соціальним працівником, тому що ...», «Я досягну успіху в професійній діяльності тому, що ...», «Рівень комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника залежить від ...».

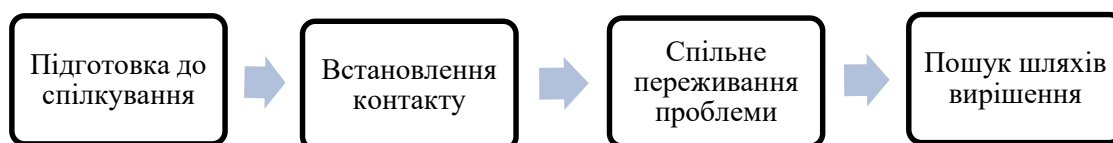
У ході лекції-брейнстормінг (мозковий штурм) з теми: «Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника» перед студентами було поставлено проблему: «Чи потрібно здійснювати комунікативно-мовленнєвий супровід студента в процесі навчання у ЗВО? Обґрунтуйте або спростуйте цю тезу».

Задля досягнення мети та більш широкого обговорення теми було використано інтерактивний метод «Мозковий штурм».

Студенти обговорювали запитання: «Що таке супровід?», «Які види супроводу Ви знаєте?», «Які функції виконує супровід?», «Які завдання покликаний здійснювати соціальний супровід, а які – комунікативно-мовленнєвий?» «Як Ви розумієте поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід?», «Які комунікативні вміння необхідні соціальному працівнику для здійснення супроводу?», «Наведіть прикл приклади здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в професійній діяльності соціального працівника».

Після з'ясування думки студентів щодо розуміння поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід» було розглянуто основні питання лекції, уточнено ключові поняття теми, розкрито види супроводу та акцентовано на особливостях здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в професійній діяльності соціального працівника.

На прикінцевому етапі лекції студентам було запропоновано скласти програму здійснення соціального супроводу жінки, яка зазнала фізичного насильства в сім'ї з боку чоловіка і звернулася за допомогою до соціальної служби. Програму соціального супроводу здійснювали за схемою:



Для самостійної роботи було запропоновано заповнити бланк здійснення соціального супроводу сім'ї (Наказ Міністерства соціальної політики України № 1005 від 13.07.2018 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0943-18#n26>)

На другому – комунікативно-діяльнісному етапі студенти працювали за змістовим модулем «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників». На цьому етапі зі студентами було розглянуто такі теми, як: «Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника», «Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника», «Типи конфліктів та

керівництво конфліктною ситуацією у спілкуванні», «Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет».

За змістом лекцій зі студентами був проведений тренінг «Усвідомлене «Я» у професії». Мета тренінгу – формування професійних знань, комунікативних умінь та практичних навичок оволодіння професією соціальний працівник, прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Матеріали: мультимедійна дошка, фліпчарт, ватмани, маркери, підготовлені завдання до вправ.

Хід тренінгу

1. Привітання, спостереження за емоційним станом учасників тренінгу.

Студенти вітаються між собою, обмінюються емоціями, почуттями, жестами, мімікою.

2. Визначення правил роботи учасників тренінгу.

Викладач запропонував дотримуватися певних правил та принципів роботи в групі. На екрані висвітлюються «Правила роботи групи, як-от:

1. Звертання один до одного на ім'я.
2. Спілкування на основі довіри, щирості, відкритості.
3. «Я-висловлювання», відмова від безособового мовлення.
4. Активність учасників тренінгу.
5. Вміння слухати, повага до мовця.

Викладач пропонував доповнити студентам правила, якщо вони цього бажають.

Вправа «Професійне майбутнє».

Мета: вчити студентів планувати своє професійне майбутнє, долати перешкоди на шляху до мети.

Матеріал: аркуші паперу А-4, кольорові олівці.

Процедура виконання. Викладач запропонував студентам уявити своє професійне майбутнє, реалізація якого принесе їм відчуття успіху в професії. Для цього учасникам роздали аркуші паперу і запропонували намалювати мету або її

метафоричний образ, проаналізувати етапи, які слід подолати для досягнення мети, окреслити можливі перешкоди та визначити шляхи їх подолання.

Кожен зі студентів розповідав про свої сильні і слабкі сторони, що цінує в собі, які особистісні якості допомагають йому в житті, а які заважають.

Рефлексія: студенти відповідали на запитання «Чого я хочу досягти?»; характеризували шляхи досягнення та можливі перешкоди.

Вправа «Я – професіонал своєї справи».

Мета: вчити визначати важливі риси характеру, необхідні для досягнення успіху в професійній та комунікативно-мовленнєвій діяльності соціального працівника.

Матеріал: фліпчарт (класна дошка).

Процедура виконання. Завдання 1. Викладач пропонував кожному студенту по черзі записати на фліпчарті (дошці) одну рису характеру, яку він вважає найважливішою для досягнення успіху в майбутній професії. Далі всі разом аналізували їх, ранжували в порядку важливості та визначали її наявність у себе, здійснюючи самооцінку.

Завдання 2. Студентам пропонувалося схарактеризувати якості (8-10 якостей), які заважатимуть їхньому успішному професійному становленню, заповнивши таблицю Я-реальне та Я-ідеальне.

№п/п	Я-реальне	Я-ідеальне	Аналіз змін

Вправа «Самопрезентація умінь».

Мета: вчити студентів визначати свої сильні сторони та презентувати себе.

Матеріал: картки, ручки, кольорові олівці.

Процедура виконання. Викладач запропонував студентам записати на картках свої яскраво виражені особистісні комунікативно-мовленнєві вміння та оформити їх у вигляді реклами-презентації, не підписуючи їх. Студенти сидять по одному. Час на виконання завдання – 5 хв. Після цього, викладач збирав картки, перемішував їх. Кожен студент по черзі підходив до викладача, обирав

одну картку й зачитував вголос, намагаючись при цьому відгадати, про кого йде мова.

Рефлексія: студенти відповідали на запитання: «Чим корисною для Вас була вправа?», «З якими труднощами Ви зіткнулися під час її виконання?».

Вправа «Мої професійні вміння».

Мета: вчити студентів визначати важливі для соціального працівника професійні вміння.

Матеріал: фліпчарт (класна дошка).

Процедура виконання. Інтерактивна гра «Мікрофон». Студенти по черзі називали важливі, на їхню думку, вміння для професійної діяльності соціального працівника, наводячи, при цьому, переконливі аргументи. Один із учасників записував озвучені студентами професійні вміння на фліпчарті (дошці).

Рефлексія: студенти відповідали на запитання: «Чим ви керувалися при визначенні найважливіших професійних умінь, що брали за основу?», «З якою метою виконували вправу?». У процесі обговорення студенти визначали в порядку ранжування необхідність та важливість професійних умінь за шкалою від «1» до «5» оцінювали наявність означеного вміння в себе. Шкала оцінювання: «1» – найнижчий показник, «5» – найвищий.

Результати виконання студентами завдання засвідчили, що найчастіше студенти називали такі вміння: комунікабельність, доброзичливість, толерантність, емпатійність, товариськість, відповідальність, професіоналізм. На запитання: «Чим Ви керувалися при визначенні найважливіших професійних умінь, що брали за основу?», відповіді були такими. Мар'яна Б.: «Професія зобов'язує соціального працівника володіти комунікативними вміннями, оскільки від вміння спілкуватися, переконувати, слухати клієнта залежить не тільки вирішення проблем, але й імідж соціального працівника». Тарас П.: «Комунікативні вміння є найважливішими у професії соціального працівника. Він має вміти розговорити клієнта, дізнатися причину проблеми та визначити методи надання допомоги». Іра Г.: «Визначаючи найважливіші вміння, відштовхувалася від професійних обов'язків соціального працівника – це процес

надання допомоги. Для того, щоб допомогти клієнту, потрібно з'ясувати причину проблеми, а для цього необхідно вміти спілкуватися, виступати ініціатором спілкування, вміти завоювати довіру, бути щирим та відкритим».

Вправа «Який він – компетентний соціальний працівник?».

Мета: актуалізація знань студентів про важливі професійні вміння, які складають основу комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника.

Матеріал: мультимедіа, слайди із завданням, аркуші паперу, ручки.

Процедура виконання. Студентам пропонували початок речення, який вони повинні продовжити. письмово на аркушах паперу.

1. Компетентний соціальний працівник...
2. У становленні професійної компетентності соціального працівника необхідна наявність таких якостей...
3. Основне завдання професійної діяльності соціального працівника полягає в...
4. Для досягнення професійної компетентності в роботі соціального працівника необхідно...
5. Найскладнішим у роботі соціального працівника для мене є ...
6. У процесі навчання у ЗВО мені потрібно розвивати ...
7. До складників професійної діяльності соціального працівника відносяться...
8. Соціальний працівник – це фахівець, у якого добре розвинуті
9. Я буду успішним соціальним працівником, тому що...
10. Свою професійну готовність як майбутнього соціального працівника оцінюю (найвища оцінка 5 б.)...

Вправа «Вакансія».

Мета: вчити студентів формулювати професійні вимоги, складати та розігрувати діалог.

Матеріал: аркуші паперу А-4, ручки.

Процедура виконання. Викладач пропонував студентам написати 10 вимог, які б вони висунули, беручи на роботу соціального працівника, та розіграти ситуацію в ролях: «Розмова з директором соціального центру».

Рефлексія: керівник тренінгу пропонував студентам висловити свої думки стосовно того, що корисного вони взяли з проведеного заняття, з якими труднощами зіткнулися, який досвід здобули.

Підсумовуючи результати проведеного зі студентами тренінгу, зазначимо, що майбутні соціальні працівники усвідомлюють важливість комунікативних умінь у майбутній професії, Студенти зазначали, що хочуть бути успішними фахівцями в майбутній професії, а для цього необхідно добре вчитися, бути наполегливим, не зупинятися на досягнутому, ставити цілі та досягати їх, бути впевненим у собі, багато працювати та самовдосконалюватися. До сильних сторін студенти віднесли: наполегливість, рішучість, старанність, відповідальність, емпатію. До слабких – лінощі, невпевненість у правильності дій, невміння чітко сформулювати висловлювання, поверхневність знань.

Лекції-діалогу з теми «Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника» передувала підготовча самостійна робота студентів: а) опрацювати статтю: Харченко Л. П. Сприйняття і взаєморозуміння в контексті етики ділового спілкування (Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22 (8). С. 40–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22%288%29__7); б) виписати зі словників і статті нову термінологію, з якою вони будуть працювати в ході лекції: соціальна перцепція, сприйняття, розуміння, соціальний стереотип; в) зробити коротку анотацію статті та дати відповіді на запитання: Що є обов'язковим компонентом ділового спілкування? Від яких компонентів залежить ефективність ділового спілкування? Що шкодить ефективності ділового спілкування? Яка роль сприйняття у спілкуванні? Чим зумовлена складність процесу сприйняття? Обґрунтуйте типові помилки, які виокремлює автор у статті. Окресліть схему сприйняття за автором публікації. Чи поділяєте Ви думку вченого? Схарактеризуйте значення «відкритості» для взаємного

розуміння у міжособистісному спілкуванні. Розкрийте психологічні механізмами сприйняття і розуміння у міжособистісному спілкуванні (ідентифікація, емпатія, рефлексія). Що є моральною цінністю спілкування?

Під час обговорення студенти активно включалися в розмову, дискутували, наводили власні аргументи, констатуючи на тому, що для соціального працівника важливо бути відкритим та щирим у розмові з клієнтом, адже від цього залежатиме успіх справи. Наприклад, думки Світлани У. на запитання «Яка роль сприйняття у спілкуванні»: «Сприйняття у професійній діяльності соціального працівника відграє дуже важливе значення. Адже, якщо соціальний працівник покаже за допомогою невербальних засобів (міміка, жести, погляд) своє невдоволення, то це не сприятиме встановленню міжособистісної взаємодії, може спричинити до появи конфліктної ситуації». Катерина В., відповідаючи на запитання «Що шкодить ефективності ділового спілкування?», зауважила: «...зарозумілість, зверхність соціального працівника, незнання етичних правил спілкування, не пунктуальність та не своєчасність виконання завдань, не вміння просто і доступно донести інформацію до клієнта». Мар'яна Д.: «Важливою особистісною рисою соціального працівника є відкритість, щирість, емпатійність. Відкритість у спілкуванні соціального працівника з клієнтом налаштовує на довіру, вселяє віру в те, що вас розуміють, підтримують, а не засуджують, намагаються всіляко допомогти у вирішенні проблем. Клієнт, у свою чергу, може повідомити більше інформації, і це сприятиме кращому розумінню суті проблеми, причин її виникнення та пошуку ефективних технологій вирішення».

На семінарському занятті з теми «Мовленнєва культура ділового спілкування» було проведено термінологічно-понятійний диктант з метою з'ясування оволодіння студентами професійною лексикою.

Самоконтроль здійснювався з використанням інтерактивної вправи «Незакінчені речення».

Матеріал: підготовлені для проведення вправи речення.

Процедура виконання. Викладач читав початок речення, а студенти в письмовій формі повинні були продовжити його: Ділова бесіда – це ... , Переваги ділової бесіди полягають в тому, що ... , Провідним завданням бесіди є вміння соціального працівника... , Функції ділової бесіди ... , Принципи ведення ділової бесіди ... , Правила проведення ділової бесіди... , Наведіть репліки, які слід використовувати, демонструючи увагу до партнера по спілкування... , Схарактеризуйте чинники, що сприяють успішному проведенню ділової бесіди ... , Ділова бесіда включає такі етапи... .

Наступним етапом роботи на занятті було виконання вправ, спрямованих на розвиток уміння створювати професійно спрямовані діалоги за заданою викладачем темою.

Вправа «Телефонна розмова».

Мета: формувати в студентів уміння спілкуватися в телефонному режимі, вести ділову розмову, використовувати доцільні формули мовленнєвого етикету, розвивати вміння слухати.

Матеріал: мультимедіа, підготовлені слайди з репліками.

Процедура виконання. Студентам пропонувалася початкова репліка, вони повинні були продовжити телефонну розмову. Наведемо приклади початкових реплік:

- Добрий день! Я хотіла б дізнатися, які види соціальних послуг надаються у Вашому центрі?;

- Прошу сказати, які документи необхідні для оформлення одноразової допомоги на дитину?;

- Алло, добрий день! Ми з родиною хочемо відправити допомогу учасникам АТО, можете підказати, до кого нам звернутися?;

- Добрий день, я хочу, щоб мені змінили соціального працівника, оскільки призначений соціальний працівник до мене не приходять;

- Алло, підкажіть, будь ласка, я виховую дитину з особливими освітніми потребами і хочу оформити її в реабілітаційний центр. Розкажіть, будь ласка, про його діяльність, умови перебування та особливості влаштування.

Вправа «Склади та розіграй діалог».

Мета: з'ясувати наявність умінь студентів організувати діалогове спілкування, дотримуючись правил ведення діалогу.

Матеріал: мультимедіа, слайди із тематикою професійно спрямованих ситуацій для розігрування діалогів.

Процедура виконання. Студентам пропонувалось об'єднатись у пари, обрати тему розмови (враження від відвідин багатодітної сім'ї; діяльність благодійного фонду «Карітас», розмова з жінкою, чоловік якої повернувся з АТО, бесіда з дитиною, яка скаржиться на батьків, що ті її не розуміють) скласти діалог та розіграти його.

Зазначимо, що виконання вправи в окремих студентів викликало труднощі, їм важко було складати діалог, будувати запитання таким чином, щоб отримати інформацію, яка сприятиме позитивному вирішенню ситуації.

Рольова гра «Ділова бесіда з людьми різного типу».

Мета гри: перевірити вміння студентів спілкуватися з різними типами людей; враховувати їхні особливості у спілкуванні, добирати доречні формули мовленнєвого етикету.

Матеріал: мультимедіа, слайди із записами типів поведінки різних людей.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося переглянути слайди, на яких записано дев'ять типів поведінки людей, як от:

- 1) безглузда – нетерпляча, збуджена, не погоджується зі співрозмовником;
- 2) статечний – доброзичлива, привітна, спокійна;
- 3) всезнайко – завжди має на все свою думку, яку хоче виголосити, думка співрозмовника його не цікавить;
- 4) балакун – любить говорити, не вміє слухати, перебиває співрозмовника;
- 5) боягуз – мовчазний, сором'язливий, невпевнений у собі;
- 6) неприступний – має такий вигляд, ніби все відбувається поза ним і не варте його уваги та зусиль;
- 7) незацікавлений – відкрито демонструє свою незацікавленість тим, що відбувається навколо;

8) «велике цабе» - не терпить критики, вважає себе і все, що він (вона) робить правильним і найкращим;

9) чомучка – все хоче знати, про всіх розпитує [Етика ділового спілкування Навчальний посібник / Гриценко Т.Б - К. : Центр учбової літератури, 2007. http://www.dut.edu.ua/uploads/1_849_94096394.pdf дата звернення 13.11 19 р.]

Уважно прочитавши поведінку кожного типу людини, студенти обирали одну з дев'яти запропонованих, моделювали діалог та розігрували його. Студенти працювали в парах. Під час розігрування однокорупниками ролей відзначали в кожному представленому діалозі позитивні і негативні моменти, пропонували свої шляхи ведення бесіди. Наприкінці обговорення студенти склали рекомендації для соціального працівника з теми: «Як слід спілкуватися з різними типами людей» для запобігання конфліктних ситуацій за схемою:

№ п/п	Тип людини	Манера спілкування

Ділова гра: «Розмова з підлеглим».

Мета: формування практичних умінь ведення ділової бесіди.

Матеріал: аркуші паперу А-4, ручки, бланк оцінювання соціального працівника.

Процедура виконання. Студенти працювали в парах. Їм пропонувалося визначити, яку роль вони будуть відігравати спочатку – керівника соціальної служби чи працівника. Студент, який виконував роль керівника соціальної служби, проводив ділову бесіду з працівником. Тривалість бесіди – 5-7 хв. Інші учасники – провідні експерти; їхнє завдання – здійснити аналіз проведеної бесіди та заповнити бланк «Шкала оцінювання», де найвища оцінка 5 балів, найнижча – 0 балів.

Підготовка до гри. Завдання: 1. Продумайте і сформулюйте завдання, які має виконати соціальний працівник. 2. Складіть план бесіди, визначте мету. 3. Визначте початок бесіди та хід розмови. 4. Підготуйте запитання до підлеглому, роз'яснення яких допоможе досягти мети. 5. Обґрунтуйте термін виконання завдання.

Після проведення гри студенти обмінювалися ролями і розігрували свою, заздалегідь сплановану ділову бесіду.

Бланк оцінювання соціального працівника.

№ п/п	Критерії	Оцінка
1.	Дотримання етапів ведення бесіди: <ul style="list-style-type: none"> • встановив контакт; • викликав зацікавленість до проблеми; • досягнув успіху, дійшов взаєморозуміння. 	
2.	Вміння слухати співрозмовника: <ul style="list-style-type: none"> • уважно слухав співрозмовника; • давав можливість висловитися, не перебивав; • поважав, не ігнорував думку співрозмовника; • був ввічливим, тактовним. 	
3.	Вміння висловлюватися: <ul style="list-style-type: none"> • грамотно і доречно використовував професійну термінологію, зрозумілу для клієнта; • не вживав формулювань, які ускладнюють комунікацію; • чітко формулював запитання. 	
4.	Сформованість професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь: <ul style="list-style-type: none"> • уміє вести бесіду, знає етапи, прийоми, принципи ведення; • уміє зацікавити співрозмовника; • володіє собою, емоціями, почуттями; • спокійно пояснює, у разі потреби і двічі, а то й більше; • добре володіє мовленням; • правильно формулює думку; • добирає засоби мовленнєвої виразності; • коректно висловлюється, володіє культурою мовлення. 	
Підсумковий бал		

Вправа «Правила спілкування».

Мета: здійснити аналіз поданих ситуацій, які можливі у професійній діяльності соціального працівника, орієнтуючись на етичний кодекс соціального працівника.

Матеріал: мультимедійна дошка, підготовлені слайди із ситуаціями, брошура «Етичний кодекс спеціалістів соціальної роботи».

Процедура виконання. Студентам пропонується розглянути ситуації, що стосуються професійної етики соціального працівника, проаналізувати їх з позиції «Допустимо» «Не допустимо» відповідно до етичного кодексу:

- Під час проведення ділової бесіди клієнт запросив на каву, мовляв: «У кафе домоворимо». Ваші дії.

- Після завершення ділової зустрічі Ви просите клієнта підвести Вас додому, оскільки робочий день добігав 18.00.

- Ви добре знайомі з клієнтом. Він звернувся до Вас у черговий раз за допомогою, оскільки вважає Вас хорошим спеціалістом. Ви запропонували йому разом пообідати і обговорити все під час обіду.

- Клієнт на знак вдячності запросив Вас до театру. Ваші дії?

- Під час ділової розмови Ви наводите приклади ситуацій клієнтів, обговорюєте їх.

- Під час розмови з клієнтом Ви з'ясуєте, що в нього критична ситуація: немає ні житла, ні грошей, ні роботи. Ви пропонуєте йому пожити деякий час у Вас.

Після того як студенти проаналізували ситуації (3-5 хв.), здійснювалося обговорення дій соціального працівника.

Виконання означених вправ сприяло вдосконаленню навичок студентів – майбутніх соціальних працівників вести діалог, коректно ставити запитання та відповідати на них, будувати зв'язний текст, добирати доречні засоби мовленнєвої виразності, закріпленню етичних правил поведінки соціального працівника в розмові з клієнтом відповідно до етичного кодексу.

Лекція-візуалізація «Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника».

План лекції: 1. Особливості використання вербальних та невербальних засобів у діловому спілкуванні соціального працівника. 2. Невербальні засоби спілкування: акустичні, оптичні, їх роль у спілкуванні. 3. Комунікативні перешкоди у невербальній комунікації. 4. Дотримання норм мовленнєвого етикету – необхідна умова ділового спілкування.

Мета лекції – ознайомити студентів із засобами комунікації у професійній діяльності соціального працівника.

Ключові поняття: вербальне спілкування, невербальне спілкування, акустичні, оптичні невербальні засоби, форми невербальної комунікації.

Матеріал: мультимедіа, слайди, текстовий супровід до кожного слайду (слайди представлено в Додатку).

Експрес-бесіда: Чим відрізняються вербальні та невербальні засоби спілкування? Назвіть правила вербального спілкування. Проаналізуйте особливості мовного та мовленнєвого етикету.

Показ слайдів супроводжувався комунікативно-мовленнєвим супроводом викладача. Студенти записували зі слайдів ключові питання теми: здійснення процесу комунікації, основні знакові системи невербального спілкування, типові комунікативні бар'єри у спілкуванні соціального працівника з клієнтом, види слухання. Під час лекційного заняття пропонувалися творчі завдання. Продемонструємо деякі з них.

Завдання 1. «Про що мова».

Процедура виконання. Студентам пропонувалося переглянути фрагменти діалогів (відео-презентація) без звукового оформлення та проаналізувати їх, звернувши увагу на використання невербальних засобів спілкування у діловому мовленні, та припустити, про що ймовірно розмовляли мовці. Записати діалог. Після обговорення студентами власних припущень щодо складених тем діалогів, висловленні аргументів та доказів, чому вони так вважають, що є підтвердженням цього, з яких ознак це видно, студентам пропонувалося переглянути діалоги зі звуком, співставити їх із власними припущеннями.

Завдання 2. «Добери позицію».

Мета: вчити визначати за поданими невербальними сигналами емоційний стан співрозмовника.

Матеріал: мультимедіа, слайд із таблицею, яку слід заповнити.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося за поданими невербальними сигналами визначити емоційний стан співрозмовника та записати його.

№ п/п	Найбільш вживані невербальні сигнали	Емоційний стан співрозмовника
1.	Потирання чола	
2.	Погладжування шиї	
3.	Дотик до щоки або обличчя	

4.	Видих з роздуванням щік	
5.	Постукування олівцем або пальцями по столу, балачки, позіхання.	
6.	Схрещені ноги	
7.	Сховані руки	
8.	Розстебнутий піджак	
9.	Примружений погляд, наморщене чоло, скривлені риси обличчя	
10.	Посмішка	

Завдання 3. «Коментар до світлини».

Мета: формування інтуїтивного розуміння емоційного стану людини; вміння описати та схарактеризувати його.

Матеріал: мультимедіа, слайди із добіркою світлин людей.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося переглянути слайди, на яких зображено світлини людей, та «озвучити» портрет, тобто сприйняти позу, вираз обличчя і прокоментувати їх.

На практичному занятті з теми: «Вербальні і невербальні засоби спілкування» було використано низку вправ з метою закріплення навичок вербального та невербального спілкування, вміння доречно їх використовувати в комунікативній взаємодії з клієнтом. Опишемо їх.

Вправа «Жести в моєму мовленні».

Мета: відпрацювати вміння студентів демонструвати психологічні стани засобами невербальної комунікації.

Процедура виконання: Студенти працювали в групах по 4 осіб. Завдання: кожен з учасників групи повинен продемонструвати жести, які можуть відволікати, дратувати, виражати непевненість, недовіру, напруженість, нервовість, самоконтроль. Інші учасники повинні відгадати, що саме показував колега. Вправа повторюється 3-4 рази.

Вправа «Пантоміма».

Мета: відпрацювати вміння виявляти емоції невербальними засобами комунікації.

Матеріал: смайли із зображенням емоцій (гнів, сум, радість, роздратування, неприязнь) із підписом емоцій на форматі А 4, різні смайли.

Процедура виконання. Студенти працювали в групах по 4 осіб. На початку вправи один із студентів групи обирав смайл і демонстрував за допомогою невербальних засобів його зображення, інші учасники групи відгадували показану емоцію. Учасник групи, який першим правильно відгадав емоцію, обирав смайл і показував наступним. Вправа повторювалася 3-4 рази в кожній групі.

Вправа «Сила погляду».

Мета: допомогти студентам зрозуміти й усвідомити значущість невербальних засобів спілкування, зокрема, погляду.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося за допомогою погляду передати різні емоційні стани (кокетування, розгубленість, відчай, радість, злість). Інструкція. Студент виходив на середину аудиторії, показував поглядом певний емоційний стан. Студент, який першим правильно назвав емоційний стан, продовжував загадувати наступним. Вправа повторювалася 5-6 разів.

Вправа «Зниження стану напруги».

Мета: виховувати вміння студентів знижувати стан напруги, використовуючи вербальні та невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету.

Процедура виконання. Студенти працювали в парах. Студент, який сидів праворуч – нападник, ліворуч – регулювальник напруги. Його завдання – знизити рівень напруги за допомогою вербалізації почуттів («Ви здивовані...», «Вас турбує...», «Я згоден, що це може викликати здивування... деякі побоювання... певний дискомфорт, пов'язаний із невизначеністю» тощо). Студенти протягом 1-2 хв. повинні були продемонструвати напад. Після моделювання всіма парами ситуацій нападу, студенти аналізували та визначали, які формулювання виявилися найефективнішими.

Рольова гра «Підсумки діяльності школи волонтерів».

Мета – закріпити вміння студентів виступати перед аудиторією, володіти собою, своїми емоціями, почуттями, виявляти культуру мовлення; презентувати себе, свою роботу; встановлювати й підтримувати контакт із аудиторією; використовувати вербальні й невербальні засоби виразності, дотримуватися логіки та послідовності викладу матеріалу.

Процедура виконання. Студенти заздалегідь отримали завдання підготувати підсумковий звіт результатів діяльності «Школи волонтерів», із діяльністю якої вони ознайомилися під час проходження практики за схемою (див. схему).

Схема публічного виступу

Вміння керувати собою (саморегуляція)	Налаштування на виступ. Сприйняття й оцінка аудиторії. Зосередження. Зовнішній вигляд, поза, погляд. Встановлення контакту.
Вербальне мовлення	Вступ. Звернення. Тема. Зацікавлення. Способи викладу матеріалу, вміння взаємодіяти з аудиторією. Завершення, підведення підсумків.
Невербальне	Техніка мовлення. Володіння голосом, диханням, дикцією. Нормативність мовлення, інтонаційна виразність. Використання жестів.

На практичному занятті студенти зачитували підготовлені ними звіти. Час на виступ – 3 хв. Виступи студентів фіксувалися на відео. Після зачитування звітів, було здійснено їх перегляд та аналіз із побажаннями та рекомендаціями, що вдалося, над чим слід попрацювати, чого уникати.

На самостійну роботу пропонувалося завдання: дібрати вправи (5-6 вправ) на встановлення взаємодії та контакту з клієнтом у процесі ділової комунікації; заповнити таблицю «Використання невербальних засобів спілкування у діяльності соціального працівника, їх характеристика та доцільність використання».

№п/п	Невербальний сигнал	Характеристика	Доцільність використання у спілкуванні соціального працівника (ситуація)

На третьому, продуктивно-творчому етапі в ході лекції «Типи конфліктів та їх розв'язання» студенти самостійно ознайомилися з лекційним матеріалом та ключовими поняттями теми: конфлікт, конфліктна ситуація, інцидент, стратегія поведінки у конфлікті, структурні елементи конфлікту, мотиви конфлікту, технології врегулювання конфліктів. Попереднє ознайомлення студентів із лекцією відбувалося за такими питаннями: 1. Чинники успішного спілкування та причини виникнення труднощів у спілкуванні. 2. Необґрунтовані судження у спілкуванні як передумови виникнення конфліктів. 3. Основні типи конфліктів, причини та способи їх вирішення в діяльності соціального працівника.

Зазначимо, що елективний курс «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» був розміщений на сервері електронних ресурсів <http://www.d-learn.pu.if.ua/index.php?>. Система Moodle дозволила розмістити навчально-методичні матеріали курсу для проведення лекційних і практичних занять, організації індивідуальної та самостійної роботи студентів, тестування для перевірки знань та рівня засвоєння матеріалу, on-line консультування студентів.

Студенти експериментальних груп, які мешкали в інших областях України, опрацьовували конспект лекції з посібника «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» []. Перед студентами було поставлено завдання: сформулювати перелік запитань до теми за планом лекції та розв'язати тестові завдання, що подано в навчальному посібнику (Додаток А).

Під час лекційного заняття викладач відповідав на запитання студентів та залучав їх до відповідей на його запитання. Обов'язковим завданням у процесі лекції було визначення конструктивних шляхів вирішення конфліктів та запропоновано алгоритм вирішення конфліктних ситуацій. Під час лекції було

використано метод «Оксфордська дискусія». Студенти вчилися презентувати свої думки, відстоювати свою позицію, переконувати. Група студентів була поділена на три команди: пропозиція, опозиція та слухачі. Дві команди (пропозиція та опозиція) намагалися довести свою правоту, відповідаючи на запитання: «Чи можуть конфлікти призвести до позитивних рішень?». Завданням слухачів було уважно слухати, задавати запитання. Наведемо найбільш вагомні аргументи команди «пропозиція»: конфлікти сприяють розвитку особистості, стимулюють її до активних дій, пошуку нового; допомагають пізнати один одного; вказують на помилкові рішення; сприяють конструктивному вирішенню проблеми. Команда «опозиції»: напруження стосунків, погіршення мікроклімату в колективі, зниження продуктивності праці, небажання працювати.

Підсумовуючи гру «Оксфордська дискусія», лектор разом зі студентами-глядачами віддали перевагу команді опозиції, яка довела, що конфлікти приводять до позитивних рішень, проте потрібно вміло їх вирішувати.

Для самостійного домашнього завдання студентам було запропоновано розділитися на групи по 4 осіб та розробити лепбук із теми «Вирішення конфліктів у професійній діяльності соціального працівника».

На практичному занятті «Управління конфліктами у професійній діяльності соціального працівника» для вироблення практичних умінь конструктивно та злагоджено вирішувати конфліктні ситуації шляхом налагодження взаємодії, вміння домовлятися, знаходити компромісне рішення, вести перемови, проводити ділові зустрічі було використано кейс-метод. Кейс-метод – різновид проблемного методу, що передбачає аналіз різного роду професійних, проблемних, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, які студенти спостерігали під час проходження виробничих практик (волонтерська, в центрах соціальних служб, закладах соціального обслуговування); усвідомлення розуміння того, що його завдання – не лише в наданні різного роду допомоги (інформаційна, психологічна, консультативна), а в умінні задовольнити потреби клієнтів у їхньому соціальному захисті, створенні умов для подальшої самореалізації та саморозвитку особистості.

Обговорення ситуацій, які спостерігали студенти під час проходження практики, сприяло обміну досвідом, удосконаленню професійних навичок, обговоренню та колективному пошуку різних шляхів вирішення озвучених студентами професійних ситуацій. Особливість цього методу корисна й тим, що кейс не містить правильної відповіді, необхідно знайти оптимальний вихід із запропонованої ситуації. Оцінювався пошук шляхів вирішення проблеми, міркування, аргументація, вміння аналізувати, обговорювати проблему; ціннісні орієнтації студента.

Наведемо приклад кейсу з ключових питань теми заняття:

Кейс 1. «Конфліктна ситуація».

Мета – формувати у студентів уміння вирішувати конфліктні ситуації, працювати в групі та досягати міжособистісної взаємодії.

Процедура виконання. Керівник соціальної служби доручив завдання двом своїм працівникам написати соціальний проєкт для участі в конкурсі. Працівники спільно обговорили тему проєкту, визначили обов'язки та напрями діяльності. Проте в силу певних причин одна з працівниць не виконала свою роботу і їй колезі довелося виконувати все самотійно. Коли робота над проєктом була практично готова і залишилося підготувати презентаційні матеріали та оформити проєкт відповідно до вимог конкурсного відбору, працівниця, вийшовши на роботу, запропонувала свою допомогу. Колега тактовно відмовила, мовляв, доробить сама. Тоді та попросила, щоб її вписали в розробники проєкту, оскільки вона брала участь в обговоренні, подала ідею. Натомість колега відмовила, сказавши, що доробить все сама, і її ідей у проєкті немає. Після чого між працівницями виник конфлікт.

Запитання для обговорення: Чому виник конфлікт? У чому суть конфлікту? Які шляхи його вирішення? Які методи зняття напруги доречні для цієї ситуації? Запропонуйте можливі варіанти вирішення.

Проаналізуємо відповіді студентів: «Я вважаю, що причиною конфлікту є непорозуміння. Керівнику потрібно було доручити одній людині все зробити». «У нас так часто трапляється, як робити – то немає кому, а як до нагороди – то

всі перші». Щодо шляхів вирішення, то найчастіше студенти пропонували: «треба було зачекати на співробітницю», «домовитися, що я впишу тебе, а ти при нагоді допишеш мене», «обговорити виконання роботи над проектом і не робити за колегу».

Кейс 2. «Ухвалення рішення».

Мета – вчити майбутніх соціальних працівників планувати свою діяльність, аналізувати й ухвалювати рішення, визначати суть проблеми та знаходити конструктивні шляхи вирішення.

Процедура виконання. Готуючись до підведення підсумків діяльності соціальної служби за перше півріччя, директорка доручила своїй заступниці зібрати дані для звітної документації та повідомлення про інформацію, яку необхідно зібрати. Проте заступниця відмовилася виконувати доручення, мовляв, вона ще не виконала попереднє завдання, в неї купа справ, які слід завершити, оскільки через два дні запланована відпустка, і зауважила, що вона не одна працює в соціальній службі, є інші працівники і в них значно менше роботи, а зарплатня практично однакова.

Запитання для обговорення: Як Ви сприйняли інформацію? Якими будуть Ваші дії? Які шляхи вирішення? У чому суть конфлікту?

Кейс 3. «Конфлікт».

Мета – формувати у студентів уміння налагоджувати взаємодію з клієнтами, вміння слухати, розуміти та поділяти погляди сторін, які конфліктують, об'єктивне ставлення до клієнтів, усвідомлення змісту проблеми, визначення причини та пошуку шляхів конструктивного вирішення, толерантного, емпатійного ставлення, зняття емоційної та психологічної напруги, релаксація.

Процедура виконання. Під час проведення чергової ділової бесіди з керівницею відділу щодо здійснення супроводу ви висунули низку зауважень щодо неправильного оформлення документів в особові справи та некоректні записи в діловій документації. Не сприймаючи ваших зауважень, працівниця дозволила собі підвищити голос та нагрубити Вам.

Запитання для обговорення: Якими будуть ваші дії? У чому суть конфлікту? Обґрунтуйте способи вирішення конфліктної ситуації.

Зауважимо, що не всі студенти наводили вдалі обґрунтовані вирішення кейсів. Однак задля того, щоб зберегти активність студентів та бажання брати участь в обговоренні, підбиття підсумків та обґрунтовування найдоцільніших шляхів вирішення конфліктних ситуацій було проведено в кінці заняття.

Для самостійної роботи пропонувалося завдання підготовувати виступ із презентацією з теми: «Найтипівіші конфліктні ситуації в професійній діяльності соціального працівника. Шляхи їх вирішення».

Висвітлення теми «Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет» проходило у форматі конференції з використанням проєктної технології навчання. Студенти заздалегідь отримали теми доповідей, вимоги до презентації та виступів. Тематика виступів: «Використання соціальних мереж у професійній діяльності соціального працівника», «Роль соціальних мереж у налагодженні конструктивної взаємодії», «Соціальні мережі як засіб професійного зростання соціального працівника», «Соціальні мережі як інструмент впливу на клієнта». У ході презентації доповідей студенти висвітлювали тему, доводили її актуальність та практичну значимість. По закінченні виступу доповідача студенти мали змогу поставити запитання (усно або письмово) і передати доповідачу. Якщо студент-доповідач утруднювався з відповіддю, тоді той, хто задавав запитання, відповідав, доповнював. Викладач слідкував за процесом, доходив висновків, припускав неточності, створював проблемні ситуації, використовуючи провокаційні запитання з метою перевірки уважності студентів, впевненості у своїх знаннях та вмінні коректно відповідати на запитання. Важливим результатом такого виду роботи з матеріалом, з одного боку, є те, що вони сприяють успішній самопідготовці; студенти вчилися аргументувати, доводити, відстоювати свою позицію під час доповіді, формулювати запитання і давати відповіді, готувати презентацію та здійснювати супровід з іншого, – формування вміння виступати перед аудиторією, готувати публічні виступи, промови, досягати взаєморозуміння, володіти технікою та

логікою мовлення, відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, що впливало на емоційно-експресивний стан та культуру фахового мовлення.

На практичному занятті «Етичні правила комунікації у глобальних інформаційних мережах» майбутні соціальні працівники обґрунтували можливості використання інтернет-ресурсів у професійній діяльності соціальних працівників, для здійснення ефективної міжособистісної комунікації. Задля досягнення мети та більш ширшого обговорення теми студентам було запропоновано визначити напрями професійної діяльності соціального працівника в мережі Інтернет; обґрунтувати їх важливість та доцільність, шляхи реалізації. Студенти працювали в групах по 4 особи. Кожна група презентувала схарактеризовані напрями діяльності, записуючи їх на фліпчарті. Серед запропонованих напрямів діяльності було визначено такі: вирішення соціальних проблем у суспільстві (насильство, алкоголізм, наркоманія, особливості виховання дітей підліткового віку, формування сімейних взаємин тощо); on-line консультування; спеціалізовані спільноти для молодих сімей, людей похилого віку, батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями тощо.

У процесі самостійної роботи з теми студенти готували презентаційні матеріали відповідно до обраних напрямів діяльності.

Науково-дослідницька робота виконувалася студентами в межах гуртка «Communication», який був створений для консультування та надання методичної допомоги студентам, обговорення дотичних до елективного курсу тем, проведення круглих столів, дискусій, студентських конференцій, ділових та рольових ігор. На заняттях, які проводилися 1 раз на 2 тижні, студенти позиціонували розроблену тематику занять для здійснення консультування жінок, які зазнали насильства в сім'ї, та інформаційні буклети з необхідною інформацією для потерпілих; зняли відеоролик з теми «Як не стати жертвою насилля»; розробили тематику бесід із батьками щодо виховання дітей різного віку та презентаційні матеріали, розробили питальник для молодого подружжя тощо. Студенти бакалаврату презентували розробки власних матеріалів,

ознайомлювалися з думками та пропозиціями своїх колег, обмінювалися побажаннями.

Круглий стіл із теми «Особливості консультування різних категорій клієнтів» зі студентами наукового гуртка сприяв глибшому осмисленню теми, закріпленню практичних умінь. Готуючись до організації круглого столу, студенти в групах по 4 особи розробляли презентації за темами: «Спілкування – основа консультування», «Консультація як основне поняття консультування», «Правила соціального консультування». «Техніки та прийоми здійснення консультування», «Комунікативні навички в процесі консультування», «Прийоми продуктивного та непродуктивного спілкування у процесі консультування», «Невербальні техніки конструктивного спілкування», «Особистість консультанта у соціальному консультуванні», «Правила on-line консультування».

Під час доповідей та презентації матеріалів учасників круглого столу ознайомлювали з розробленими інформаційними та довідковими матеріалами щодо здійснення консультування різних категорій клієнтів. У ході обговорення дискусійних питань доповідачі доводили або спростовували інформацію, відповідали на поставлені запитання. Крім того, студенти продемонстрували відзнятий відеоролик із двома видами консультування клієнтів з позицій «допустимо» «не допустимо». Завдання учасникам круглого столу: заповнити таблицю: «Порушення норм консультування»

Допустимо	Не допустимо	Як слід зробити

На завершальному етапі студенти вчилися складати в письмовій формі рекомендації доповідачам, підводити підсумки, ухвалювати резолюцію, робити висновки.

Під час вивчення теми «Особливості професійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника» з членами гуртка розігрувалися ігри, виконувалися завдання на засвоєння професійних ролей соціального

працівника. Наприклад, рольова гра – «Діловий прийом».

Мета: сформувати вміння студентів вести ділову бесіду, використовувати доцільні форми мовленнєвого етикету.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося розіграти в ролях ситуацію ділового прийому керівника благодійного фонду «Милосердя», з яким їхня соціальна установа нещодавно уклала угоду про співпрацю.

Під час розігрування студентами змодельованих ситуацій ділового прийому, інші студенти, які не були задіяні в показі, відзначали переваги та недоліки кожної представленої пари, підводили підсумки, здійснювали самоаналіз, визначали найкращих.

Рольова гра «Підписання угоди».

Мета: сформувати вміння студентів використовувати теоретичні знання під час формулювання змісту угоди (договір) про надання соціальної послуги клієнту та обговорення умов співпраці.

Матеріал: аркуші формату А-4, картки з планом здійснення соціального супроводу.

Процедура виконання. Студентам роздавалися картки, на яких прописано план здійснення соціального супроводу клієнта та укладання угоди про домовленість: мета та завдання, конкретизація проблеми, етапи (шляхи) вирішення проблем з детальним описом роботи, виконання завдань кожною стороною, прізвище, ім'я по батькові відповідальної особи, термін виконання, стадії досягнення цілей. Студенти працювали в парах, виконуючи ролі соціального працівника і клієнта. Їхнє завдання: обговорити проблему та укласти угоду про співпрацю. Під час зачитування угоди студенти виступали в ролі компетентних фахівців, визначали правильність вирішення проблемної ситуації, добирали форми, методи та технології роботи, поетапність дій.

Реалізація завдань на продуктивно-творчому етапі сприяла формуванню практичних умінь і навичок здійснення професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності. Майбутні соціальні працівники наголошували на важливості

адекватного ухвалення рішення, яке залежить від сформованості професійних та комунікативних умінь.

На четвертому – оцінно-рефлексійному етапі закріплювали у студентів здобуті теоретичні знання та практичні навички, формували в них практичні вміння самостійної та відповідальної поведінки; визначали перспективи професійного саморозвитку та самовдосконалення.

У контексті експериментального дослідження студентам було запропоновано практичне заняття з теми: «Професійні здобутки».

Завданням до практичного заняття було скласти електронне портфоліо про результати досягнень у різних видах діяльності, які свідчать про рівень професійної компетентності, визначають самооцінку діяльності та плани на самовдосконалення, саморозвиток.

Вправа «Портфоліо».

Мета: вчити майбутніх соціальних працівників, систематизувати професійні знання та вміння здобуті в процесі освітньо-пізнавальної та науково-практичної діяльності під час навчання, оцінити результати своїх досягнень та досягнень інших студентів

Матеріал: персональні ком'ютери (планшети, мобільні телефони).

Процедура виконання. Студенти склали електронне портфоліо, використовуючи Web-ресурси. Під час презентацій портфоліо студенти оцінювали роботи учасників (взаємооцінка), за такими параметрами: наочність презентації (оформлення, якість виконання, володіння інформаційно-комунікаційними вміннями); позиціонували себе як професіонала (вміння спілкуватися – нормативне, фахове мовлення, використання наукової термінології, правильна побудова тексту висловлювання, чітка аргументація); повнота та глибина презентації – студенти визначали свої сильні сторони, здійснювали поетапний аналіз діяльності, розкривали творчий потенціал; підсумовували здобуті результати (самоаналіз); визначали перспективи на професійне самовдосконалення.

Зазначимо, що для складання е-портфоліо студентам не давалося чітких вказівок, оскільки метою було виявлення їхньої індивідуальності, вміння творчо підходити до виконання завдань, оформлення портфоліо, обрання стилю викладу матеріалу, вміння добирати необхідну інформацію та визначити рівень професійної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Рольова гра «Вакансія».

Мета: з'ясувати вміння студентів розміщувати інформацію на ділових платформах, аналізувати свої професійні навички.

Процедура виконання. Студентам пропонувалася уявна ситуація: «Директору соціальної служби потрібно доукомплектувати штат працівників. Завдання: виберіть із розміщених на ділових платформах (work.ua, rabota.ua, jobs.ua, linkedin.com, hh.ua) резюме, яке справило на Вас враження, і Ви готові розглянути його. Здійснюючи аналіз, студенти звертались із відкритими запитаннями (технологія коучингу): чому Ви надали перевагу саме цьому резюме?, Чим керувались у виборі?, Що справило на Вас враження?, Які професійні вміння є важливими в діяльності соціального працівника? Чи зазначені вони в резюме?

Вправа «Склади текст».

Мета: розвивати вміння студентів грамотно висвітлювати інформацію в соціальних мережах, дотримуючись літературної мови, складати тексти, виправляти помилки.

Матеріал: картки із завданнями.

Процедура виконання. Студенти працювали в парах. Кожна пара отримала на картці завдання на вибір: написати лист, привітання, оголошення, замітку щодо проведення круглого столу з питань попередження негативних явищ у молодіжному середовищі з метою розміщення її в соціальних мережах. Після написання текстів здійснювалася взаємоперевірка завдань, коригування тексту, виправлення помилок (орфографічних, пунктуаційних, стилістичних).

Для самостійної роботи було запропоновано завдання: а) ознайомитися з електронними навчальними матеріалами, офіційними сайтами, якими

користуються соціальні працівники у професійній діяльності та Інтернет сторінками соціальних установ, із якими співпрацює соціальний працівник (5-6 установ, організацій), здійснити їх аналіз; б) розробити макет сайту для соціального працівника.

Гра «Брейн-ринг».

Мета: виявити вміння студентів професійно відповідати на запитання, оцінювати сформованість професійних комунікативно-мовленнєвих умінь (само-, взаємооцінка), розгадувати та загадувати ребуси.

Матеріал: запитання для команд.

Процедура виконання. Студенти заздалегідь повинні були сформувати команди по 6 учасників у кожній, обрати капітана команди, придумати назву команди.

Процедура виконання. Одночасно грали дві команди гравців. Викладач зачитував запитання. Після того, як запитання було прочитано, студенти обговорювали їх виконання. Команда, яка першою була готова надати відповідь, піднімала руку. За кожну правильну відповідь команда отримувала один бал.

Наприклад, це були такі запитання: «Про яке поняття йде мова: «воно є основою всіх людських стосунків, сприяє збагаченню знань, умінь і навичок?»»; «Відсутність здібності до якого поняття, виключає можливість спільної діяльності, унеможливорює досягнення мети?». «У чому полягає інтерактивний складник спілкування?», «Обґрунтуйте, яким чином спілкування впливає на розвиток особистості». «Перелічіть компетенції, які входять до структури професійної компетентності соціального працівника. Обґрунтуйте думку», «Як ви розумієте вислів: «Мова регулює стосунки між людьми, впливає на них»», «Що таке соціальна перцепція, яка її функція у процесі спілкування?», «Що таке міжособистісна атракція?».

Зазначимо, що не всі студенти в командах були активні та брали участь в обговоренні, проте об'єктивно оцінили себе та своїх колег.

Творчим завданням до гри «Брейн-ринг» було створення та розгадування ребусів та кросвордів на on-line сервісах (puzzlecup, crosswordus, rebus1 та ін),

створення хмар слів з використанням on-line платформ (Word It Out, WordClouds, Answergarden та ін.).

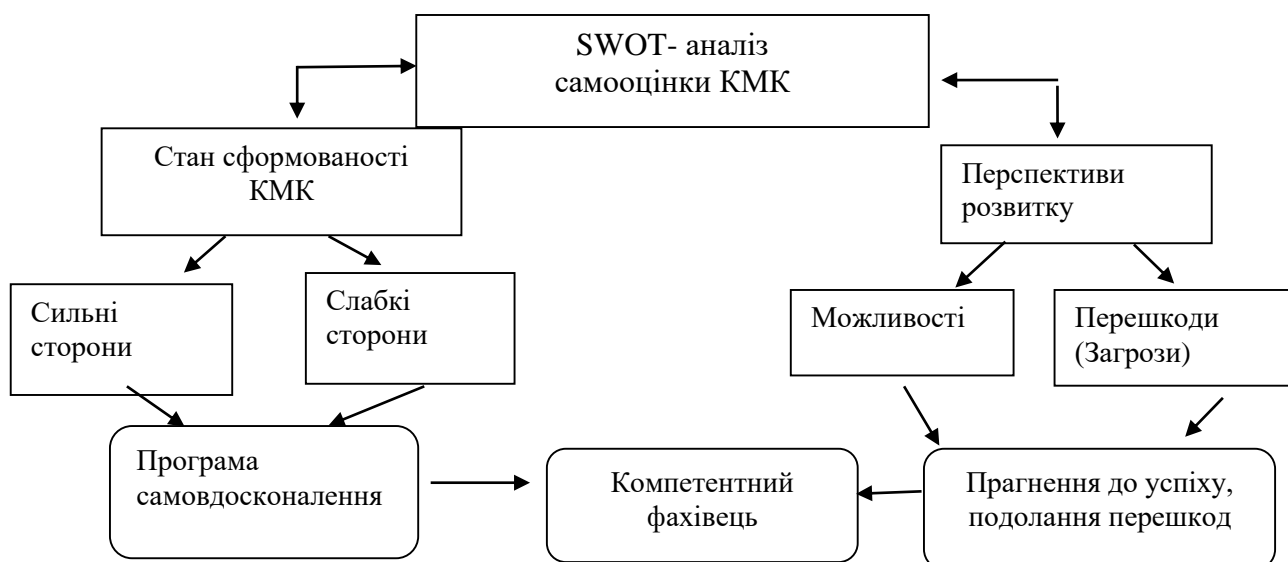
Вправа «Каверзні запитання».

Мета: розвивати вміння студентів формувати правильно запитання та відповіді; оцінювати сформованість своїх професійних умінь та умінь колег.

Матеріал: картки із завданнями.

Процедура виконання. Студенти працювали у групах по 4 особи. Кожна група отримала картки, на яких було зазначено тему. Завдання полягало в тому, щоб сформулювати якомога більше запитань з теми. Час для написання запитань – 5-7 хв. Після формулювання запитань студенти обирали команду для «дуелі» і по чергово ставили запитання та відповідали на них. Інші учасники сліdkували за правильністю формулювання запитань та повнотою наданої відповіді. В кінці заняття капітани команд здійснювали оцінювання учасників своїх команд, обґрунтовуючи відповіді. Студент співставляв свою оцінку з оцінкою капітана команди.

Використання методу SWOT-аналізу, який отримав свою назву від чотирьох слів, що з англійської означають: strenghts – сила, weakness – слабкість, opportunities – можливості, threats – загрози, сприяло формуванню вміння студентами називати свої сильні та слабкі сторони, визначати шляхи професійного вдосконалення. При застосуванні SWOT аналізу використовували схему:



Користуючись схемою, студенти визначили наявний рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь, сильні та слабкі сторони, описували можливості та перешкоди на шляху досягнення мети, передбачали шляхи подолання невдач до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Використання методу SWOT аналізу дозволило майбутнім соціальним працівникам самостійно здійснити аналіз наявних комунікативно-мовленнєвих умінь у вирішенні професійно спрямованих завдань, виявити рівень кваліфікації, здібності, нахили, можливості та шляхи подальшого професійного самовдосконалення.

Значна увага як при самооцінюванні, так і взаємооцінюванні приділялася комунікативно-мовленнєвому аспекту, комунікативно-мовленнєвим умінням здійснювати різні види міжособистісної взаємодії, вербально-невербальному контакту, вмінню використовувати різні за формами і функціональним призначенням комунікативно-мовленнєві висловлювання.

Завершальним етапом вивчення елективного курсу було виконання індивідуального творчого мультимедійного проєкту за темами на вибір.

Пропоновані теми: «Компетентний соціальний працівник», «Сфера діяльності соціального працівника», «Моя майбутня професія – соціальний працівник», «Як розвивати комунікативні вміння?», «Комунікація – важливий професійний інструмент соціального працівника».

Зазначимо, що використання методу проєктів сприяло поглибленню знань студентів, осмисленню самостійно добутої інформації, розвитку пізнавальної активності, формуванню дослідницьких (планування проєктної діяльності, збір, обробка, аналіз, узагальнення та систематизація) і конструктивних умінь та навичок інтеграції знань, здатності до прогнозування, використання сучасних комп'ютерних програм та мультимедійних технологій навчання (відео, аудіо, текст з гіперпосиланням, шаблон оформлення). Написання та захист проєкту – обов'язкове завдання до складання заліку.

Під час презентацій індивідуальних мультимедійних проєктів студенти демонстрували свої роботи, формулювали один одному запитання.

Так, презентуючи проєкт з теми: «Комунікація – важливий професійний інструмент соціального працівника», студенти розкрили актуальність теми дослідження, мету та завдання проєкту, добирали влучні цитати, наприклад: «У спілкуванні найважливіше – чути те, що не сказано» (П. Друкер), описували етапи проєктної діяльності, спрогнозували очікувані результати, зокрема: здатність реалізувати сформовані комунікативні вміння у професійній діяльності; вміння презентувати себе, використовуючи комунікативні техніки; створювати безбар'єрне комунікативне середовище в міжособистісній взаємодії; використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації; займатися самоосвітою, професійним та особистісним саморозвитком.

У теоретичній (описовій) частині студенти розкривали функції комунікації у професійній діяльності соціального працівника, сформуливали програму вдосконалення комунікативних умінь у процесі навчання, як-от: планувати діяльність, підкріплювати теоретичні знання практичними вміннями, читати науково-педагогічну та художню літературу, брати участь у наукових конференціях, тренінгах, семінарах, займатися волонтерською чи будь-якою громадською діяльністю, долати невпевненість у спілкуванні, знайомитися з новими людьми.

Під час перегляду презентацій студенти ділилися враженнями, ставили запитання, давали пропозиції, здійснювали оцінювання за допомогою розробленої шкали (див. Додаток). Максимальна оцінка за проєкт – 20 балів. Враховувалася також самооцінка власних досягнень.

Шкала оцінювання студентських проєктів

№ п/п	Критерії оцінювання	Показники	Оцінка (від 0 до 5)
1.	Науковість, об'єктивність, фаховість викладу	висвітлення проблеми, мети та завдання проєкту; володіння культурою мови, фаховою термінологією, оригінальність викладу матеріалу, інформативність.	
2.	Послідовність та доступність викладу	логічна побудова викладу, системність, цілісність, демонстрація наочного матеріалу.	

3.	Зв'язок з практичною діяльністю	наведення професійно спрямованих ситуацій, вправ та завдань, які мають місце в професійній діяльності соціального працівника.	
4.	Оформлення проекту	доцільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (малюнки, фото, відео).	
5	Самооцінка		

Після презентацій кращі студентські проекти були відібрані та опубліковані в навчально-методичному посібнику «Моя професія – соціальний працівник», який використовується в роботі зі студентами як взірець для написання студентських проектів. Зазначимо, що в межах студентського наукового гуртка студенти зняли відеоролик із презентацією спеціальності «Соціальна робота». Створюючи презентації, студенти продемонстрували не тільки рівень професійної обізнаності, але й практичні вміння оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, оскільки для повноцінної професійної комунікації соціальний працівник повинен використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина – комп'ютер»), працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації; здійснювати швидко і кваліфіковано пошук необхідних даних в електронній базі; працювати з текстовими файлами (Web-сторінками); використовувати інформаційні ресурси мережі Інтернет для надання допомоги, здійснення консультування; розміщувати інформаційні дані про перелік послуг, які надаються працівниками соціальних служб, підтримувати зв'язок із клієнтами та їхніми сім'ями, розміщувати методичні та навчальні матеріали, повідомляти про проведення різноманітних заходів та акцій, розміщувати відеосюжети, фотозвіти про діяльність соціальної служби, підвищувати власний професійний рівень, створювати сайти, блоги, інформаційні сторінки тощо. Важливими аспектами використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності соціального працівника є ведення та обробка ділової документації, електронного документообігу; виконання та планування діяльності.

Студенти відзначали ефективність виконання запропонованих нами вправ, змодельованих професійно спрямованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій, різних видів запитань, діалогів, проєктів, позитивну атмосферу на занятті, використання інтерактивних форм і методів навчання, позитивну атмосферу на занятті, оцінювання діяльності та її контроль, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Важливу роль у професійному становленні соціального працівника відіграє й практична підготовка, яка здійснюється з урахуванням взаємозв'язку між теоретичним навчанням і формуванням практичних умінь; проходить в адекватних реальних умовах і передбачає виконання завдань, які в майбутньому покликані вирішувати соціальний працівник. Педагогічна практика проходить під керівництвом викладача-методиста, який, здійснюючи комунікативно-мовленнєвий супровід студента-практиканта, допомагає йому вирішити проблемні ситуації, які виникають у процесі безпосередньої діяльності, та знаходити оптимальні шляхи їх розв'язання.

Мета практики – підготувати майбутнього соціального працівника до професійної діяльності та досягнення ним високого рівня сформованості професійної та комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Навчальна і виробнича практика розглядається як складник освітнього процесу, що доповнює та узагальнює набуті в процесі теоретичного навчання знання, забезпечує їх успішне практичне застосування у майбутній професії.

Досягнення мети у спілкуванні та позитивному вирішенні проблеми клієнта залежить від уміння соціального працівника прогнозувати, передбачати та проєктувати діяльність, налаштовувати його на позитив. Під час проходження практики в закладах соціального спрямування студенти вдосконалювали вміння надавати соціальну допомогу шляхом здійснення консультування, короткочасного спілкування з клієнтом під час відвідування кризових центрів, центрів соціально-психологічної реабілітації; удосконалювали організаційні, діагностичні, дидактичні, аналітичні, проєктувальні, комунікативні вміння та навички майбутніх соціальних працівників у процесі практичної діяльності.

Студенти зіставляли теоретичні знання з конкретною ситуацією, аналізували, узагальнювали, прогнозували подальші дії та етапи роботи, визначали доцільність залучення фахівців інших структур (медичних, правозахисних, психологічних), які могли б допомогти у вирішенні проблеми, продумували написання листів-звернень у соціальні інституції, готували звітну документацію, здійснювали соціальний супровід сім'ї, заповнюючи відповідну документацію. Організація практичної роботи формувала у студента когнітивні, прогностичні та діагностичні вміння, необхідні для успішного оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

Зауважимо, що програми практик студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» галузь знань 23 «Соціальна робота» розроблено до всіх її видів: навчально-ознайомлювальна, виробничо-волонтерська, виробнича в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, закладах соціального обслуговування, виробнича практика з фаху. До кожного виду практик розроблено завдання, які студенти виконують у процесі її проходження.

Так, завданнями навчально-ознайомлювальної практики (перший рік навчання, 2-ий семестр) у контексті формування комунікативно-мовленнєвої компетентності було визначено: ознайомлення з професійною діяльністю соціального працівника та обґрунтування основних професійних та комунікативних умінь, необхідних для виконання професійних обов'язків; на основі спостереження здійснити поетапний аналіз бесіди соціального працівника з клієнтом, визначити позитивні моменти та обґрунтувати допущені помилки; ознайомитися з нормами ділового мовленнєвого етикету та професійної етики соціального працівника, розробити пам'ятку для соціального працівника щодо дотримання норм культури спілкування в роботі з клієнтом; розробити профорієнтаційний відео-ролик для учнів старших класів з метою інформування про діяльність соціального працівника дотримуючись норм літературної мови; здійснити рефлексію наявних комунікативно-мовленнєвих умінь та визначити шляхи їх вдосконалення; спостерігати, аналізувати та

фіксувати у щоденниках практики зміст і особливості діяльності соціальних працівників.

Аналіз щоденників і звітів практики засвідчив, що більшість студентів до основних комунікативних умінь віднесли: уміння спілкуватися з клієнтом, грамотно висловлюватися, бути тактовним, терпеливим, вміти слухати клієнта, здійснювати консультування.

Наступне завдання полягало в здійсненні поетапного аналізу бесіди соціального працівника з клієнтом. Проілюструємо прикладами. Анна Б.: «Плануючи бесіду з клієнтом, соціальний працівник повинен ретельно підготуватися до неї. Для цього необхідно продумати, як розпочати розмову (сюди входить: зустріч клієнта, привітання, пропозиція присісти, якщо клієнт надто емоційний або погано себе почуває, можна запропонувати чашечку чаю чи кави. Також слід обрати правильну дистанцію для розмови, позицію уважного слухання, підтримувати розмову). Спілкуючись з клієнтом, слід дотримуватися також культури професійного мовлення. Якщо клієнт мовчазний, потрібно спонукати його до розмови. Спостерігаючи за роботою соціального працівника, дійшла висновку, що вона дотримувалася вище перелічених етапів бесіди з клієнтом. У ході бесіди з клієнткою (багатодітна мама, яка прийшла по довідку) соціальна працівниця вела себе тактовно, стримано, і хоча це не був день видачі довідок, вона виписала необхідну довідку, проконсультувала жінку та поетапно розповіла, який пакет документів необхідно зібрати, щоб отримати допомогу по втраті годувальника, попередньо зателефонувавши та уточнивши інформацію в пенсійному фонді. Після розмови соціальна працівниця встала і провела жінку до дверей, запропонувала у разі виникнення запитань телефонувати та інформувати її».

Наступне завдання передбало розробити пам'ятку для соціального працівника щодо дотримання норм культури спілкування в роботі з клієнтом. Проілюструємо прикладом виконання завдання «Правила культури спілкування». Соломія Б.: «Будь ввічливим, тактовним, посміхайся. Створи позитивний емоційний фон. Уникай небажаних (конфліктних) форм

спілкування. Добирай адекватні до ситуації виражальні засоби. Враховуй вікові, індивідуальні та психологічні особливості клієнтів, прогнозуй їхню поведінку та результати розмови. Керуй своїми емоціями. Використовуй правила мовленнєвого етикету».

У знятому відеролику студенти розкрили основні посадові обов'язки соціального працівника, дотримувалися норм літературної мови, використовували професійну лексику, засоби невербальної комунікації.

Щодо шляхів вдосконалення наявних комунікативних умінь визначили: читання художньої та наукової літератури, уникання слів-паразитів, суржику, діалекту, розвиток пам'яті, переказування наукових текстів (можна записати розповідь, а потім прослухати та виправити допущені помилки), на практичних заняттях більше спілкуватися, працювати в команді над вирішенням завдань.

Виробничо-волонтерська практика (другий рік навчання, 4-ий семестр). Основне завдання практики – формування позитивної мотивації до професії та бажання займатися волонтерською діяльністю впродовж навчання, вдосконалення емпатійних, особистісно-моральних, професійних та комунікативно-мовленнєвих умінь. Завдання практики: запланувати план заходів (4-5 заходів), охопивши різні напрями діяльності центрів соціальних служб сім'ї, дітей та молоді; розробити рекламну продукцію з метою інформування мешканців міста про заходи; заповнити ділову документацію, зокрема, здійснити аналіз результатів проведення волонтерської діяльності у центрі соціальних служб сім'ї, дітей та молоді (за півріччя); написати ділові листи-прохання меценатам, благодійникам (3-4) в різні інстанції з метою отримання коштів для проведення добродійних заходів; написати замітку в газету, оголошення на радіо з метою поширення інформацію про запланований захід.

Студенти добре впоралися із виконанням практичних завдань, заповнили ділову документацію, розробили інформаційні матеріали. Проілюструємо прикладом написання листа. Мар'яна К.: «Шановний Петре Івановичу, звертаємося до Вас із проханням посприяти у виділенні коштів для проведення

щорічної акції «Шкільний портфелік», яку проводить БФ «Карітас». Отримані кошти будуть спрямовані на закупівлю канцтоварів для багатодітних та малозабезпечених сімей. Дякуємо за чуйність та підтримку».

Виробнича практика в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (третій рік навчання, 5-ий семестр), спрямована на вдосконалення практичних навичок здійснення соціальної роботи, ведення ділової документації, розвиток творчих здібностей, уміння самостійно приймати рішення, надавати допомогу, оцінювати проблеми клієнта, використовувати інноваційні форми та методи роботи з клієнтами, формувати комунікативні, організаторські, діагностичні, аналітичні, проєктувальні вміння.

Наведемо завдання, спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності: складання індивідуального плану роботи, опис та аналіз результатів роботи з клієнтом, складання плану здійснення соціального супроводу клієнта спрямованого на вирішення проблеми, здійснення рефлексії (опис та аналіз роботи з клієнтом (що вдалося, здобуті знання, досвід, уміння та навички, які труднощі виникли у процесі взаємодії тощо).

Здійснючи рефлексію, Богдан П. зазначив: «Під час проходження практики я зрозумів, наскільки важливо вміти грамотно будувати план розмови з клієнтом, вміти переконувати клієнта, бути обізнаним в багатьох питаннях, вододіти нормативними документами. У ході практики я здобув чимало практичних навичок, зокрема, спостерігав за процесом спілкування соціального працівника з клієнтом, працював та вчився заповнювати ділову документацію, ознайомився з особовими справами клієнтів. Практика є дуже корисною, адже дає можливість набути практичних умінь та подолати невпевненість у собі».

Виробнича практика в закладах соціального обслуговування (третій рік навчання, 6-ий семестр). Мета практики – вдосконалення уміння здійснювати комунікацію з різними групами клієнтів (люди похилого віку, діти-сироти, молодь з особливими потребами, сім'ї, що опинилися в складних життєвих ситуацій та ін.), культуру фахового мовлення, професійних та ділових навичок, емпатії; розвивати самостійність та відповідальність у прийнятті рішення;

здійснювати рефлексію та самооцінку професійних та комунікативно-мовленнєвих умінь.

Завдання на вдосконалення комунікативно-мовленнєвої компетентності: розробити пам'ятку для студентів молодших курсів щодо особливостей роботи соціального працівника з різними групами клієнтів (кожен студент розробляє відповідно до бази проходження практики (геріатричний центр, будинок нічного перебування, центр соціально-психологічної реабілітації дітей та ін.)); здійснити аналіз ситуацій (3-4 ситуації) в роботі з клієнтом, описати процес надання допомоги, співпрацю з колегами та представниками організацій та установ (у разі потреби), схарактеризувати роль соціального працівника в процесі надання допомоги, здійснити самооцінку; розробити пропозиції щодо підвищення ефективності роботи об'єкта практики за конкретним напрямом соціальної роботи (відповідно до бази практики).

Виробнича практика з фаху (четвертий рік навчання, 7-ий семестр). Мета – формування глибокого усвідомлення необхідності оволодіння професійними комунікативно-мовленнєвими вміннями в процесі навчання, застосовування засобів мовленнєвої виразності у процесі спілкування з різними групами клієнтів, оволодіння писемним мовленням під час роботи з діловою документацією, встановлення ділових взаємин з представниками різних органів влади, служб та відомств, планування діяльності, дотримання етичних правил комунікації, вдосконалення професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Комунікативно-спрямовані завдання: записати відеоролик бесіди з клієнтом, здійснити самооцінку та взаємооцінку; написати есе «Мій шлях до успіху»; підготувати виступ на соціальну тематику, дотримуючись наукового стилю викладу, розробити презентаційні матеріали.

Наприкінці кожного виду практики студенти готували звітну документацію, передбачену програмою практики, та презентували матеріали у формі захисту.

Таким чином, практика слугувала підготовкою до майбутньої професійної діяльності соціального працівника, сприяла закріпленню теоретичних знань у

процесі безпосередньої практичної діяльності; вдосконаленню професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності.

4.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки на констатувальному та прикінцевому етапах

Для перевірки ефективності розробленої експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, що виконувалися студентами, майбутніми соціальними працівниками на констатувальному етапі дослідження.

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів експериментальної і контрольної груп за знаннєво-мовленнєвим критерієм (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за знаннєво-мовленнєвим критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))

Групи	Рівні	Етапи	Показники					χ	
			П 1	П 2	П 3	П 4	П 5		
ЕГ	Високий	КЕ	9,7	8,6	10,1	7,3	6,2	8,38	
		ПЕ	22,3	21,8	24,3	18,3	15,7	20,48	
	Достатній	КЕ	16,4	10,1	17,6	11,3	12,4	13,56	
		ПЕ	39,5	37,3	33,8	32,4	26,8	33,96	
	Задовільний	КЕ	28,7	24,6	31,3	25,2	27,7	27,5	
		ПЕ	20,6	22,9	27,4	29,7	38,3	27,78	
	Низький	КЕ	45,2	56,7	41,0	56,2	53,7	50,56	
		ПЕ	17,6	18,0	14,5	19,6	19,2	17,78	
	КГ	Високий	КЕ	9,1	8,2	10,4	7,6	6,4	8,34
			ПЕ	14,8	12,1	15,2	10,4	9,7	12,44
		Достатній	КЕ	17,2	10,4	17,5	10,9	12,1	13,62
			ПЕ	23,9	15,2	21,6	17,3	18,6	19,32
Задовільний		КЕ	29,8	23,9	31,7	25,6	28,3	27,86	
		ПЕ	25,1	27,4	42,5	38,1	31,0	32,82	

	Низький	КЕ	43,9	57,5	40,4	55,9	53,2	50,18
		ПЕ	36,2	45,3	20,7	34,2	40,7	35,42

Примітка:

КЕ – констатувальний етап;

ПЕ – прикінцевий етап;

П-1 – обізнаність з поняттями «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»;

П-2 – усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої, професійної діяльності»;

П-3 – обізнаність з поняттями «компетенція», «компетентність»;

П-4 – обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»;

П-5 – обізнаність з поняттям «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»;

χ – середньоарифметичне значення.

Як видно з таблиці 4.3, за показником – «обізнаність з поняттями: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність» високого рівня досягли 22,3 % студентів ЕГ (було 9,7 %) і 14,8% – КГ (було 9,1 %), на достатньому рівні перебувало 39,5 % респондентів ЕГ (було 16,4 %) та 23,9 – КГ (було 17,2 %), задовільний рівень зафіксовано у 20,6 % студентів ЕГ (було 28,7 %) та 25,1 % – КГ (було 29,8 %), низький рівень засвідчили 17,6 % студентів ЕГ (було 45,2 %) та 36,2 % – КГ (було 43,9 %).

Результати виконання студентами ЕГ завдань прикінцевого зрізу виявили суттєві зміни у відповідях майбутніх соціальних працівників. Більшість студентів ЕГ (39,5 %) засвідчили достатній рівень. Вони розкривали всі запропоновані поняття («комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»), здійснювали їх аналіз, називали характерні особливості, порівнювали, наводили аргументи. У студентів КГ були тільки окремі позитивні зміни, але не суттєві, 36,2 % студентів КГ залишилися на низькому рівні (було 45,3 %).

За показником «усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої, професійної діяльності» було одержано такі результати: високий рівень виявили 21,8 % студентів ЕГ (було 8,6 %) і 12,1 % – КГ (було 8,2 %), достатній рівень зафіксовано у 37,3 % респондентів ЕГ (було

10,1 %) та 15,2 % – КГ (було 10,4 %), на задовільному рівні перебувало 22,9 % студентів ЕГ (було 24,6 %) та 27,4 % – КГ (було 23,9 %), низький рівень засвідчили 18 % студентів ЕГ (було 56,7 %) та 45,3 % – КГ (було 57,5 %).

Студенти ЕГ після формувального етапу експерименту продемонстрували професійну обізнаність із поняттям «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої, професійної діяльності», виявили позитивну мотиваційну спрямованість до здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу. У КГ певні зміни відбулися, проте переважна більшість студентів (45,3 %) не оволоділи вмінням здійснювати комунікативно-мовленнєвий супровід, розкрити його сутність та особливості проведення.

За показником «обізнаність із поняттями «компетенція», «компетентність»», високого рівня досягли 24,3 % студентів ЕГ (було 10,1 %) і 15,2% – КГ (було 10,4 %), достатній рівень був у 33,8 % студентів ЕГ (було 17,6 %) та 21,6 % студентів КГ (було 17,5 %), задовільний рівень виявлено у 27,4 % студентів ЕГ та 42,5 % студентів КГ (було 31,3 % та 31,7 %). На низькому рівні перебували 14,5 % студентів ЕГ (було 41 %) та 20,7 % – КГ (було 40,4 %).

Одержані експериментальні дані засвідчили, що на відміну від констатувального етапу більшість студентів (33,8 %) ЕГ виявили достатній рівень обізнаності з поняттями «компетенція», «компетентність», продемонстрували вміння аналізувати сутність означених понять. Так, продовжуючи речення: «Професійна компетентність включає ...», студенти називали: здатність діяти самостійно; приймати рішення, бути відповідальним, вирішувати нестандартні професійні ситуації, мати глибокі теоретичні знання, добре розвинуті комунікативні вміння. Натомість більшість студентів (42,5 %) КГ перебували на задовільному рівні. Вони не змогли в повній мірі розкрити визначення понять «компетенція» та «компетентність», визначити методом ранжування важливі для здійснення професійної діяльності складники компетентності соціального працівника. 20,7 % студентів КГ перебували на низькому рівні, в ЕГ таких студентів залишилося 14,5 % (було 41 %).

За показником «обізнаність з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»» високого рівня досягли 18,3 % студентів ЕГ (було 7,3 %) і 10,4 % – КГ (було 7,6 %), достатній рівень засвідчили 32,4 % студентів ЕГ (було 11,3 %) та 17,3 % студентів КГ (було 10,9 %), задовільним рівнем оволоділи 29,7 % студентів ЕГ (було 25,2 %) та 38,1 % – КГ (було 25,6 %). Низький рівень виявлено у 19,6 % студентів ЕГ та 34,2 % у КГ (було відповідно 56,2 % та 55,9 %).

Одержані дані засвідчили, що, на відміну від констатувального етапу, більшість студентів (32,4 %) ЕГ виявили достатній рівень обізнаності з поняттями «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність». Натомість студенти КГ перебували на здебільшого на задовільному (38,1 %) та низькому (34,2 %) рівнях.

За показником «обізнаність з поняттями «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»» з'ясовано, що високого рівня досягли 15,7 % студентів ЕГ (було 6,2 %) та 9,7% – КГ (було 6,4 %), на достатньому рівні виявлено 33,8 % студентів ЕГ (було 17,6 %) та 18,6 % студентів КГ (було 12,1 %), задовільний рівень засвідчили 38,3 % студентів ЕГ (було 27,7 %) та 31 % – КГ (було 28,3 %), на низькому рівні перебувало 19,2 % студентів ЕГ та 40,7 % студентів КГ (було 53,7 % та 53,2 %).

У цілому за знаннєво-мовленнєвим критерієм сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників високого рівня досягли 20,48 % студентів ЕГ (було 8,38 %) та 12,44 % – КГ (було 8,34 %), достатній рівень виявлено у 33,96 % студентів ЕГ (було 13,56 %) та 19,32 % студентів КГ (було 13,62 %), задовільний рівень засвідчили 27,78 % студентів ЕГ (було 27,5 %) та 32,82 % – КГ (було 27,86 %), низький рівень виявили 17,78 % студентів ЕГ (було 50,56 %) та 35,42 % студентів КГ (було 50,18 %).

Динаміку рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за знаннєво-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рисунку 4.2.

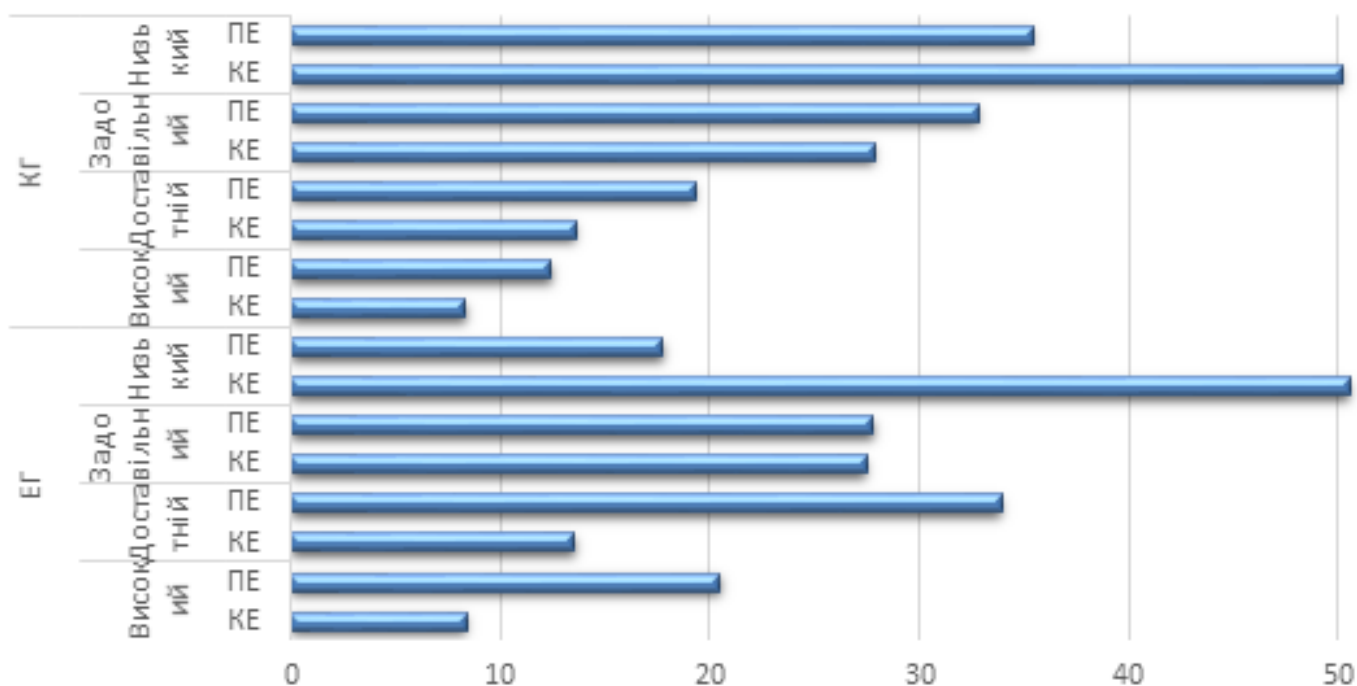


Рис. 4.2. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за знаннєво-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Як видно з рис. 4.2., високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за знаннєво-мовленнєвим критерієм зріс на 12,1 % у студентів EG та 4,1 у студентів KG. На 20,4 % зросли показники за достатнім рівнем у студентів EG та 5,7 % у студентів KG. Показники задовільного рівня змінилися не суттєво на 0,28 % в EG та 4,96 % у KG. Показники низького рівня зменшилися на 32,78 % в студентів EG та 14,76 % у студентів KG.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за комунікативно-дієвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано у таблиці 4.4. (див. табл. 4.4.).

Таблиця 4.4.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за комунікативно-дієвим критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у %))

Групи	Рівні	Показники						χ	
		П 1		П 2		П 3			
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	Високий	7,4	19,6	8,1	18,3	6,7	17,3	7,4	18,4
	Достатній	11,6	32,8	14,5	37,4	17,3	33,6	14,5	34,6
	Задовільний	36,5	28,4	32,4	21,5	35,2	29,7	34,7	26,5
	Низький	44,5	19,2	45,0	22,8	40,8	19,4	43,4	20,5
КГ	Високий	6,8	9,1	7,8	11,2	7,0	10,3	7,2	10,2
	Достатній	10,6	17,4	14,7	19,3	16,6	20,5	13,9	19,0
	Задовільний	38,7	41,2	32,6	30,8	34,8	37,4	35,3	36,5
	Низький	43,9	32,3	45,4	38,7	41,6	31,8	43,6	34,3

Примітка:

КЕ – констатувальний етап;

ПЕ – прикінцевий етап;

П 1 – уміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування;

П 2 – уміння доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету;

П 3 – уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера;

χ – середньоарифметичне значення.

Як бачимо з таблиці 4.4., за показником «уміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування» високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності досягли 19,6 % студентів ЕГ та 9,1 % студентів КГ (було 7,4 % та 6,8 %). Достатній рівень виявили 32,8 % студентів ЕГ та 17,4 % студентів КГ (було відповідно 11,6 % та 6,8 %). На задовільному рівні перебували 28,4 % студентів ЕГ та 41,2 % студентів КГ (було 36,5 % та 38,7 %). Низький рівень зафіксовано у 19,2 % студентів ЕГ та 32,3 % студентів КГ (було відповідно 44,0 % та 43,9 %).

На відміну від констатувального етапу, на прикінцевому 32,8 % студентів ЕГ виявили достатній рівень сформованості вміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом, оволоділи правилами ведення діалогу, етикетними формами професійно-ділового спілкування. У КГ показники покращилися, проте не суттєво, зокрема, на низькому рівні перебувало 32,3 %

студентів, на констатувальному було – 43,9 %. Студенти зазначеного рівня не оволоділи навичками ведення діалогу відповідно до поставлених завдань, вмінням правильно вести бесіду для з'ясування обставин ситуації та надання допомоги клієнту.

За показником –доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету високий рівень сформованості комунікативно мовленнєвої компетентності засвідчили 18,3 % студентів ЕГ (було 8,1 %) та 11,2 % – КГ (було 7,8 %), достатній рівень виявлено у 37,4 % респондентів ЕГ (було 14,5 %) та 19,3 % – КГ (було 14,7 %), на низькому рівні перебувало 22,8 % майбутніх соціальних працівників ЕГ та 38,7 % – КГ (було 45 % та 45,4 %).

Наведені дані свідчать, що більшість студентів ЕГ (37,4 %) опанували вміння використовувати засоби мовленнєвої виразності в ситуаціях професійно-ділового спілкування, описувати психологічні стани та емоції. На відміну від КГ, де 38,7 % студентів залишилося на низькому рівні. Студенти допускали суттєві помилки, описуючи та демонструючи психологічні стани та емоції.

За показником «уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера» високого рівня сформованості комунікативно мовленнєвої компетентності в ЕГ досягли 17,3 % студентів – майбутніх соціальних працівників (було 6,7 %) та 10,3 % – КГ (було 7 %), достатній рівень засвідчили 33,6 % студентів ЕГ (було 17,3 %) та 20,5% – КГ (було 16,6 %), задовільний рівень зафіксовано у 29,7 % студентів ЕГ та 37,4 % КГ (було 35,2 % та 34,8 %). Низький рівень виявлено у 19,4 % студентів ЕГ (було 40,8 %), та 31,8% – КГ (було 41,6 %).

Одержані дані засвідчили, що більшість студентів (33,6 %) ЕГ на прикінцевому етапі досягли достатнього рівня, на відміну від КГ, де 37,4 % студентів перебували на задовільному рівні.

Загалом за комунікативно-дієвим критерієм високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності досягли 18,4 % студентів – майбутніх соціальних працівників (було 6,7 %) та 10,2 % – КГ (було 7,2 %), достатній рівень виявлено у 34,6 % студентів ЕГ (було 14,5 %) та 19 % – КГ (було 13,9 %),

задовільний рівень засвідчили 26,5 % студентів ЕГ (було 34,7 %) та 36,5 % – КГ (було 35,3 %). На низькому рівні знаходилося 20,5 % студентів ЕГ (було 43,4 %) та 34,3 % – КГ (було 43,6 %).

Динаміку рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за комунікативно-дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.3.

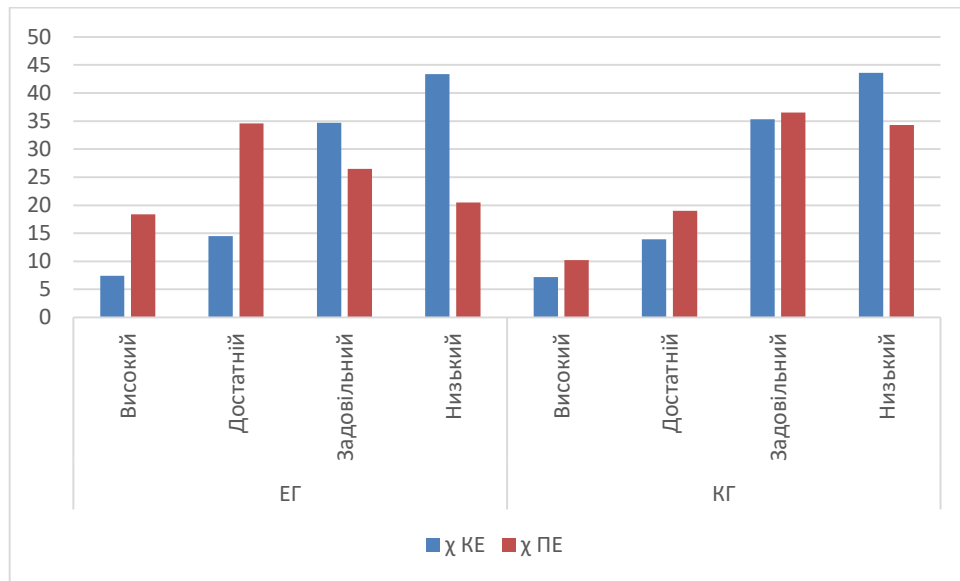


Рис. 4.3. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за комунікативно-дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Як видно з рис. 4.3., відчутні зміни в рівнях сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за комунікативно-дієвим критерієм відбулися в експериментальній групі, порівняно з контрольною. Так, на високому рівні результати збільшилися на 11 % у ЕГ та на 3 % у КГ, на достатньому рівні – на 20,1 % в ЕГ і на 5,1 % у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 8,2 % у КГ та 1,2 % в ЕГ, на низькому рівні – на 22,9 % в ЕГ та 9,3 % у КГ.

За результатами діагностування показників сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за оцінно-рефлексійним критерієм після проведення формувального експерименту в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. У контрольній групі результати змінилися, проте не суттєво. Порівняльні дані рівнів сформованості

комунікативно-мовленнєвої компетентності на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

**Рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності
майбутніх соціальних працівників за оцінно-рефлексійним критерієм
(констатувальний і прикінцевий етапи (у %))**

Групи	Рівні	Показники						χ	
		П 1		П 2		П 3			
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	Високий	5,3	19,7	7,9	22,4	8,6	21,0	7,3	21,0
	Достатній	11,5	32,4	14,2	37,5	23,6	36,7	16,4	35,5
	Задовільний	39,2	30,6	36,4	24,3	41,0	29,9	38,9	28,3
	Низький	44,0	17,3	41,5	15,8	26,8	12,4	37,4	15,2
КГ	Високий	4,6	9,6	7,2	12,3	7,7	14,2	6,5	12,0
	Достатній	10,8	16,2	13,6	19,4	22,8	26,3	15,7	20,6
	Задовільний	38,7	45,4	34,8	38,8	44,6	39,7	39,4	41,3
	Низький	45,9	28,8	44,4	29,5	24,9	19,8	38,4	26,1

Примітка:

КЕ – констатувальний етап;

ПЕ – прикінцевий етап;

П 1 – уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером;

П 2 – уміння ефективною мовленнєвою самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка);

П 3 – уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність своїх колег, майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка);

χ – середньоарифметичне значення.

Як видно з таблиці 4.5., за показником – «уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером» на прикінцевому етапі дослідження в експериментальній групі відбулися суттєві зміни. Так, високого рівня досягли 19,7 % студентів ЕГ (було 5,3 %) та 9,6 % – КГ (було 4,6 %), на достатньому рівні перебувало 32,4 % студентів ЕГ (було 11,5 %) та 16,2 % – КГ (було 10,8 %), задовільний рівень виявили 30,6 % студентів ЕГ (було 39,2 %) та 45,4 % – КГ (було 38,7 %), низький рівень засвідчили 17,3 % студентів ЕГ (було 44 %) та 28,8 % майбутніх соціальних працівників КГ (було 45,9 %).

Результати виконання студентами ЕГ завдань на прикінцевому етапі дослідження засвідчили суттєві зміни в проведенні студентами об'єктивної оцінки своїх комунікативно-мовленнєвих та організаторських умінь у спілкуванні з партнером, визначенні рівня її сформованості. У студентів КГ зміни відбулися, проте не значні. Переважна більшість студентів КГ (45,4 %) виявили задовільний рівень знань, що свідчить про не сформованість у повному обсязі вміння здійснювати об'єктивний самоаналіз на основі детального аналізу позитивних та негативних комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з клієнтом.

За показником «уміння ефективно мовленнєвої самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінка)» оцінно-рефлексійного критерію було виявлено такі результати: високий рівень продемонстрували 22,4 % студентів – майбутніх соціальних працівників ЕГ (було 7,9 %) та 12,3 % – КГ (було 7,2 %), достатній рівень виявили 37,5 % студентів ЕГ (було 14,2 %) та 19,4 % – КГ (було 13,6 %), на задовільному рівні перебувало 24,3 % студентів ЕГ та 38,8 % КГ (було 36,4 % та 34,8 %), низький рівень засвідчили 15,8 % студентів ЕГ (було 41,5 %), та 29,5 % – КГ (було 44,4 %).

Студенти ЕГ, які перебували на високому (22,4 %) та достатньому (37,5 %) рівнях, у письмових відповідях на запитання «Соціальний працівник – хто це?» різнобічно аналізували професійну діяльність соціального працівника, описували посадові обов'язки та функції, характеризували завдання та напрями діяльності, принципи роботи. Водночас переважна більшість (38,8 %) студентів КГ виявили недостатню сформованість знань щодо професійної діяльності соціального працівника, специфіки його роботи, завдань та функцій.

За показником «уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність своїх колег, майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка)» на високому рівні виявлено 21 % студентів ЕГ (було 8,6 %) та 14,2 % – КГ (було 7,7 %), на достатньому рівні перебувало 36,7 % студентів ЕГ та 26,3 % КГ (було відповідно 23,6 % та 22,8 %), задовільний рівень зафіксовано у 29,9 % студентів ЕГ (було 41 %) та 39,7 % – КГ (було 44,6 %), на низькому рівні перебувало 12,4 %

студентів ЕГ (було 26,8 %) та 19,8 % майбутніх соціальних працівників КГ (було 24,9 %).

Одержані на прикінцевому етапі дослідження результати засвідчують позитивні зміни сформованості у студентів експериментальної групи вміння здійснювати взаємо- та самооцінку комунікативно-мовленнєвих умінь. Якщо на констатувальному етапі більшість (44,6 %) студентів ЕГ засвідчували задовільний рівень, то після формувального етапу дослідження 36,7 % студентів ЕГ відповідали достатньому рівню. Майбутні соціальні працівники об'єктивно оцінювали сформованість своїх професійних та комунікативних умінь, умінь своїх товаришів, коректно реагували на зауваження, висловлювали, дотримуючись правил та норм етикету, зауваження, побажання. Студенти КГ зазначеними вміннями оволоділи недостатньо, більшість (39,7 %) залишилися на задовільному рівні. Студенти не коректно реагували на зауваження, завищували самооцінку та занижували оцінку своїх колег. Наступне завдання полягало в умінні співставити власні думки щодо запитання «Чи вмілий я співрозмовник?» з думкою товариша. Відповіді студентів відрізнялися необ'єктивністю.

У цілому за оцінно-рефлексійним критерієм сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності високий рівень продемонстрували 21 % студентів ЕГ (було 7,3 %) та 12 % – КГ (було 6,5 %), достатній рівень засвідчили 35,5 % студентів ЕГ (було 16,4 %) та 20,6 % – КГ (було 15,7 %), на задовільному рівні перебувало у 28,3 % студентів ЕГ (було 38,9 %) та 41,3 % – КГ (було 39,4 %), на низькому рівні зафіксовано 15,2 % студентів ЕГ та 26,1 % майбутніх соціальних працівників КГ (було 37,4 % та 38,4 %).

Динаміку рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників за оцінно-рефлексійним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.5.

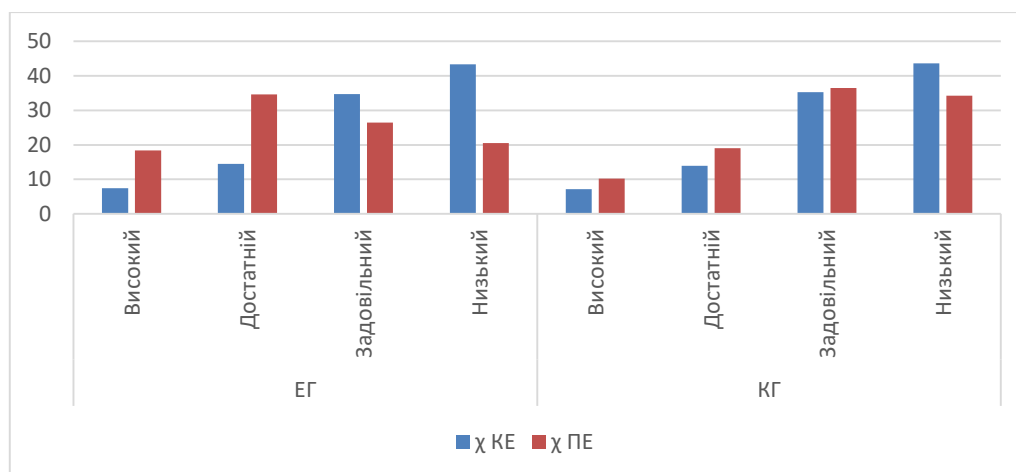


Рис. 4.4. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за оцінно-рефлексійним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Як видно з рис. 4.4., за оцінно-рефлексійним критерієм на високому рівні результати збільшилися на 13,7 % у ЕГ та 5,5 % – КГ, на достатньому рівні – на 19,1 % в ЕГ та 4,9 % у КГ. Показники задовільного рівня зменшилися на 10,6 % в ЕГ, у КГ збільшилися на 1,9 %, на низькому рівні зменшилися на 22,2 % в ЕГ та 12,3 % у КГ.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів ЕГ та КГ на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження за χ середньоарифметичне значення у % подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Рівні	Групи	Критерії χ						χ	
		К1		К2		К3			
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Високий	ЕГ	8,38	20,48	7,4	18,4	7,3	21,0	7,7	20,0
	КГ	8,34	12,44	7,2	10,2	6,5	12,0	7,34	11,5
Достатній	ЕГ	13,56	33,96	14,5	34,6	16,4	35,5	14,9	34,7
	КГ	13,62	19,32	13,9	19,0	15,7	20,6	14,4	19,64

Задовільний	ЕГ	27,5	27,78	34,7	26,5	38,9	28,3	33,7	27,5
	КГ	27,86	32,82	35,3	36,5	39,4	41,3	34,2	36,86
Низький	ЕГ	50,56	17,78	43,4	20,5	37,4	15,2	43,7	17,8
	КГ	50,18	35,42	43,6	34,3	38,4	26,1	44,06	32,0

Примітка:

К 1 – знаннєво-мовленнєвий;

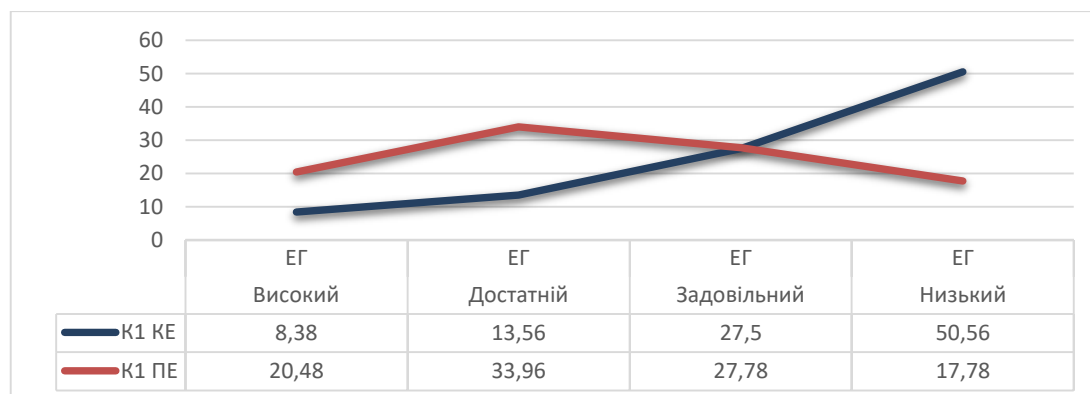
К 2 – комунікативно-дієвий;

К 3 – оцінно-рефлексійний;

χ – середньоарифметичне значення.

Як засвідчують порівняльні дані таблиці 4.6., на прикінцевому етапі дослідження високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів ЕГ становив у 20 % (було 7,7 %) та 11,5 % у студентів КГ (було 7,34 %). Більшість (34,7 %) студентів ЕГ засвідчили достатній рівень (було 14,9 %), натомість у КГ цей рівень зафіксовано лише у 19,64 % (було 14,4 %). На задовільному рівні перебувало 27,5 % студентів ЕГ (було 33,7 %) та 36,86 % студентів КГ (було 34,2 %). Низький рівень засвідчили 17,8 % студентів ЕГ (було 43,7 %) та 32,0 % студентів КГ (було 44,0 %).

Аналіз даних за знаннєво-мовленнєвим критерієм засвідчив, що високий рівень обізнаності виявили 20,48 % студентів ЕГ (було 8,38 %) і 12,44 % студентів КГ (було 8,34 %). Достатній рівень зафіксовано у 33,96 % студентів ЕГ (було 13,56 %) та 19,32 % студентів КГ (було 13,62 %). На задовільному рівні перебували 27,78% студентів ЕГ (було 27,5 %) та 32,82 % студентів КГ (було 27,86 %). Низький рівень виявлено у 17,78 % студентів ЕГ (було 50,56 %) та 35,42 % студентів КГ (було 50,18 %).



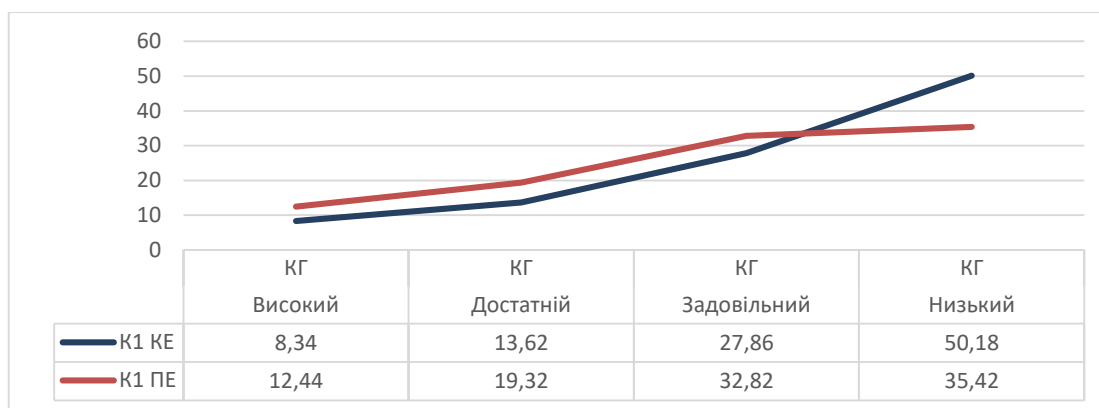


Рис. 4.5. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за знаннєво-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах у студентів ЕГ та КГ
(за χ середньоарифметичне значення, у %)

За комунікативно-дієвим критерієм високого рівня досягли 18,4 % студентів ЕГ (було 7,4 %) та 10,2 % студентів КГ (було 7,2 %). На достатньому рівні перебувало у 34,6 % студентів ЕГ (було 14,5 %) та 19,0 % студентів КГ (було 13,9 %). Задовільний рівень зафіксовано у 26,5% студентів ЕГ (було 34,7 %) та 36,5 % студентів КГ (було 35,3 %). На низькому рівні виявлено 20,5 % студентів ЕГ (було 43,4 %) та 43,6 % студентів КГ (було 35,42 %).

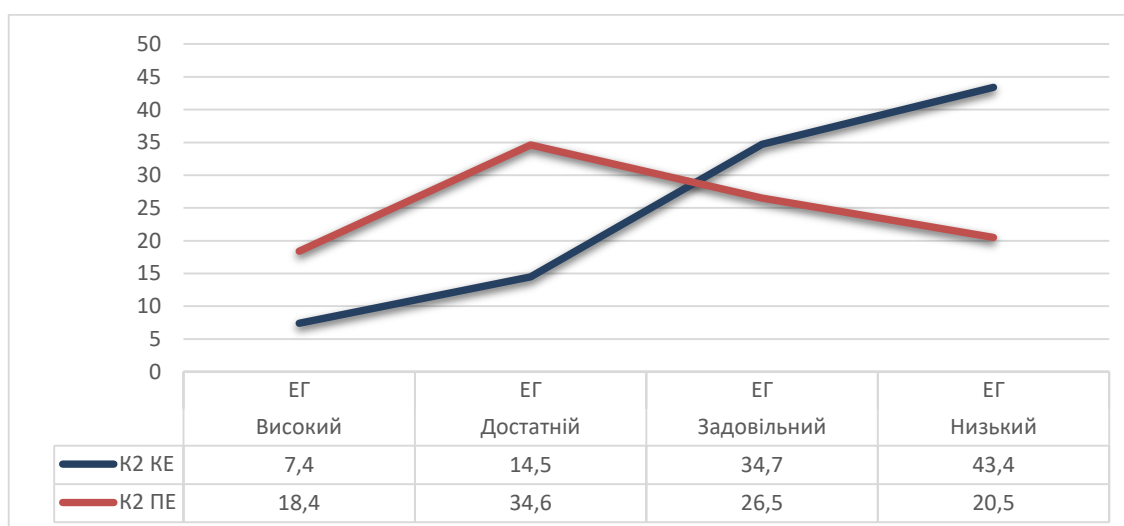




Рис. 4.6. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за комунікативно-дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах у студентів ЕГ та КГ
(за χ середньоарифметичне значення, у %)

З наведених на рис. 4.6 графіків динаміки рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за комунікативно-дієвим критерієм видно, що у студентів ЕГ відбулися суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності. Студенти експериментальної групи демонстрували вміння вести діалог, дотримувалися правил мовленнєвого етикету та послідовності постановки запитань, використовували засоби невербального спілкування, розвинули емпатійні вміння. У студентів КГ зміни відбулися, проте не значні. Достатній рівень сформованості означених умінь виявили лише 19 % студентів.

За показниками рівнів сформованості знань студентів за оцінно-рефлексійним критерієм з'ясовано, що високого рівня досягли 21,0 % студентів ЕГ (було 7,3 %) та 12,0 % студентів КГ (було 6,5 %). Достатній рівень продемонстрували у 35,5 % студентів ЕГ (було 16,4 %) та 20,6 % студентів КГ (було 15,7 %). На задовільному рівні перебувало 28,3% студентів ЕГ (було 38,9 %) та 39,4 % студентів КГ (було 36,5 %). Низький рівень виявлено у 15,2 % студентів ЕГ (було 37,4 %) та 26,1 % студентів КГ (було 38,4 %). Як засвідчують дані таблиці динаміка змін у студентів ЕГ виявилася позитивною за всіма критеріями.

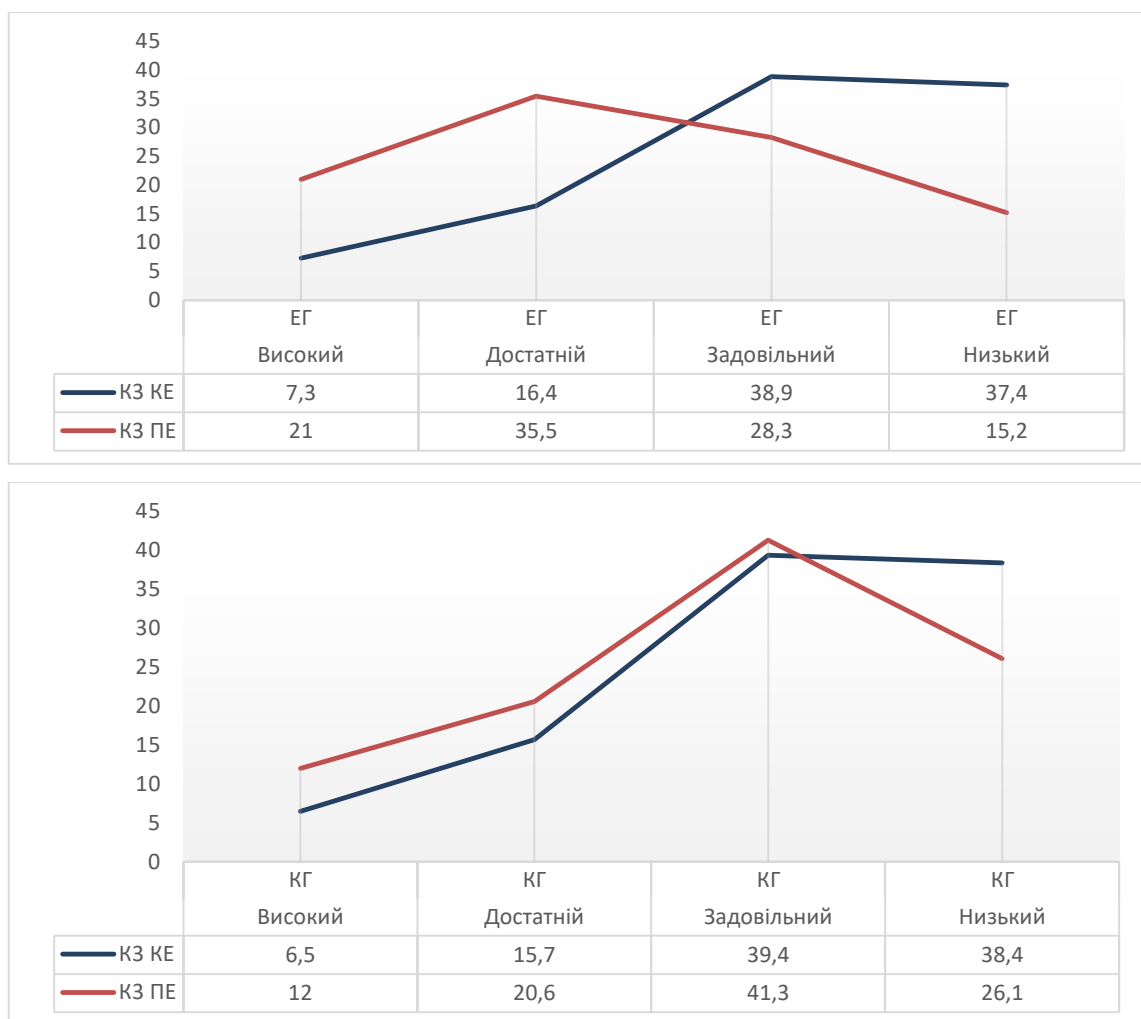


Рис. 4.7. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за оцінно-рефлексійним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах у студентів ЕГ та КГ
(за χ середньоарифметичне значення, у %)

Якщо на констатувальному етапі більшість студентів ЕГ не виявили вміння здійснювати взаємо- та самооцінку, презентувати свої професійні вміння, то після спеціально організованої роботи, спрямованої на вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, більшість студентів (35,5 %) засвідчили обізнаність із професійною діяльністю соціального працівника, об'єктивно здійснювали взаємо- та самооцінку своїх професійних та комунікативно-мовленнєвих умінь, визначили професійні переваги та недоліки.

У студентів КГ показники сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності за оцінно-рефлексійним критерієм на прикінцевому етапі

дослідження значно не змінилися. 41,3 % студентів засвідчили задовільний рівень знань.

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на прикінцевому етапі дослідження за всіма критеріями (знаннєво-мовленнєвий, комунікативно-дієвий, оцінно-рефлексійний) та означеними до них показниками формування комунікативно-мовленнєвої компетентності подано в таблиці 4.7 та рисунку 4.8

Таблиця 4.7

**Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників
(за χ – середньоарифметичним значенням, у%)**

Групи	Рівні							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
ЕГ	7,7	20	14,9	34,7	33,7	27,5	43,7	17,8
КГ	7,34	11,5	14,4	19,64	34,2	36,86	44,06	32,0

Як засвідчує таблиця, високого рівня досягли 20 % студентів (було 7,7 %), достатній рівень становив 34,7 % студентів (було 14,9 %), задовільний – 27,5 % (було 33,7 %), низький – 17,8 % (було 43,7 %).

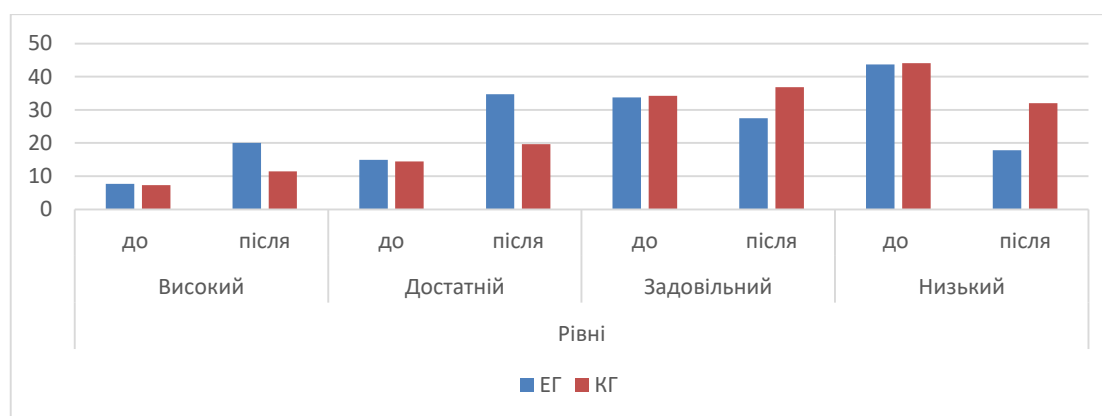


Рис. 4.6. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників експериментальної та контрольної груп (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

Як засвідчує діаграма 4.8., у контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни у рівнях сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Так, високий рівень виявлено у 11,5 % (було 7,34 %) майбутніх соціальних працівників, достатній рівень засвідчили 19,64 % студентів (було 14,4 %), задовільний – 36,86 % (було 34,2 %). На низькому рівні залишилося 32,0 % (було 44,06 %).

Отримані результати на прикінцевому етапі дослідження дозволили дійти висновку про необхідність цілеспрямованої системної роботи зі студентами в опануванні необхідних професійних знань та практичних умінь, що є складниками комунікативно-мовленнєвої компетентності. Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Статистичний аналіз показників сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності виконано з використанням програмного середовища статистичних розрахунків R [див. <https://www.R-project.org/Licenses/>]. Враховуючи той факт, що досліджувані показники виміряні в порядкових шкалах, для порівняння їх значень в ЕГ та КГ застосовували непараметричні методи статистичного аналізу. Для цього вибрали критерій Хі-квадрат (Chi-square test) та точний критерій Фішера (Fisher's exact test). Відповідні функції реалізовані в R. Рівнем значущості (максимум ймовірності помилки) вибрано число 0.05. Під помилкою в цих випадках розуміється відхилення правильної основної гіпотези (H_0) про тотожність розподілів значень досліджуваної характеристики в даних групах спостережень проти її повної альтернативи (H_1). Результатом застосування згаданих критеріїв є число p (в першому з них додатково наводиться значення статистики критерію). Число p є ймовірністю одержати таку ж, чи ще більшу відмінність між показником в подібних (при повторенні експерименту) групах спостережень, при умові що ці групи за даним показником ідентичні. Кожного разу, коли одержуватимемо $p < 0.05$, будемо стверджувати, що між досліджуваними групами спостережень за даною

характеристикою підтверджується статистично значима відмінність. В іншому випадку наявність такої відмінності спростовується.

Розглядаються три критерії (знаннєво-мовленнєвий, комунікативно-дієвий, оцінно-рефлексійний). В кожному з цих критеріїв виділяються показники П1 – П5 (в першому з них), П1 – П3 (в другому та третьому), а також деякий усереднений показник X. Для наочності представлені графіки розподілу (у %) значень характеристик в кожному із розглянутих випадків (див. Додаток). Порівнюючи експериментальну та контрольну групи, встановлено відсутність між ними статистично значимої відмінності на констатувальному етапі (Pearson's Chi-squared test $X\text{-squared} = 0.04179$, $p\text{-value} = 0.9978$, Fisher's Exact Test for Count Data $p\text{-value} = 0.998$) та наявність такої відмінності на прикінцевому етапі (Pearson's Chi-squared test $X\text{-squared} = 43.293$, $p\text{-value} = 2.133e-09$, Fisher's Exact Test for Count Data $p\text{-value} = 1.755e-09$). При цьому відмінність на констатувальному та прикінцевому етапах в експериментальній групі виявилась значно більшою (Pearson's Chi-squared test $X\text{-squared} = 89.769$, $p\text{-value} < 2.2e-16$, Fisher's Exact Test for Count Data $p\text{-value} < 2.2e-16$), ніж в контрольній групі (Pearson's Chi-squared test $X\text{-squared} = 12.171$, $p\text{-value} = 0.00682$, Fisher's Exact Test for Count Data $p\text{-value} = 0.006779$). Висновок робимо на основі того, що $p\text{-value}$ для експериментальної групи виявилось значно меншим, ніж для контрольної групи.

Отже, отримані статистичні дані переконливо свідчать про ефективність експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Висновки з четвертого розділу

Розроблено модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки, що включала інформаційно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-рефлексійний етапи.

Метою першого, інформаційно-збагачувального етапу було формування у майбутніх соціальних працівників комунікативно-мовленнєвої компетентності; засвоєння таких базових понять, як: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва компетентність», «комунікативно-мовленнєва професійна діяльність»; оволодіння знаннями здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної діяльності соціального працівника. На цьому етапі було використано такі форми роботи зі студентами: лекція-презентація, лекція-діалог, лекція-брейнстормінг, дискусії з тем «Сутність культури спілкування у професійній діяльності соціального працівника», «Функції професійного спілкування соціального працівника», «Комунікативна компетентність – як складник професійної діяльності соціального працівника». Робота зі студентами носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміємо, що від змісту, методів, технологій, форм та засобів навчання залежить досягнення мети – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника. Мета другого, комунікативно-діяльнісного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, комунікативно-мовленнєвих умінь, як-от: вміння розв'язувати практичні завдання міждисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять: вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації (орієнтування в емоційному стані співрозмовника, у просторових і часових умовах спілкування, створення ситуації взаємодії з конкретними партнерами, розуміння та врахування актуальних соціальних взаємовідносин з ними, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку), вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію, діалог, розмову з клієнтом; вміння говорити, слухати, розуміти співрозмовника, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри; здійснювати контроль і оцінку комунікативно-мовленнєвої компетентності, взаємо- і самооцінку комунікативно-мовленнєвих умінь. Для досягнення окреслених завдань у ході вивчення елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» студентам було прочитано низку лекцій, зокрема: лекція-діалог на тему «Особливості ділового спілкування в діяльності соціального

працівника», лекція-візуалізація «Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника», експрес-бесіда («Особливості здійснення соціального супроводу»), тренінг («Усвідомлене «Я» у професії»), вправи («Добери позицію», «Сила погляду», «Коментар до фото»), рольова гра («Підсумки діяльності школи волонтерів») тощо. Метою третього – продуктивно-творчого етапу було формування у студентів, майбутніх соціальних працівників практичних умінь і навичок самостійно вирішувати змодельовані професійні ситуації, використовувати вербальні та невербальні засоби в діловій комунікації. На цьому етапі переважали пошуково-дослідницький та проблемний методи навчання. На четвертому – оцінно-рефлексійному етапі формували у майбутніх соціальних працівників уміння здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання професійних, комунікативно-мовленнєвих умінь, критичність та гнучкість мислення під час виконання завдань. Студенти склали Е-портфоліо «Мої професійні здобутки» та розміщували його на електронних платформах. За допомогою ігрових технологій навчання («Брейн-ринг», «Редакційна колегія», «Вакансія»), відпрацьовували практичні вміння використовувати в роботі інформаційно-комунікаційні технології, правильно будувати текст, вибирати засоби виразності адекватні до ситуації спілкування, визначати пріоритетні професійні навички необхідні в професії, презентувати себе.

Реалізація моделі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти здійснювалася відповідно до врахування особливостей майбутньої професійної діяльності, поєднання теоретичних знань із практичними вміннями, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, вибір ефективних форм, методів та засобів навчання.

Ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів, майбутніх соціальних працівників – це цілеспрямований процес, результат якого залежить від добору інноваційних форм та методів навчання, професійності викладачів, позитивній мотивації до навчання, створення сприятливого комунікативно-мовленнєвого середовища.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз з метою визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх соціальних працівників.

За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів ЕГ відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності. Так, за знаннєво-мовленнєвим критерієм високого рівня досягли 20,48 % студентів (було 8,38 %), достатній рівень виявили 33,96 % студентів (було 13,56 %), задовільний – 27,78 % (було 27,5 %), низький – 17,78 % (було 50,56 %). За комунікативно-дієвим критерієм високий рівень засвідчили 18,4% студентів (було 7,4 %), достатній – 34,6 % (було 14,5 %), задовільний – 26,5 % (було 34,7 %), низький – 20,5 % (було 43,4 %). Високого рівня за оцінно-рефлексійним критерієм досягли 21,0 % студентів (було 7,3 %), достатній – 35,5 % (було 16,4 %), задовільний – 28,3 % (було 38,9 %), низький – 15,2 % (було 37,4 %). Натомість у контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни у рівнях сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Так, високий рівень сформованості за знаннєво-мовленнєвим критерієм засвідчили 12,44 % (було 8,34 %) майбутніх соціальних працівників, достатній рівень виявлено у 19,32 % студентів (було 13,62 %), задовільний засвідчили 32,82 % (було 27,86 %). На низькому рівні залишилося 35,42 % (було 50,18 %). За комунікативно-дієвим критерієм високого рівня досягли 10,2 % студентів (було 7,2 %), достатній засвідчили 19,0 % (було 13,9 %), задовільний – 36,5 % (було 35,3 %), низький – 34,3 % (було 43,6 %). Високий рівень за оцінно-рефлексійним критерієм продемонстрували 12,0 % студентів (було 6,5 %), достатній виявлено у 20,6 % (було 15,7 %), задовільний у 41,3 % (було 39,4 %), низький – 26,1 % (було 38,4 %).

Одержані результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

1. Науково обґрунтовано методологічні концепти і визначено теоретичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності в контексті системно-цілісного підходу розглянуто як мегасистему. Макросистемами виступили визначені цілісні елементи (підсистеми), функції та зв'язки, що розкривають особливості спроектованої системи в цілому. Мікросистемами у структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності є такі: оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю; комунікативно-мовленнєві вміння, професійно-мовленнєве спілкування; професійно спрямовані освітні ситуації; комунікативні вправи (тренінги); ціннісні ставлення; комунікативно значимі особистісні якості; позитивні професійні мотиви; професійні інтереси; педагогічна взаємодія. Застосування системно-цілісного підходу як методологічного інструментарію дало змогу розробити експериментальну методику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. Основу комунікативно-діяльнісного підходу становить навчання мови та мовлення у процесі мовленнєвої діяльності яка спрямовується на вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань, і визначає необхідність оволодіння структурними компонентами цієї діяльності. Компетентнісний підхід розглянуто як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності, на підставі інтеграції професійно спрямованих і лінгвістичних дисциплін, що забезпечило ефективну професійну комунікацію та взаємодію.

2. Визначено комунікативно-мовленнєву компетентність майбутнього соціального працівника як інтегровану якість особистості, її здатність використовувати в практичній професійній діяльності набуті мовно / мовленнєві знання, вміння і навички, вербальні й невербальні засоби виразності, формули мовленнєвого етикету, життєвий досвід міжособистісного спілкування, сформовані особистісні й соціальні цінності, власне ставлення до соціального довкілля; вміння орієнтуватись у конкретній ситуації спілкування з клієнтами; ініціативність і стриманість, вміння досягати комунікативної мети; культура мовлення і комунікації. Її структуру складають особистісний, мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Комунікативно-мовленнєву діяльність соціального працівника розглянуто як процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, що передбачають вироблення спільного погляду на проблему задля досягнення мети спілкування, змістом якого є обмін інформацією, встановлення довірливих взаємин необхідних для налагодження продуктивної діяльності.

Комунікативно-мовленнєвий супровід майбутніх соціальних працівників у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності розуміємо як професійну комунікативно-мовленнєву взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, спрямовану на підтримку та допомогу студентам у професійному зростанні, засвоєнні норм літературної мови, збагаченні словника термінологічною і професійною лексикою, саморозвиток та самовдосконалення в оволодінні професійними мовленнєвими навичками, що виявляються в умінні здійснювати комунікацію в різних її видах, формах і засобах, спрямованих на ефективне вирішення професійних завдань.

3. Визначено критерії і показники сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників: знаннєво-мовленнєвий критерій (обізнаність із поняттями: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»); усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності»; обізнаність із поняттями «компетенція», «компетентність»; «мовленнєва

компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність»; «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»); комунікативно-дієвий (уміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом; доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету; конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера); оцінно-рефлексійний критерій (уміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером; ефективна мовленнєва самопрезентація «Я – соціальний працівник (самооцінка); адекватна оцінка комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка)). Схарактеризовано рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (високий, достатній, задовільний, низький).

4. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки: інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; залучення студентів – майбутніх соціальних працівників до активної, самостійної, комунікативно-мовленнєвої діяльності; позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності.

5. Розроблено, обґрунтовано й апробовано модель (інформаційно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-рефлексійний етапи) та експериментальну методичку формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі їхньої професійної підготовки, що передбачала поетапне впровадження визначених педагогічних умов. Метою першого, інформаційно-збагачувального етапу було набуття майбутніми соціальними працівниками знань з лінгвістичних

і професійно спрямованих навчальних дисциплін, визначення ключових міжпредметних понять. Задля цього створено взаємопов'язану систему теоретичних і методичних дисциплін загальної («Українська мова за професійним спрямуванням», «Загальна психологія», «Соціальна психологія») та професійної підготовки («Конфліктологія», «Технології соціальної роботи», «Основи консультування», «Методи соціальної роботи», «Соціальний супровід клієнта»), впроваджено елективний курс «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників», застосовано лекції-презентації, лекції-діалоги, лекцію-брейнстормінг, дискусії, інтерактивні вправи, мозковий штурм тощо. Метою другого – комунікативно-діяльнісного етапу було навчання студентів розв'язувати професійно спрямовані практичні завдання під супроводом викладачів, набуття ними професійної обізнаності з особливостями здійснення комунікативно-мовленнєвої діяльності в майбутній професії. Реалізація відбувалася на практичних, семінарських заняттях, тренінгу «Усвідомлене «Я» у професії, у процесі вивчення елективного курсу. Було використано спеціально створені вправи, професійно спрямовані рольові та ділові ігри («Професійне майбутнє», «Я-реальне та Я-ідеальне», «Я – професіонал своєї справи», «Мої професійні вміння»), моделювання ситуацій, коуч-технології тощо. Третій – продуктивно-творчий етап – передбачав формування в майбутніх соціальних працівників практичних умінь і навичок самостійно і творчо вирішувати змодельовані професійні ситуації, використовувати вербальні та невербальні засоби в діловій комунікації. Реалізації поставленої мети сприяло застосування пошуково-дослідницького і проблемного методів навчання в межах педагогічного гуртка «Communication», елективного курсу, проведення різних видів практики (навчально-ознайомлювальна; виробничо-волонтерська; виробнича в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді; закладах соціального обслуговування; виробнича практика із фаху). Метою четвертого, оцінно-рефлексійного етапу було формування в майбутніх соціальних працівників уміння здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання професійних комунікативно-мовленнєвих умінь,

критичності та гнучкості мислення. Її реалізації сприяло виконання студентами спеціальних вправ, метод SWOT-аналізу, само- та взаємооцінювання, індивідуально-дослідницьких, мультимедійних творчих проєктів («Компетентний соціальний працівник», «Сфера діяльності соціального працівника», «Моя майбутня професій – соціальний працівник»), створення Е-портфоліо «Мої професійні здобутки» тощо.

7. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів експериментальної групи на відміну від контрольної, відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності: високого рівня досягли 20% студентів (було 7,7%) і 11,5% (було 7,34%) – контрольної групи; достатній засвідчили 34,7% майбутніх соціальних працівників експериментальної (було 14,9%) і 19,64% студентів (було 14,4%) контрольної групи; задовільний рівень виявлено у 27,5% (було 33,7%) респондентів експериментальної групи та 36,86% (було 34,2%) – контрольної; на низькому рівні в експериментальній групі стало 17,8% (було 43,7%), а в контрольній – 32,0% (було 44,06%) студентів.

Достовірність отриманих експериментальних даних підтверджено застосуванням методів математичної статистики (критерій Хі-квадрат (Chi-square test) і критерій Фішера (Fisher's exact test)).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників у системі «бакалавр» – «магістр».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб заведений*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука, 1980. 336 с.
3. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни*. Москва : Мысль, 1991. 301 с.
4. Академічний тлумачний словник української мови 1970-1980. URL: <http://sum.in.ua/s/> (дата звернення: 03.05.2018).
5. *Акмеология. Учебник / под общ. ред. А. А. Деркача*. Москва: Изд-во РАГС, 2004. 299 с.
6. Амеліна С. М. *Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*. Запоріжжя, 2008. 575 с.
7. Ананьев Б. Г. *Избранные психологические труды : в 2 т.* Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 231 с.
8. Андреева Г. М. *Психология социального познания: учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. вузов*. Москва : Аспект Пресс, 2000. 288 с.
9. Андреева Г. М. *Социальная психология : учебник для вузов 5-е изд., испр. и доп.* Москва : Аспект Пресс, 2004. 365 с.
10. Андрійчук В. Г. Сутнісний аспект методології наукових досліджень. *Економіка АПК*. 2016. № 7. С. 87–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/E_apk_2016_7_14 (дата звернення: 15.02.2017).
11. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI ст. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.28. С. 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1 (дата звернення: 15.02.2017).

12. Андрущенко В. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
13. Архипова С. П. Соціальна педагогіка : навч.-метод. посіб. Черкаси-Ужгород, 2002. 154 с.
14. Архипова С. П. Формування дослідницької компетентності магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки, 2018. № 15. С. 3–12.
15. Архипова С. П., Байдюк Н. В. та ін. Теоретико-методичні та організаційно-технологічні аспекти підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів : монографія / За ред. С. П. Архипової. Черкаси: Гордієнко Є. І., 2013. С. 78–91.
16. Архипова Т. Межпредметные связи : в чем их актуальность. *Учитель*. 2001. № 4. С. 34–36.
17. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : Мысль, 1976. 158 с.
18. Атватер И. Я. Вас слушаю: (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника). Изд. 2-е. Москва : Издательство «Экономика», 1988. 110 с.
19. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
20. Бабич М., Журавчак Ю. Роль інтегрованих занять в активізації знань і вмінь студентів. *Освіта. Технікуми, коледжі*. 2009. № 1 (22). С. 10–12.
21. Багрій В. Н. Практична професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка і психологія в контексті гуманізації освіти*. 2007. Ч. 2. С. 8–10.
22. Багрій В. Н. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 232 с.
23. Байбакова О. О. Історичні аспекти соціальної роботи і підготовки фахівців у США. *Наукові записки Ніжинського державного університету*

ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 235–239. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_1_45 (дата звернення: 17.02.2019).

24. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : монография. Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 1999. 440 с.

25. Баранюк В. В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 346 с.

26. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. СПб., 1996. С. 58–63.

27. Баркер Р. Словарь социальной работы / Сокр. Пер. с англ. Москва, 1994. 134 с.

28. Бартенева В. В. Кинетический компонент в эмоциональном диалоге (на примере романа без героя У. М. Теккерея «Ярмарка тщеславия»). *Litera*. 2017. № 1. С. 1–10. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21650 (дата звернення: 17.09.2019).

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

30. Батиянова М. Р. Организация психологической службы в школе. Москва : Совершенство, 1998. 268 с.

31. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.

32. Бегаль О. М. Соціальна робота як суспільно значима діяльність: спроба дескриптивного аналізу. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2013_4_16 (дата звернення: 22.03.2019).

33. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

34. Безпалько О. В. Напрями та функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Педагогіка. Психологія. / Київ. міськ. пед. ун-т Б.

Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2009. № 11 (спецвип.), ч. 1. С. 7–11.

35. Белл Роджер Т. Социолінгвістика. Цели методы и проблемы. Москва : Международные отношения, 1980. 318 с.

36. ллж

37. Березовська Л. Використання освітньо-ігрових технологій у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка*. 2020. № 1. С. 137–147.

38. Березовська Л. Вплив мотивації на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції*. Ужгород. 2019. С. 15–17.

39. Березовська Л. Деякі аспекти проблеми формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота як правозахисна професія : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 2015*. С. 11–14.

40. Березовська Л. Засоби комунікації у професійній діяльності соціального працівника. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип. 2. С. 6–13.

41. Березовська Л. Комунікативна культура як складник професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. Х міжнародна науково-практична конференція «Духовно культурне виховання особистості в умовах входження людства в Епоху Культури» в рамках міжнародного проекту Д. Поля Шафера «Епоха Культури». 2019. Ч. 1. Вип. 2 (89). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 30–38

42. Березовська Л. Комунікативні бар'єри у спілкуванні соціального працівника: шляхи подолання. *Український педагогічний журнал* 2020. № 2. С. 87–93.

43. Березовська Л. Комунікативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія : Педагогіка. 2019. Випуск 1 (126). Одеса. С. 37–43.

44. Березовська Л. Комунікативно-мовленнєвий супровід у практичній підготовці соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2019. Випуск 26. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 86–94.

45. Березовська Л. Методологічний вектор комунікативно-мовленнєвого супроводу підготовки майбутніх соціальних працівників. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції*. 2019. Ч. 1. Тернопіль : СМП «Тайп». С. 48–50.

46. Березовська Л. Міждисциплінарний підхід у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти : зб. наук. доповідей*. Одеса. 2019. С. 16–18.

47. Березовська Л. Навчально-методичне забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Research and Innovation : Collection of scientific articles*. Fadette editions, Namur, Belgium, 2019. P. 97–100.

48. Березовська Л. Наукові підходи до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Упровадження інноваційної освітньої парадигми в гірських школах

Українських Карпат : монографія / За наук. ред. д. пед. н. Оліяр М. П.; ДВНЗ «ПНУ ім. В. Стефаника». Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2019. С. 407–419.

49. Березовська Л. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (86), Issue : 209, 2019. Nov. pp. 11–13.

50. Березовська Л. Організація самостійної роботи студентів – майбутніх соціальних працівників у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. *Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique*. 2019. Vol. Genève, Suisse: Plateforme scientifique européenne. P. 8–10.

51. Березовська Л. Освітній коучинг у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Освітній простір України: науковий журнал. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*. Івано-Франківськ, 2019. Вип. 17, Ч. 2. С. 222–228.

52. Березовська Л. І. Особливості ділового спілкування у професійній діяльності соціального працівника. The 8 th International scientific and practical conference «Topical issues of the development of modern science». Sofia, Bulgaria. 2020. PP. 149–155.

53. Березовська Л. Особливості комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх фахівців соціальної сфери. *Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 136–138.

54. Березовська Л. Особливості комунікативно-мовленнєвої підготовки фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : соціально-педагогічна. Вип. XXVII. Кам'янець-Подільський : Медобори-2016. С. 14–21

55. Березовська Л. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до професійного спілкування. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення* : збірник наукових праць за матеріалами III всеукраїнської науково-

практичної конференції з міжнародною участю. Тернопіль : Вектор, 2015. С. 5–9.

56. Березовська Л. Підготовка майбутніх соціальних працівників на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. С. 28–33.

57. Березовська Л. Подолання конфліктних ситуацій у спілкуванні соціального працівника з клієнтом. *The 7th International scientific and practical conference «Dynamics of the development of world science»*. Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2020. PP. 247–253.

58. Березовська Л. Правила комунікації соціальних працівників у глобальних інформаційних мережах. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2019. № 4. Кн. 2. Том III (85). Київ : Гнозис. С. 8–20.

59. Березовська Л. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у педагогіці вищої школи. *Соціальна робота і проблеми міграційних процесів у глобалізованому світі* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2018. С. 23–26.

60. Березовська Л. Проблеми сучасної професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *Наукові пошуки у III тисячолітті: соціальний, правовий, економічний та гуманітарний виміри*: збірник тез III міжнародної науково-практичної конференції. Кропивницький : ПВНЗ КІДМУ, 2018. С. 78–80.

61. Березовська Л. Професійно-зорієнтована модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 16. Том 1. С. 20–24.

62. Березовська Л. Рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. 2019. № 7 (91) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 162–172.

63. Березовська Л. Соціалізація особистості – важливий етап формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции*: Сборник материалов V междунар. науч.-практ. конф. Брест. 2011 г. в 2 ч. Ч. 2. С. 37–43.

64. Березовська Л. Специфіка мовленнєво-комунікативної діяльності майбутніх соціальних працівників. *Наукова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. Рівне : РОІППО, 2018. № 2 (94). С. 85–87.

65. Березовська Л. Специфіка суб'єкт-суб'єктної взаємодії в професійній діяльності соціального працівника. *Modern Scientific Researches*. Yolnat PE, Minsk, Belarus, Issue № 11. Part 1. March 2020. pp. 43–50.

66. Березовська Л. Сприймання та взаєморозуміння в структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*. Матеріали п'ятнадцятої міжнарод. наук-практ. конф. (м. Одеса, 18 травня 2020 р.). Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. С. 124–127.

67. Березовська Л. Сутність і характеристика комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2019. № 1 (64). С. 18–23.

68. Березовська Л. Творчість як складова професійної діяльності майбутнього соціального педагога. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXI у 2-х частинах, Ч. 1. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 227–233.

69. Березовська Л. Теоретичні засади комунікативно-мовленнєвої підготовки соціальних працівників у вищій школі. *Міжнародний науковий журнал Науковий огляд*. № 2 (55), 2019. С. 68–85.

70. Березовська Л. Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників: навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 220 с.

71. Березовська Л. Технології професійного спілкування. Метод. реком. для студ. с-сті 7.01010601 «Соціальна педагогіка». Івано-Франківськ : НАІР, 2014. 76 с.

72. Березовська Л. Толерантність як необхідна складова діалогічного спілкування фахівців соціальної сфери. *Інформаційний бюлетень кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*: тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : НАІР 2016. С. 75–79.

73. Березовська Л. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діалогової комунікації у процесі професійної підготовки. *Особистість, суспільство, політика* : Матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. Люблін : WSEI, 2016. С. 28–32.

74. Березовська Л. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців* : Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород, 2016. С. 22–23.

75. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 412 с.

76. Березовська Л. Формування комунікативно мовленнєвої компетентності соціальних працівників на засадах системно-цілісного підходу. *Science Rise: Pedagogical Education*. «*Science Rise: Pedagogical Education*». Харків. 2019. № 2 (29). pp. 13–16.

77. Березовська Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. 2011. Вип. 568. С. 3–8.

78. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Scientific Journal Virtus*. 2019. № 35. С. 73–76.

79. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчен. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 1. С. 139–145.

80. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників на засадах інтегрованого підходу. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I міжнародної науково-практичної конференції*. Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. Суми. 2019. Том 2. С. 131–133.

81. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі тренінгових занять. *Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції (м. Кам'янець-Подільський, 28 квітня 2020 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2020. С. 8–12.

82. Березовська Л. І. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Научные труды SWorld*. Выпуск 45. Том 4. Иваново : Научный мир, 2016. С. 64–68.

83. Березовська Л. Формування мовленнєвого етикету майбутніх соціальних працівників у процесі ділового спілкування. *Соціокультурологічні та психолого-педагогічні аспекти становлення особистості в сучасному суспільстві: тенденції і перспективи*: матеріали I міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Володимира Костіва, м. Івано-Франківськ, 23 грудня 2019 р. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 25–28.

84. Березовська Л. Формування професійно спрямованого мовлення у структурі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*.

Педагогічні науки. 2019. № 4 (67). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. С. 15–20.

85. Березовська Л. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: Зб. наук. праць. Вип. 739. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 3–7.

86. Березовська Л. Формування умінь слухати співрозмовника у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». 2020. № 1 (11). С. 191–194.

87. Березовська Л. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1 (88). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. С. 6–14.

88. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. Держ.закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 299 с.

89. Бермус А. Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособ. 2-е изд. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 159 с.

90. Берталанфи Л. Фон. Общая теория систем – критический обзор. Источник: Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. Общ. Ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. URL: http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_1.html (дата звернення: 23.05.2016).

91. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.

92. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

93. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2003. Кн. І. : Особистісно-орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади. 278 с.

94. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. №3. С. 3–6.
95. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія* : Вісник АПН України. 2009. № 2. С. 26–31.
96. Бех І. Психологічний супровід сучасного виховного процесу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2019. № 1. С. 1–3. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-1-3> (дата звернення: 11.01.2020).
97. Беленька Г. В. Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2012. Випуск 5 (48) С. 99–102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_23 (дата звернення: 13.02.2017).
98. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
99. Битянова М. Р. Социальная психология. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 106 с.
100. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 22 с.
101. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 111 с.
102. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності : теорія і практика : монографія. Одеса : Астропринт, 2013. 424 с.

103. Блауберг И. В., Мирский Э. М., Садовский В. Н. Системный подход и системный анализ. Системное исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. Москва : «Наука», 1982. С. 47–64.

104. Богданець-Білокаленко Н. Теоретико-методологічні засади дослідження персоналії (на прикладі Я. Чепіги). *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2014. № 9 (Ч. 2), С. 238–245.

105. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 343 с.

106. Богословский В. А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход. *Высшее образование в России*. 2007. №10. С. 3–9.

107. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навч. посіб. Ч. I та II. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.

108. Богуш А. М. Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.

109. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 155–170.

110. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету*. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 220–224.

111. Богуш А. М. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування : монографія / за заг. ред. А. М. Богуш; Півд. наук. центр АПН України. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 306 с.

112. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.

113. Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх

фахівців дошкільної освіти півдня України : навч. посіб. / За заг. ред. А. М. Богуш. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2013. 241 с.

114. Бодалёв А. А. Психология общения : избранные психологические труды. 2-е изд. Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж, 2002. 256 с.

115. Боднар В. І. Дидактика : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

116. Божович Е. Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Vozhovich.phtml><http://psyedu.ru/journal/2013/5/Vozhovich.phtml> (дата звернення: 11.01.2019).

117. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Большая рос. энцикл. СПб. : Норинт, 1998. 1456 с.

118. Бондар В. Д. Теоретичні засади мотивації в контексті підвищення ефективності державного управління. *Ефективність державного управління*: зб. наук. праць Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2006. № 11. С. 11–17.

119. Бордовская Н. В. Педагогическая системология. Москва : Дрофа, 2009. 464 с.

120. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебн. для вузов. СПб : Питер, 2000. 304 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0152/index.shtml> (дата звернення: 25.06.2018).

121. Ботавина Р. Н. Этика деловых отношений : учеб. пособие. Москва : Финансы и статистика, 2003. 204 с.

122. Бочарова В. Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва–Тула, 1993. С. 36–42.

123. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход : монография. Москва : Институт педагогики социальной работы. 1999. 182 с.

124. Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции. *Педагогика*. 1995. № 3. С. 69–73.
125. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва, 1978. 216 с.
126. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.
127. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 46 с.
128. Варзацька Л. Проектна діяльність у системі компетентнісної мовної освіти. *Дивослово*. 2012. № 9. С. 7–9.
129. Василик М. А. Основы теории коммуникации: учебник. Москва : Гардарики, 2003. 615 с.
130. Васильєва М. П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : 2010. № 26-27. С. 36–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2010_26-27_8 (дата звернення: 03.05.2019).
131. Васильєва М. П., Подбerezький М. К. Технології соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2018. Вип. 24 (1). С. 41–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24%281%29__9 (дата звернення: 03.05.2019).
132. Василюк О. С. Методика реалізації міжпредметних зв'язків з українською літературою у навчанні історії учнів 8-9 : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 21 с.
133. Васянович Г. П. Вступ до філософії: навч. посіб. Львів: Норма, 2001. 216 с.

134. Васянович Г. П. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія. Львів. НПЦ проф.-техн. освіти АПН України. Львів : СПОЛОМ, 2008. 464 с.
135. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
136. Вашуленко М., Бібік Н., Кочина Л. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математика, навколишній світ). *Початкова школа*. 2001. № 8. С. 24-31.
137. Введення у соціальну роботу : навч. посіб. / кер. авт. кол. Т. В. Семигіна, І. М. Грига та ін. Київ : Фенікс, 2001. 288 с.
138. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
139. Велитченко Л. К., Подшивалкіна В. І. Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспективний довідник. Одеса, 2009. 280 с.
140. Витвар О. И. Историко-педагогические предпосылки и современные тенденции профессионального развития социальных педагогов и социальных работников. *Вестник ВятГГУ*. 2013. № 2-3. С. 42–46.
141. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва, 1999. 538 с.
142. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов. *Социологические исследования*. 2003. № 2. С. 135–138. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/733/883/1217/019-VIShTAK_Ox2cV.pdf (дата звернення: 17.03.2017).
143. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
144. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
145. Волгин Н. А., Сулимова Т. С. Социальная политика : энциклопедия. Москва : Альфа-Пресс, 2006. 416 с.

146. Волкова І. В. Формування і розвиток мовних компетентностей учнів 5-6 класів загальноосвітньої школи (на прикладі вивчення словотвору й орфографії) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2009. 20 с.
147. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
148. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
149. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2006. 430 с.
150. Волкова Н. П., Полторак В. А. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2014. № 2. С. 31–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2014_2_6 (дата звернення: 24.06.2016).
151. Волкова Т. И. Профессиональная подготовка социального педагога. *Среднее профессиональное образование*. 2002. № 3. С. 53–54.
152. Володько В. М. Сучасна педагогічна система та її елементно-структурний опис. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія : Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ч. 1. Київ, Пед. преса, 2000. 200 с.
153. Вступ до соціальної роботи: навч. посіб. / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.
154. Вульффов Б. З. Социальный педагог в системе общественного воспитания. *Педагогика*. 1992. № 5/6. С. 45–49.
155. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
156. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.

157. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва, 2002. 296 с.

158. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 47–53.

159. Галагузова М. А. Социальная педагогика : курс лекций. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.

160. Галицан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові праці*. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. Вип. 5 (155). Частина I. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. С. 223–227.

161. Галицан О. А., Курлянд З. Н. Детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 170–173.

162. Галус О. М. Загальнотеоретичні підходи до управління професійною підготовкою фахівців у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. Вип. 54 С. 37–41 URL: <https://core.ac.uk/reader/12084524> (дата звернення: 12.08.2016).

163. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва : Изд-во МГУ, 1976. 150 с.

164. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» Москва : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 66 с.

165. Гвозд'їй С. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2017. 525 с.

166. Глікман С. В. Модель формування професійних якостей майбутніх судноводіїв у процесі фахової підготовки. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 9–13.
167. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога : монографія. Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005. 260 с.
168. Гнаткович Т. Мовленнєва діяльність учнів: психолінгвістичний аспект. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 154–158.
169. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 21 с.
170. Голиков Н. А. Профессиональные затруднения преподавателей высшей школы и их коррекция : монографія. Москва : Экшн, 2007. 240 с.
171. Головінова В. О. Управління якістю – стратегія розвитку. *Світло*. 2000. № 1. С. 46 – 49.
172. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник. Київ : МАУП, 2005. 559 с.
173. Гончаренко С. До проблеми становлення педагогічного наукознавства. *Креативна педагогіка*. 2013. № 7. С. 36–42.
174. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 2–10.
175. Гончаренко С. У. Методологія. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
176. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця : ПЛАНЕР, 2010. 308 с.
177. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 189 с.
178. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

179. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

180. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 1. С. 105–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2015_1_15 (дата звернення: 12.03.2019).

181. Горбатюк О. В. Організація самостійної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 68–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_65_13 (дата звернення: 12.04.2018).

182. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвистики : учеб. пособие. Москва : Изд-во «лабиринт», 1997. 224 с.

183. Горілий А. Г. Історія соціальної роботи : навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2004. 174 с.

184. Горішна Н. М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: «Педагогіка, соціальна робота». 2009. Випуск 16-17. С. 114–117.

185. Горошкін І. О. Міждисциплінарна інтеграція як педагогічна умова формування мовної особистості майбутніх перекладачів. *Наука і освіта*. 2014. № 2. С. 78–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_2_18 (дата звернення: 12.04.2018).

186. Греб М. М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2017. 502 с.

187. Греб М. Принципи формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 3.

С. 161–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2014_3_33 (дата звернення: 23.03.2019)

188. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию : пер. с нем. (под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили). Москва: Прогрес, 2000. 396 с.

189. Гурь'єв А. І. Статус міжпредметних зв'язків у системі сучасної освіти. *Наука і школа*. 2002. № 2. С. 41–45.

190. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования : учеб. пособие. Москва : «Логос», 2000. 224 с.

191. Гуцало Е. Теоретичні засади та методологія психолого-педагогічного супроводу в системі соціально-педагогічної роботи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 122. С. 133–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_21 (дата звернення: 12.05.2018).

192. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Україна наукова: матеріали п'ятої всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23-25 грудня 2008 р.* / зб. тез доповідей. Київ, 2008. Ч. 1. С. 23–25.

193. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.

194. Даль В. И. Толковый словарь великорусского языка : в 4-х т. СПб, Москва : 1881, Т. 2. 807 с.

195. Данилов М. А., Скаткин М. М. Дидактика средней школы. Москва, 1975. 303 с.

196. Дворяткина С. Н. Межпредметные связи и прикладная направленность школьного курса математики в классах биологического профиля : автореф. канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1998. 20 с.

197. Десятов Т. М. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. № 2. С. 9–23.

198. Дибкова Л. М. Системний підхід при проведенні оцінювання результатів навчальної діяльності студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогіка та історичні науки. 2014. Вип. 122. С. 34–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_122_7 (дата звернення 09.12.2018).

199. Дідух-Ступ'як Г. Філософські концепти лінгвометодичної технології «інтерація різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. №2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_4 (дата звернення 12.11.2019).

200. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги. 2016 р. URL: <https://jobs.ua/dkhp/articles-2388> (дата звернення: 13.03.2017).

201. Драгомирецька Н. М., Кандагура К. С., Букач А. В. Комунікативна діяльність в державному управлінні : навч. посіб. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2017. 180 с.

202. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.

203. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2011. 47 с.

204. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.

205. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

206. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.

207. Дударьов В. В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління. *Грані*. 2015. № 4. С. 27–32.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_4_7 (дата звернення 23.03.2018).

208. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ-Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

209. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

210. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / гол. ред. О. С. Мельничук. Київ : Наук. думка, 1985. Т. 2, 572 с.

211. Євдокимова Н. О. Психологічний супровід інституціоналізованої підготовки правознавців до майбутньої професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 95–99.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_20 (дата звернення: 12.03.2017).

212. Євтух М. Б. Психолого-педагогічні засади підготовки фахівців з управління у соціокультурній сфері з урахуванням Європейських стандартів. *Рідна школа*. 2005. № 11. С. 21–23.

213. Євтух М. Б., Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : монографія. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. 144 с.

214. Єрмакова З. І. Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 336 с.

215. Єрмоменко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 96–100.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_19 (дата звернення: 12.03.2017).

216. Єфремова О. І. Міжпредметні зв'язки фізики і математики у 9-11 класах середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 17 с.

217. Жигірь В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 107–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_48_16 (дата звернення: 12.05.2019).

218. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Предисл. Р. Г. Котова. Москва : Наука, 1982. 159 с.

219. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 40. С. 66–67.

220. Заболотний В. Ф. Психолого-педагогічні аспекти організації процесу формування компетенцій в умовах інформаційного середовища. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : СПД Жовтий, 2008. Ч. 2. С. 152–158.

221. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / Рос. гос. гуманитар. ун-т. Москва, 1999. 382 с.

222. Заморська Л. Системний підхід у дослідженнях правової реальності. *Вісник Південного регіонального центру Національної академії правових наук України*. 2016. № 7. С. 38–44 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vprc_2016_7_6 (дата звернення: 23.06.2018).

223. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.

224. Зарецкая Е. Н. Деловое общение. Москва : Академия, 2003. 376 с.

225. Зацерковний В. І., Тішаєв В. І., Демидов В. К., *Методологія наукових досліджень* : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

226. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для ст. вузов. 3-е изд., перераб., доп. Москва : 2005. 336 с. URL: https://www.kirovipk.ru/sites/default/files/dokumenty/zeer_e.f._psihologiya_pr_ofessiy.pdf с. 116 (дата звернення: 23.06.2018).

227. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
228. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. 3-е изд. испр. и перераб. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 448 с.
229. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
230. Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 22 с.
231. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2004. № 7. С. 15–17.
232. Зозуляк-Случик Р. В., Ковбас Б. І. Етика соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2011. 207 с.
233. Зозуляк-Случик Р. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 460 с.
234. Золотарева Т. Ф., Минигалиева М. Р. Основы психологической самопомощи социального работника: учеб. пособ. Москва : Изд-во МГСУ, 2001. 182 с.
235. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1989. 302 с.
236. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 58–61.
237. Изаренков Д. Д. Базисные составляющие коммуникативной компетентности и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
238. Ильин Е. И. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2011. 512 с.
239. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009. 576 с.

240. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 2. Москва : Знание, 1972. 88 с.

241. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система : основы управления. Белгород : Изд-во БелГУ, 1997. 144 с.

242. Иванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Педагогічні науки. 2010. Вип. 52. С. 152–156.

243. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. 8-ме вид., стер. Харків : Фоліо, 2005. 540 с.

244. Історія кафедри соціології та соціальної рботи. Сайт національного університету «Львівська політехніка» URL: <https://lpnu.ua/sr/istoriya-kafedry> (дата звернення: 10.02.2019).

245. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.

246. Каган М. С. Системный поход и гуманитарное знание. Ленинград : ЛГУ, 1991. 384 с.

247. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : монографія. Донецьк : ЛАНДОН. XXI, 2014. 449 с.

248. Казанцева Л. Лінгводидактичні засади навчання дошкільників української мови як державної у світлі сучасних наукових парадигм. *Education and pedagogical sciences*. 2014. № 1. С. 23–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2014_1_4 (дата звернення 23.06.2019).

249. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пос. для студ. Москва: Изд-во «Флинта», «Нау ка», 1999. 496 с.

250. Каламбет С. В., Іванов С. І., Півняк Ю. В. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Дніпропетровськ : Вид-во Маковецький, 2015. 191 с.

251. Калаур С. М. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. Київ : НУОУ, 2013. № 2 (33) С. 64–69.

252. Калініна Л. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*. 2017. № 1-2. С. 8–17. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/706725/1/kalinina.pdf> (дата звернення 25.08.2019).

253. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : «Фенікс», 2008. 497 с.

254. Кан-Калык В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 191 с.

255. Канюк О. Професійні вимоги до майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 253–259.

256. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. Київ, Видавничий Дім «Слово», 2011. 400 с.

257. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. Київ, 2000. 372 с.

258. Капська А. Соціальна педагогіка – це смисл життя творчої людини. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. Випуск 17. Ч. 1. Київ – Івано-Франківськ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 12–19.

259. Капська А., Пеша І. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.

260. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000.

261. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота» : навч. метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.

262. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за заг. ред. С. Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.

263. Карпенко О. Г., Романова Н. Ф. Теорія та практика соціальної роботи : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 480 с.

264. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.

265. Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особи : сутність, функції, педагогічне стимулювання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002* : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Ч. I. Харків : ОВС, 2002. С. 527–535.

266. Кільова Г. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у контексті стратегії навчання упродовж життя. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. №1 (20). С. 20–23.

267. Кічук Н. В. Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його конкурентоздатності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 3 (128). Одеса, 2019. С. 15–19.

268. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд). Москва : МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.

269. Климчук В. Тренинг внутренней мотивации. СПб. : Речь, 2005. 76 с.

270. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08, 13.00.04. Одеса, 2014. 45 с.

271. Кобзар Т. Комунікативна компетентність: психологічний підхід до проблеми. *Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 1998. Вип. 1. С. 46–49. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/375/2/C1B26889.pdf> (дата звернення: 12.03.2016).

272. Ковальчук В. А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.

273. Ковальчук О. Основи психології та педагогіки : навч. посіб. Львів, 2009. 624 с.

274. Ковтун О. В. Комунікативний підхід до фахової підготовки майбутніх перекладачів: від теорії до практики. *Науковий вісник Миколаївського університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 143–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_30 (дата звернення: 13.04.2019).

275. Ковшар О. Роль принципів наступності і перспективності в організації безперервної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1. С. 176–185.

276. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.

277. Коджаспирова Г. М., Каджиспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. 2005. 448 с.

278. Кодухов В. И. Введение в языкознание : учеб. для пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1987. 286 с.

279. Козакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 234 с.

280. Козловська І. М., Вознюк О. М. Інтеграція знань як засіб гуманітаризації навчання у процесі підготовки фахівців технічного профілю. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2002. Вип. 10. Ч. 2. С. 62–66.

281. Козубовська І., Постолюк М. Використання вербальних і невербальних засобів спілкування в менеджменті : метод. рекомендації. Ужгород, 2018. 32 с.

282. Кокур О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. 200 с.

283. Коломійченко С. Ю. Теоретичні питання підготовки студентів до організації фасилітаційного спілкування. *Педагогіка та психологія*. 2011.

Вип. 38. С. 80–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_38_12 (дата звернення 12.03.2019).

284. Комар Т. В. Психологічний супровід формування професійної зрілості майбутнього фахівця на етапі післядипломної освіти: зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 3. С. 285–298. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2014_3_27 (дата звернення: 04.08.2019).

285. Коменский Я. А. Педагогическое наследие. Москва : Педагогика, 1987. 416 с.

286. Коменський Я. А. Велика дидактика. Избранные педагогические произведения в 2 т. Т. 1. Москва : Просвещение, 1982. 656 с.

287. Кондаков Н. И. Логический словарь : Педагогика. Москва, 1975. 721 с. URL: <https://runivers.ru/upload/iblock/443/logichesky%20slovar.pdf> (дата звернення: 30.04.2018).

288. Кондратенко Н. Ю. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 253 с.

289. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 59–65.

290. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2013. 472 с.

291. Копусь О. А. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх магістрів філології. *Теоретична і дидактична філологія* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Київ : Міленіум, 2014. Вип. 18. С. 45–51.

292. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2013. Вип. 30. С. 544–551.

293. Короткий тлумачний словник української мови : Близько 6750 слів / Під ред. Д. Г. Гринчишина. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Рад. шк., 1988. 320 с.

294. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : Сумський державний університет, 2011. 187 с.

295. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с

296. Кохановский В. П. Философия и методология науки. Москва : АСТ, 1999. 575 с.

297. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

298. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие. Москва : Академия, 2007. 352 с.

299. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. №3. С. 3–10.

300. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. Москва, 2006. 400 с.

301. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова; Сост. М. Н. Колмакова, В. С. Суворов. 2-е изд., доп. и доработ. Москва : Политиздат, 1988. 367 с.

302. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.

303. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2008. 424 с.

304. Кривоконь Н. Підготовка соціальних працівників для системи соціального захисту населення. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2000. № 3,4. С. 87–91.

305. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в психологічній літературі. *Психологія* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ 2001. Вип. 12. С. 89–96.

306. Кубіцький С. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»* 2017. №6 (14) URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_6_6 (дата звернення: 22.05.2018).

307. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. 3-тє вид. доп. і перероб. Київ: Міленіум, 2015. 300 с.

308. Кудикіна Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ, 2009. Вип. 38. С. 82–85.

309. Кузьміна Н. В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. Москва : Народное образование, 2002. 182 с.

310. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. 183 с.

311. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.

312. Кузьмінський А. І. Підготовка майбутнього фахівця у контексті компетентнісного підходу. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матер. III Міжнародної наук.-практ. конф. Вип. 3. С. 62–65.

313. Кулагин П. Г. Влияние межпредметных связей на усвоение программного материала в вечерней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1965. 18 с.

314. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

315. Курлянд З. Н. Педагогіка : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. Харків : 2009. 304 с.

316. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008. № 8/9. С. 171–176.

317. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
318. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. Москва : Педагогика, 1974. 256 с.
319. Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения (В контексте переподготовки социальных работников): дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва. 1999. 216 с.
320. Левитов Н. Д. Способности и интересы. Москва : АПН РСФСР, 1962. 307 с.
321. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2002. 512 с.
322. Лега Ю. Г. Концептуальні засади підготовки менеджерів вищої кваліфікації. Черкаси : Черкас. держ. технол. ун-т, 2003. 107 с.
323. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Мысль; СПб: Лань, 2003. 286 с.
324. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. И-ство «Наука». Москва, 1974. 368 с.
325. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 47 с.
326. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. *Русский язык за рубежом*. Москва, 1982. № 4. С. 48–53.
327. Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
328. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа*. 2001. №1. С. 3–6.
329. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
330. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

331. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1972. № 9. С. 95–108.
332. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. Москва : Астрель, 2007. 746 с.
333. Лисевич О. В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів засобами діалогічних навчальних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 17 с.
334. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей. Принцип развития в психологии. Москва : Наука, 1978. С. 268–294.
335. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
336. Литвин І. М. Творчість як одна із педагогічних умов фасилітативної діяльності соціального педагога. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 24. С. 63–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2014_24_12 (дата звернення: 12.03.2019).
337. Литвиненко С. А. Практика супервізії як складова підготовки фахівців допомагаючи професій. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 2016. С. 254–256.
338. Литвиненко С. Психологічний супровід інноваційної діяльності у школі : зміст та напрями реалізації. *Рідна школа*. 2017. № 5-6. С. 61–64 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2017_5-6_17 (дата звернення: 12.03.2019).
339. Літвінчук А. Т. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів у процесі гуманітарної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2018. 283 с.
340. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.
341. Локарева Г. В., Міщик Л. І., Почерніна О. О. Педагогічне спілкування : наук.-метод. посіб. Запоріжжя, 2000. 154 с.
342. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.

343. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. Методологические проблемы социальной психологии. Москва : Наука, 1975. С. 124–135.

344. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. НПО МОДЭК, 2003. 586 с.

345. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи и их роль в формировании знаний и учений школьников (на материале преподавания русского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1967. 21 с.

346. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: вісник АПН*. 2009. № 2. С. 14–27.

347. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в умовах євроінтеграції. *Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Філософія, політологія*. 2010. № 94–96. С. 98–103.

348. Лужецька Л. Невербальні засоби спілкування як складник мовленнєвої культури особистості. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2014. С. 145–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2014_2014_22 (дата звернення: 22.03.2017).

349. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. Київ, МАУП, 2003. 168 с.

350. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота: (теорія і практика) : підручник для ВНЗ. Київ : Каравела, 2011. 368 с.

351. Лурия А. Р. Язык и сознание / под. ред. Е. Д. Хомской. 2-е изд. Москва : Изд-во МГУ, 1998. 336 с.

352. Луценко І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова 2013. 497 с.

353. Максименко С. Д., Заброцький М. М., Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.

354. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. Москва : Просвещение, 1987. 160 с.

355. Малафіїк І. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
356. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
357. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2012. 46 с.
358. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 6. С. 4–11.
359. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : «Знание», 1996. 308 с.
360. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2017. 40 с.
361. Маслов В. І. Методологія моделювання педагогічних систем. Ресурсний підхід і управління навчальними закладами : матеріали Міжрегіональної наук. практ. конференції. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 222 с.
362. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб : Питер, 2006. 352 с.
363. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посібник. Київ : Академія, 2007. 360 с.
364. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы : Психологическая возможность улучшения общения : пер. с польского Ежи Мелибруда. Москва : Прогресс, 1986. 256 с.
365. Мельник Н. А. Науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників ЗЗСО в умовах реалізації концепції «нова українська школа». *Електронний науковий фаховий журнал Імідж сучасного педагога*. 2018. № 6 (183) с. 29–32. DOI: <http://orcid.org/0000-0003-2692-2030> (дата звернення: 13.05.2019).

366. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.

367. Мельничук С. Г. Короткий термінологічний словник з педагогіки. Кіровоград, 2004. 58 с.

368. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1972. 236 с.

369. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, та ін. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

370. Мигович І. І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом*. Ужгород. 2003. С. 227–230.

371. Микитенко Н. О. Сучасний стан професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2012. Вип. 8. С. 212–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlubp_2012_8_49 (дата звернення: 23.08.2018).

372. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва : Педагогика, 1973. 299 с.

373. Михальченко М. *Філософія освіти і соціокультурна теорія*. *Філософія освіти*. Київ: Майстер-клас, 2005, №1. С. 38–51.

374. Міщенко А. П., Яременко С. С. Неформальні маркетингові комунікації та їх роль в інформаційному середовищі компанії. *Вісник Академії митної служби України*. 2009. № 2. С. 111–118.

375. Міщенко Н. І. Соціально-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців засобами студентської субкультури. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 78–84.

376. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. Запоріжжя, 1999. 248 с.

377. Міщик Л. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти. Запоріжжя : ЗДУ, 1997. 370 с.

378. Можаровська О. Е. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 278 с.
379. Монтессорі М. «Допоможи мені це зробити самому». ІД «Карапуз». Москва. 2000. 272 с.
380. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Вид. 2-ге, перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
381. Мудрик А. В. Коммуникативная культура личности : Теоретические и методологические проблемы. сб. науч. тр. Москва. АПН, 1989, 284 с.
382. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
383. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика : учебник для вузов. Москва : Академический Проект, 2003. 528 с.
384. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: затверджено указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347. Освіта. 2002. 24 квітня-1 травня.
385. Національний Класифікатор професій ДК 003:2010 URL: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii> (дата звернення: 13.03.2017).
386. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Москва : Изд-во ВЛАДОС- ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
387. Ненько Ю. П. Теоретико-методологічні засади професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 41 с.
388. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 23 с.
389. Ничкало Н. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. Н. Ничкало. Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. 234 с.
390. Новая философская энциклопедия. Сайт Института философии РАН. URL: <http://iph.ras.ru/elib/2736.html> (дата звернення 23.07.2018).

391. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., испр. Минск : Книжный Дом, 2003. 1280 с.
392. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2006. Т. 1. 926 с.
393. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2007. Т. 2. 928 с.
394. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2006. Т. 3. 862 с.
395. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва : Либроком, 2010. 284 с.
396. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
397. Нойфельд И. Методы социальной работы. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва ; Тула, 1993. Т. 1. 460 с.
398. Овод Ю. В. Особливості професійної діяльності соціального працівника в системі соціального забезпечення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 167–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_40 (дата звернення: 23.04.2018).
399. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентністний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32 (дата звернення: 30.07.2018).
400. Овчаров С. М. Індивідуально-диференційована система професійного навчання майбутніх учителів інформатики : монографія. Полтава: АСМІ, 2010. 120 с.
401. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Москва : 2003. 319 с.

402. Овчарук О. В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення:20.08.2018).

403. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Освітологія*. 2012. Вип. 1. С. 69–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit_2012_1_11 (дата звернення: 20.11. 2017).

404. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.

405. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : монографія. Івано-Франківськ : Симік, 2015. 476 с.

406. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11) С. 25–40.

407. Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.

408. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навч. посіб. з алгоритмічними приписами. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.

409. Орбан-Лембрик Л. Е Психологія професійної комунікації: навч. пос. Чернівці: Книги ХХІ, 2010. 528 с.

410. Орехова Л. І. До питання про діалог. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса, 2000. Вип. 9-10. С.144–150.

411. Оржеховська В. М. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. В. М. Оржеховської. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 172 с.

412. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

413. Останіна Н. С. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2016. № 1. С. 204–208.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_39 (дата звернення: 20.04.2019).

414. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособ. Москва : Академия, 2007. 288 с.

415. Павлик Н. П. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи. Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді : наук.-метод. збірник. Житомир, 2008. 275 с.

416. Падун Н. О., Падун А. О. Інтегроване навчання як міждисциплінарна проблема. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2017. № 2. С. 26–31.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2017_2_6 (дата звернення: 20.04.2019).

417. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 45 с.

418. Панченко В. Комунікативна культура майбутнього фахівця: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* Серія : «Педагогічні науки». 2014. № 8. С. 49–52.

419. Паршук С. М, Круглова Н. С. Педагогічна комунікація як складова професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 5.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_5_41 (дата звернення: 27.08.2017).

420. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загально-педагогічна проблема : монографія. Харків : 1999. 154 с.

421. Пасічник О. О. Формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2013. 278 с.
422. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
423. Педагогика: большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 719 с.
424. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. Москва : Сов. энциклопедия, 1966. Т. 3. 879 с.
425. Педагогический словарь: в 2 т. / ред. И. А. Каиров. Москва : АПН РСФСР, 1960. Т. 1. 774 с.
426. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
427. Педагогіка вищої школи: підручник / за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Пед. думка, 2009. 256 с.
428. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / уклад. О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
429. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : пед. думка, 2001. 514 с.
430. Педагогічний словник для молодих батьків. Київ : ДЦССМ, 2002. 348 с.
431. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2014. Ч. 2. С. 290–297.
432. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на Дону : Феникс 1996. 512 с.
433. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 274–297.

434. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Кривой Рог, 1993. 374 с.

435. Пинкус А., Минахан А. Практика социальной работы (формы и методы). Москва : Союз, 1993. 233 с.

436. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.

437. Побірченко Н. А. Особистісні чинники професійного розвитку фахівців ринкової економіки. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*: зб. наук. пр. / За заг. ред. І. А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ; Харків: НТУ «ХПІ», 2009. С. 257–264.

438. Подласый И. П. Педагогика : в 3 кн. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. Кн. 2 : Теория и технологии обучения. 2007. 575 с.

439. Пожидаева О. В. Особливості практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Науковий часопис*: Серія : Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2010. №11. С. 92–101.

440. Поліщук В. А. Соціальна робота : підручник. Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. 330 с.

441. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 454 с.

442. Положення про дистанційну форму навчання ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2018/11/Polozhennia-pro-dystantsiinu-formu-navchannia.pdf> (дата звернення: 23.03.2019).

443. Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp->

content/uploads/sites/118/2020/09/polozhennya2020_org_os_proc_new.pdf (дата звернення 23.03.2019).

444. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : наказ Міністерства освіти України від 20.12.1994 р. № 351. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text> (23.03.2019).

445. Положення про психологічну службу системи освіти України від 03.05.1999 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99> (дата звернення: 04.03.2019).

446. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.

447. Пометун О. І. Реалізація компетнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–157.

448. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.02. Одеса, 2017 с. 887.

449. Попович Г. Соціальна робота в Україні і за рубежем : навч.-метод. посіб. Ужгород: Гражда, 2000. 134 с.

450. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / за ред. О. Горошкіної, С. Карамана. 2015. 250 с.

451. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

452. Про вищу освіту : Закон України від 18.12.2019 р. № 392-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#n11> (дата звернення: 12.01.2019).

453. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 16.07.2018 р. № 776 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 06.08.2018).

454. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 02.04.2015).

455. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15> (дата звернення: 02.04.2015).

456. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОН № 557 від 24.04.2019 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64423/ (дата звернення: 13.03.2018).

457. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОН № 557 від 24.04.2019 року URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64423/ (дата звернення: 13.03.2018).

458. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 17.04.2018).

459. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.03.2019).

460. Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Постанова від 24.05.1997 р. № 507 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF> (дата звернення: 12.03.2019).

461. Про соціальні послуги : Закон України від 17. 01. 2019 р. № №2671-VIII (введений в дію 01.01.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 15.03.2019).

462. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 01.01.2020 р. № 2671-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 13.03.2020).

463. Прокопова О. П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна, 2010. Вип. 16. С. 54–57.

464. Професійна освіта : словник / За ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.

465. Професійна педагогічна освіта : системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.

466. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд. перероб. и доп. Москва : Педагогика Пресс, 1999. 440 с.

467. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва : Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.

468. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

469. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

470. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 215 с.

471. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

472. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування. Львів: СПОЛОМ, 2001. 220 с.

473. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования. Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к

продуктивным решениям : сборник материалов международной научной конференции. РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. С. 16–22.

474. Ренке О. С. Психологічні особливості мотиваційної регуляції процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Випуск 37 с. 388–400. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2017_37_34 (дата звернення 23.04.2017).

475. Решетников В. И. Формирование у школьников приёмов умственной деятельности как один из путей успешного обучения. Владимир, 1973. 184 с.

476. Рилєєв С. В., Дрінь І. І., Теоретико-методологічні аспекти системного аналізу. *Економічний форум*. 2014. № 2. С. 247–256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecfor_2014_2_43 (дата звернення: 23.06.2017).

477. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 43 с.

478. Рогальська-Яблонська І. П. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 47. 2013. С.180–187.

479. Роджерс К. Свобода учиться / пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

480. Ром Т. А., Ром М. В. Социальная работа за рубежом: учеб. пособие для академического бакалавриата. Москва, Издательство Юрайт, 2018. 197 с.

481. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под. ред. А. М. Прохорова. Москва : науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. Т. 2. 423 с.

482. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Издательство «Питер», 1999. 712 с.

483. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00. 08. Одеса, 2016. 611 с.

484. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва : Пер Сэ, Логос, 2004. 320 с.
485. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02. Херсон, 2019. 544 с.
486. Савенкова Л. О. Психологія спілкування : навч. посіб. / за заг. ред. Л. О. Савенкової. Київ : КНЕУ, 2015. 309 с.
487. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 27 с.
488. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
489. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48–57.
490. Садовский В. И. Основания общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 277 с.
491. Сватко Ю. І. Мовленнєва діяльність і навчальний текст як вторинний інформаційний продукт. *Наукові записки НаУКМА*. 2008. Т. 84 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 16–22.
492. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 260 с.
493. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.
494. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля. Київ, 2008. 712 с.
495. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
496. Семігіна Т. В. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник Академії праці*

і соціальних відносин Федерації профспілок України. 2015. № 1-2.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2015_1-2_3 (дата звернення: 23.05.2017).

497. Семигіна Т. Фахова соціальна робота: 10 років утвердження в НАУКМА та поза нею. *Зб. наук. пр.* / Ред. кол: О. Гомілко, М. Кірсенко, А. Колодій, В. Моренець та ін. Київ : РІА «ЯНКО»; «Веселка», 2005. С. 203–211.

498. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: психолого-педагогический аспект. Київ, 1992. 432 с.

499. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія* 2016. № 9. С. 141–152.

500. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие. Москва : Мастерство, 2001. 272 с.

501. Сергієнко В. Науково-практичне місце інтеграції та інтеграційні особливості навчального процесу в ліцеї економічного профілю. *Завуч. 2007. № 21 (315). С. 6–7.*

502. Сидоренко О. С. Сутність і структура комунікативної діяльності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2013. Вип. 17(2) с. 264–273.*
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17%282%29_31 (дата звернення: 04.05.2017).

503. Сидоров В. М. Вступ до соціальної роботи. Ч. І. Анотація категоріального апарату. Донецьк, 1997. 245 с.

504. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.

505. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу : навч.-метод. посібн. Київ, 2009. 479 с.

506. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

507. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

508. Скачкова Г. С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2016. № 3(48). С. 128–133. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/25448> (дата звернення: 02.06.2018).

509. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.

510. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.

511. Словарь русского языка : Около 57 000 слов / С. И. Ожегов; Под ред. чл. –корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18-е изд. Москва : Русский язык, 1986. 795 с.

512. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Гол. ред. УРЕ, 1985. 968 с.

513. Словник іншомовних слів / уклад. Л. О. Пустовіт. Київ : Довіра : УНВЦ «Рідна мова», 2000. 1017 с.

514. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич; М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Київ: Довіра, 2007. 205 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0004883> (дата звернення: 22.04.2017).

515. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/s/pokaznyk> (дата звернення 17.04.2018).

516. Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / за заг. ред. М. Пентилюк. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 176 с.

517. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник / За ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

518. Собко Я. М. Теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : навч.-метод. посібник. Львів: Норма, 2014. 136 с.

519. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев : ИЗМН, 1997. 44 с.

520. Соколинская Г. К. Педагогическая поддержка одаренных детей. Развитие социальной одаренности детей. *Развитие социальной одаренности детей и молодежи*: Материалы международной научно-практической конференции, г. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 87–89.

521. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособ. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.

522. Соняк Н. Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Східноєвропейський нац. ун-т ім. Л. Українки; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Луцьк; Тернопіль, 2018. 247 с.

523. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы в условиях многопредметной вузовской кафедры. *Вестник ВятГУ*. 2010. № 2. С. 127–130.

524. Сорочан Т. М. Фасілітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти. *Освіта на Луганщині*. 2004. №2 (21). С. 8–11.

525. Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу. Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти. Матеріали науково-практичної конференції. Київ, 2012. С. 34–40.

526. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики. Київ, Основи, 1998. 324 с.

527. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / под ред. проф. Е. Холостовой, А. Совина. Москва : Инфра, 2002. 427 с.
528. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / За ред. І. Д. Звереві. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
529. Соціальна робота : Робоча книга соціального працівника : посібник / О. А. Блінов, М. С. Гурицька, Н. Г. Ісхакова та ін. Київ: НАУ, 2013. 164 с.
530. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / за заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навч. літератури, 2004. 256 с.
531. Соціальна робота в Україні : перші кроки / під ред. В. Полтавця. Київ : Видавничий дім «КМ Academia», 2000. 236 с.
532. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. Київ : «Академвидав», 2008. 456 с.
533. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОБ», 2004. 304 с.
534. Спіріна Т. В. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 260 с.
535. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки : посіб. Київ : Академвидав, 2003. 504 с.
536. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX століття) : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 424 с.
537. Столярова Н. Педагогічний супровід соціального самовизначення іноземних студентів. *Проблеми сучасної освіти*. 2017. № 5. Ч. 1. С. 172–178.
538. Стрельбицька С. М. Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 318 с.
539. Стрельцова В. Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2008. № 3. С. 27–32.

540. Сулим І. Ф. Методологічні засади організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2005. №15. С. 116–119.

541. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. Москва : «Академия», 1998. 288 с.

542. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

543. Тарнопольський О. Б. Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

544. Теория социальной работы : учебник для магистров / под общ. ред. Е. И. Холостовой, Е. Г. Студёновой. Москва : «Дашков и К°», 2018. 474 с.

545. Теорії і методи соціальної роботи : підруч. для студ. ВНЗ / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ: Академвидав, 2005. 328 с.

546. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія / ред. проф. О. А. Коновала. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреевського, 2012. 380 с.

547. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 21 с.

548. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. 264 с.

549. Ткачук О. С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. Вип. 44. С. 156–159.

550. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля: В 4 т. Т. 4. Москва : «Русский язык», 1982. 272 с.

551. Томашевський В. М. Моделювання систем. Київ : Видавнича група ВНУ, 2005. 352 с.

552. Троцко А. В. Трубавина И. Н. Теория и методика делового общения. Харьков : ХГПУ им. Г. С. Сковороды, 1999. 110 с.

553. Троцко 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. Київ, 1997. 54 с.

554. Трубавина І. М. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : ДЦССМ, 2000. 260 с.

555. Трубник І. Самостійна робота майбутніх вихователів у процесі еколого-педагогічної підготовки. *Дошкільна освіта*. 2010. № 1(27). С. 70–74 с.

556. Тур О. Комунікативна діяльність майбутнього спеціаліста: сутність та характерні особливості. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 5. С. 219–225. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_5_30 (дата звернення: 23.04.2017).

557. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. Херсон: Олді-плюс, 2013. 466 с.

558. Тушева В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. УМО НАПН України. Харків : «Федорко», 2014. 408 с.

559. Углярєнко Н., Шпак О. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя. *Молодь і ринок*. 2005. № 5 (15). С. 5–10.

560. Український радянський енциклопедичний словник: у 3-х т. / Редкол. А. В. Кудрицький та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. 736 с.

561. Універсальний словник-енциклопедія / за заг. ред. М. В. Поповича. Вид. 4-те виправл., доп. Київ : Вид-во «ТЕКА», 2006. 1551 с.

562. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. Москва : Педагогика, 1986. 176 с.

563. Фасилітація і тренінг на курсах духовно-морального спрямування : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Ю. Москальової. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2018. 111 с.
564. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва : Просвещение. 1984. 159 с.
565. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку : пособ. для учителей. Москва : Просвещение, 1973. 160 с.
566. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1970. 324 с.
567. Философская энциклопедия : в 5 т. / под. ред. Ф. В. Константинов. Москва : Советская энциклопедия», 1964. Т. 5. 740 с.
568. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
569. Философский словарь / ред. М. М. Розенталь. 3-е изд. Москва : Политиздат, 1975. 496 с.
570. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. А. И. Федоров, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва. Сов. энциклопедия. 1983. 840 с.
571. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 839 с.
572. Философский энциклопедический словарь / редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва : Сов. энцикл., 1989. 815 с.
573. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособ. Москва, 2000. 354 с.
574. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы : учеб. пособ. Москва, 2002. 165 с.
575. Філоненко М. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-8444.html> (дата звернення: 14.06.2017).

576. Філософський енциклопедичний словник / Н. В. Хамітов. Київ: Інститут філософії Національної академії наук України, Абрис, 2002. 744 с.

577. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / За ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

578. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.

579. Фоміцька Н. Методологія системного підходу та наукових досліджень: опорний конспект лекцій. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 60 с.

580. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. Москва : ИКАР, 2007. 478 с.

581. Фридман Л. М, Кулагина И. Ю. Мотивация учения. Психологический справочник учителя. Москва : Просвещение, 1991. С. 192–194.

582. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. Минск, 1998. 272 с.

583. Хапілова В. П. Соціально-психологічні особливості професійної підготовки конкурентоздатних фахівців соціальної сфери. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 106–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_2_22 (дата звернення: 20.05.2017).

584. Харченко Л. П. Особливості застосування невербальних засобів ділового спілкування. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2013. № 4. С. 58–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2013_4_10 (дата звернення: 13.06.2017).

585. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма-Матер, 1999. 138 с.

586. Хасанова Г. Б. Теоретические аспекты проектирования содержания профессионального образования. *Проблемы энергетики*. 2005. № 3-4. С. 83–87.

587. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 10.06.2018).

588. Хілько С. О. Фасилітативний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів. *Психолого-педагогічне забезпечення модернізації післядипломної*

педагогічної освіти в умовах змін : Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, м. Донецьк 26–28 берез. 2014 р.). URL: <https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&cluster=7135872981793123219&btnI=1&hl=ru> (дата звернення: 23.04.2019).

589. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : авторф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Киев, 1986. 46 с.

590. Хміль Ф. І. Ділове спілкування: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 278 с.

591. Холостова Е. И. Основы социальной работы. Москва : ИНФРА-М, 2005. 576 с.

592. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе: учеб. пособ. 3-е изд. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. 236 с.

593. Холостова Е. И. Социальная работа : учеб. пособ. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015. 612 с.

594. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 20 с.

595. Хом'як І. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Педагогічні науки. 2016. № 1 (1). С. 90–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnur_2016_1%281%29_18 (дата звернення: 23.07.2018).

596. Хомский Н. А. Язык и мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 122 с.

597. Хорошковська О. Н. Теоретичні основи відбору змісту мовного й мовленнєвого матеріалу. *Початкова школа*. 2005. № 7. С. 31–35.

598. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ. Інститут педагогіки АПН України, 2003. 319 с.

599. Хриков Є. Закони та закономірності розвитку педагогічної науки. *Історико-педагогічний альманах. Уманський державний університет*. 2007. Вип. 2. С. 20–27.

600. Хриков Є. М., Адаменко О. В., Курило В. С. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

601. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

602. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія : зб. наук. праць*. 1998, Вип. 3. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. С. 35–41.

603. Черезова І. Психолінгвістична складова мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 52 – 54.

604. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2026. 511 с.

605. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

606. Чусова О. М. Формування фасилітуючої позиції як фактору самоактуалізації майбутніх соціальних. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa, 2019. № 47. PP. 19–22.

607. Шадриков В. Д., Кузнецова И. В. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Москва : Институт содержания образования государственного университета – высшей школы экономики, 2010. 174 с.

608. Шалівська Ю. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 8. С. 284–292 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_8_30 (дата звернення: 13.03.2019).

609. Шамардак Ю. А. Особливості педагогічної атракції. *Молодий вчений*. 2016. № 6 (33) С. 422–425

URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/104.pdf> (дата звернення: 12.04.2018).

610. Шанін Т. Соціальна робота як культурний феномен сучасності: нова професія й академічна дисципліна в контексті соціальної теорії та політичної практики сьогодення. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. № 1–2. С. 39–67.

611. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

612. Шаповалова Л. А. Методика розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2002. 26 с.

613. Шапошников К. В. Контекстний підхід в процесі формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів-перекладачів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Йошкар-Ола, 2006. 26 с.

614. Шахнарович А. М. Семантика в онтогенезі мови. *Вопросы психолінгвістики*. Москва, 2014. № 4. С. 16–22.

615. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2.13. С. 258–263.

616. Шевчук Р. М. Методологія наукового пізнання: від явища до сутності. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2016. № 1 (11), С. 31–45.

617. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., виправ. і допов. Київ : Алерта, 2011 696 с.

618. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування. Київ : Лібре, 2003. 415 с.

619. 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.

620. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2005. 240 с.

621. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. Москва : Изд. ИНФРА-М, 1999. № 2. С. 30–34.

622. Шмелева Н. Б. Введение в профессию «Социальная работа» : учебник. Москва : «Дашков и К°», 2013. 224 с.

623. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 301 с.

624. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. Москва : ЛОГОС, 1997. 656 с.

625. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндера и М. И. Матусевич. изд. 4-е. Москва : Издание ЛКИ, 2008. 432 с.

626. Щербина Д. В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності». Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 58 с.
URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7180/3/Non-verbal%20culture%20of%20the%20teacher.pdf> (дата звернення: 13.06.2017).

627. Щілінська Г. В. Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип. 18. С. 50–58.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2015_18_8 (дата звернення: 13.06.2017).

628. Шукин А. Лингводидактический словарь : более 2000 единиц. Москва. Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. 746 с.

629. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособ. Москва : Академия, 2008. 384 с.

630. Энциклопедия профессионального образования в 3-х т. / под. ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1999. Т. 2. 440 с.

631. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториао УРСС, 1997. 442 с.

632. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування. *Дивослово*. Київ. 2005. № 12. С. 43–48.

633. Юрчук О. Основні підходи до процесу підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в закладах дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 10. С. 289–298.

634. Ягупов В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання* : зб. наук. пр. : в 2 ч. / гол. ред. Гребельник О. П. Київ – Вінниця, 2011. Вип. № 69, ч. 1. С. 23–29.

635. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : науково-методичний журнал. Київ : МДГУ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.

636. Якобсон Р. О. Избранные труды / пер. с англ., нем., франц. Москва : Прогресс, 1985. 455 с.

637. Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.

638. Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2002. 222 с.

639. Ярошко М. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 20 с.

640. Ярощук І. Д. До питання про визначення понять «спілкування», «комунікація» та їхнє співвідношення. *Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи* : наук.-практ. журн. Луцьк : Волин. Нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. Вип. 1 (1). С. 49–53.

641. Berezovska L. Formation of communicative-speaking competence of future social workers by a competent approach. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Editors: Sławomir Śliwa, Olga Tsybulko.

Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020
PP. 289 – 297.

642. Berezovska L. I. Implementation of an Integrated Approach in the Formation of Communicative and Speech Competence of Future Social Workers. *International journal of education and science*. Vol. 3, № 2, 2020 P. 15.

643. Bila O. O. The Preparation of Future Specialists of Socionomical Field to Projecting Professional Activity of the Odessa Region. *Journal of Danubian Studies and Research*. 2018. Vol. 8. No. 2. PP. 144–149.

644. Csikszentmihalyi M. *Beyond Boredom and Anxiety : Experiencing Flow in Work and Play* / M. Csikszentmihalyi. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1975.

645. Deci E., Ryan R. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. № 25. PP. 54–67.

646. Duraj-Nowakowa K. Model w badaniach naukowych : wizja całościowa. *Nauczyciel i Szkoła*. 2010. №1-2 (46-47). PP. 17–25.

647. Fiske J. *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999. PP. 95–96.

648. Gardner R. C. *Social Psychology in Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Ltd., 1985. 355 p.

649. Gast L., Bailey M., *Doskonalenie komunikacji w pracy socjalnej*, Warszawa. 2014. 204 p.

650. Goban-Klas T. *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy pracy radia telewizji i internetu*. Warszawa, Krakow : Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. 336 p.

651. Gray A. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. 2016. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution>.

652. Grosse E. U. *Tekt und Kommunikatijn*. Stuttgart Kohihmer, 1976. PP. 11.

653. Grove T. G., *Niewerbalne elementy interakcji, [w:] Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, J. Stewart (1994), Warszawa 2002. 122 p.

654. Heisenberg W. *Część i całość: rozmowy o fizyce atomu*, przekł. K. Napiórkowski, PIW, Warszawa. 1987. 310 p.

655. Herzberg F. Work and the nature of man. Cleveland : Holt, 1966. 315 p.
656. Hymes D. H. «On Communicative Competence» In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. PP. 269–293. (Part 2)
657. Karpanina E.N., Gura A. Yu, Ron I. N., Rationale of the System Approach to Education of Future Specialists in the University. *Astra Salvensis – revista de istorie si cultura*. VI / 2018. Sup. 1, p. 763–765 <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=647692>
658. McClelland, D. C. and Boyatzis, R. E. The leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*. 1982. 67(6). PP. 737–743.
659. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary:
http://books.google.com.ua/books?id=TAnheeIPcAEC&pg=PA1112&redir_esc
660. Miller G. A. The place of language in a scientific psychology. *Psychological Science*. 1990. V. 1. PP. 10–12.
661. Morales A., Sheafor B. Social Work: A Profession of Many Faces. Boston, 1990. 325 p.
662. Olszewska P. Komunikacja niewerbalna, jako ważne źródło informacji o kliencie dla pracownika socjalnego. Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych / red. W. Heller, A. Janiak, K. Jankowska-Zajączkowska. Poznań-Kalisz, 2012. 113 p.
663. Partnership for 21st Century Skills. 2016.
http://www.p21.org/storage/documents/21st_Century_Skills_Assessment_e-paper.pdf (дата звернення: 17.04.2019).
664. Shramm W. The Nature of Communication Between Humans. Process of Effects of Mass Communication. Urbana, 1971. 53 p.
665. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. / J. Spector. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. PP. 1–3.

666. Steinberg D. D. Psycholinguistics: Language. Mind and World / D. D. Steinberg, N. Hiroshi, P. A. David. Longman Linguistics Library. 2001. 23 p.
667. Swati Gupta, Amit Gupta. The Systems Approach in Education. International Journal of Management, MIT College of Management. 2013. Vol. 1. PP. 52–53.
668. The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD, 2005. p. 4. URL: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
669. Tkachenko S., Berezovska L., Protas O., Parashchenko L., Durmanov A. Social partnership of services sector professionals in the entrepreneurship education. Journal of Entrepreneurship Education. Volume 22, Issue 4, 2019. P. 1–6.
670. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 1985. 168 p.
671. Wilkins D. A. Notional Syllabuses. Oxford University Press, 1985. 91 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для соціальних працівників

1. Чи виникають у Вас труднощі комунікативно-мовленнєвого характеру в процесі професійно-мовленнєвого спілкування з клієнтами?
2. Як Ви оцінюєте свій рівень комунікативно-мовленнєвих умінь здійснювати комунікацію (спілкування з клієнтами)?
3. Якими комунікативними вміннями повинні володіти фахівці соціальної сфери?
4. Які мовленнєво-комунікативні важливі якості мають бути притаманні фахівцям соціальної сфери?
5. Оцініть власний рівень комунікативно-мовленнєвої готовності до спілкування з клієнтами, визначте недоліки, назвіть шляхи їх усунення.
6. Як Ви розумієте поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід»?
7. Для чого майбутнім фахівцям соціальної сфери потрібний комунікативно-мовленнєвий супровід у соціальній роботі?
8. З якими проблемами комунікативно-мовленнєвої діяльності Ви найчастіше зустрічаєтесь у своїй професії?
9. З яких навчальних дисциплін відчуваєте необхідність поповнити знання для ефективної організації комунікативно-мовленнєвої діяльності з клієнтами?

**Анкета для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота»
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти**

1. Які якості комунікативної особистості соціального працівника Ви можете назвати?
2. Які форми організації спілкування з клієнтом вважаєте ефективними?
3. Які методи і прийоми організації спілкування з клієнтами використовуєте найчастіше?
4. Яких знань Вам не вистачає для спілкування з клієнтами?
5. Які труднощі в процесі спілкуванні у Вас виникають?
6. Як Ви розумієте поняття «комунікативно-мовленнева діяльність» майбутніх соціальних працівників»?
7. Що означає комунікативно-мовленневий супровід і чи потрібний він соціальному працівнику?

Додаток Б**Питальник «Вивчення мотивації під час здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу майбутніх соціальних працівників»**

1. Бажання досягти взаєморозуміння під час спілкування з клієнтом.
2. Прагнення до організації, врегулювання взаємовідносин та взаємовпливу на співрозмовника.
3. Інтерес до професійно-комунікативної діяльності соціального працівника.
4. Прагнення стати висококваліфікованим, комунікативно-компетентним соціальним працівником.
5. Бажання успішно навчатися за рахунок можливостей здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу.
6. Прагнення до вдосконалення знань із професійної комунікативно-мовленнєвої компетенції.
7. Прагнення до розвитку та самовдосконалення комунікативних умінь усунення мовленнєвих недоліків в процесі навчання.
8. Бажання удосконалення професійно-мовленнєвої підготовки за рахунок можливостей комунікативно-мовленнєвого супроводу.
9. Прагнення до вдосконалення комунікативно-мовленнєвої компетентності, самостійності у наданні допомоги клієнтам завдяки здійсненню комунікативно-мовленнєвого супроводу.
10. Бажання розвитку вміння корекції образу клієнта у процесі міжособистісної взаємодії.
11. Виконання педагогічних вимог щодо формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника у процесі навчання.
12. Одержання похвали від батьків, викладачів та оточуючих за досягнуті успіхи в оволодінні професійною комунікативно-мовленнєвою компетентністю.
13. Прагнення бути взірцем для наслідування.
14. Потреба в розвитку вміння запобігати і «згладжувати» конфлікти, вміння «визнавати помилки» і здатність до компромісних дій.

15. Прагнення до професійного комунікативно-мовленнєвого самовдосконалення та саморозвитку.

16. Бажання не відставати від однокурсників, використовуючи можливості комунікативно-мовленнєвої компетентності.

17. Одержання інтелектуального задоволення від успішного процесу оволодіння професійною комунікативно-мовленнєвою комунікацією.

18. Бажання стати компетентним соціальним працівником та зайняти керівну посаду.

Тест «Конфлікти»

1. Який із наведених методів відноситься до групи методів управління конфліктами:
 - а) переговори;
 - б) метод тестування;
 - в) соціометричний метод;
 - г) метод спостереження.

2. Протиборство – це:
 - а) відкрите висловлювання незгоди щодо будь-якого питання;
 - б) зіткнення інтересів;
 - в) нанесення взаємної шкоди;
 - г) боротьба думок;
 - д) суперництво з приводу будь-якого предмету.

3. Необхідними умовами для виникнення конфлікту між суб'єктами взаємодії є:
 - а) наявність у них протилежних суджень чи мотивів і бажання хоча б одного з них одержати перемогу над іншим.
 - б) наявність у них протилежно спрямованих мотивів чи суджень, а також стан протиборства між ними.
 - в) наявність у них протилежних позицій і активні дії обох сторін по досягненню своїх позицій.
 - г) наявність у них протилежно спрямованих мотивів і відкриті заяви про свої вимоги.

4. Конфлікт виникає на основі:
 - а) протилежно спрямованих мотивів і суджень;
 - б) стилю управління;
 - в) позиції конфлікуючих сторін;
 - г) соціальних цінностей.

5. Основним змістом конфлікту є:
 - а) зіткнення інтересів;
 - б) зіткнення потреб;
 - в) конфліктна взаємодія;
 - г) бажання поспілкуватися.

6. Конфліктна ситуація – це:
 - а) випадкові зіткнення інтересів суб'єктів соціальної взаємодії.
 - б) протиріччя, які накопичувались і пов'язані з діяльністю суб'єктів соціальної взаємодії та утворюють підґрунтя для протиборства між ними;
 - в) невірні оцінки, судження про дії інших суб'єктів соціальної взаємодії;
 - г) інцидент.

7. Сторони конфлікту – це:
- а) суб'єкти соціальної взаємодії, які знаходяться у стані конфлікту і підтримують (явно чи неявно) конфлікуючих;
 - б) об'єктивно наявна чи уявна проблема;
 - в) опоненти, які знаходяться у стані конфлікту;
 - г) підбурювачі переговорного процесу.
8. До негативних функцій конфлікту відносять:
- а) аналіз причин, джерел та умов виникнення конфліктів;
 - б) консолідація людей, які захищають спільні інтереси;
 - в) стимулювання активності людей;
 - г) застосування насильницьких методів розв'язання існуючих проблем.
9. До позитивних функцій конфлікту відносять:
- а) установки особистості;
 - б) включення захисних механізмів;
 - в) зняття психологічної напруги, негативних емоцій;
 - г) довготривалість вирішення ситуації, пошук джерел та умов виникнення конфліктів.
10. За сферами прояву конфлікту поділяються на:
- а) локальні, регіональні, глобальні;
 - б) політичні, економічні, міжнародні, екологічні, ідеологічні, релігійні та ін.;
 - в) внутрішньо-особистісні, міжособистісні, особистісно-групові, міжгрупові;
 - г) насильницькі, ненасильницькі.
11. За кількістю учасників конфлікту поділяються на:
- а) відкриті;
 - б) приховані;
 - в) внутрішньо-особистісні, міжособистісні, міжгрупові;
 - г) міжособистісні.
12. Конфлікту, в яких активною є лише одна зі сторін, а інша уникає конфронтації, це:
- а) гострі довготривалі конфлікту;
 - б) гострі швидкоплинні конфлікту;
 - в) слабовиражені конфлікту, що протікають повільно;
 - г) слабовиражені конфлікту, що протікають швидко.
13. За функціональною спрямованістю конфлікту можуть мати:
- а) лише конструктивний характер;
 - б) лише деструктивний характер;
 - в) конструктивний і деструктивний характер;
 - г) залежить від характеру конфлікту.

14. Діагностика конфлікту — це:
- а) комплекс заходів, спрямований на розпалювання, загострення конфлікту;
 - б) комплекс заходів, спрямований на з'ясування причин наявного конфлікту, його спрямованості та тенденцій розвитку;
 - в) комплекс заходів, спрямований на ослаблення й обмеження конфлікту, спрямування динаміки конфлікту до розв'язання;
 - г) комплекс заходів, спрямований на спостереження конфлікту.
16. Серед технологій врегулювання конфліктів виокремлюють:
- а) управлінські;
 - б) інформаційні;
 - в) аналітичні;
 - г) силові.
17. Конфлікт – це:
- а) боротьба думок.
 - б) суперечка, дискусія;
 - в) протиборство на основі зіткнення мотивів, суджень;
 - г) зіткнення протилежних позицій.
18. До структурних елементів конфлікту відносяться:
- а) предмет і об'єкт конфлікту;
 - б) інцидент;
 - в) мотиви конфлікту;
 - г) конфліктна ситуація.
19. Інцидент – це:
- а) збіг обставин, які є причиною для конфлікту;
 - б) конфліктна ситуація;
 - в) завершення конфлікту;
 - г) протиріччя сторін.
20. Внутрішні спонукальні сили, які підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту – це:
- а) предмет конфлікту;
 - б) позиції конфлікуючих сторін;
 - в) мотиви конфлікту;
 - г) образ конфліктної ситуації.
21. До якого виду відноситься конфлікт, який виник між керівником і підлеглим з приводу доведення своєї точки зору і закінчився суперечкою:
- а) міжособистісний, організаційний;
 - б) міжособистісний, антагоністичний, конфлікт інтересів;
 - в) міжособистісний конфлікт поглядів, відкритий та вертикальний;

г) економічний конфлікт інтересів, вертикальний.

22. До якого виду конфлікту відноситься конфлікт, який характеризується тим, що в ньому зіткнулись дві особистості, в його основі лежать об'єктивні протиріччя і він сприяє розвитку відповідної соціальної системи:

- а) міжособистісному бурхливому і швидкоплинному;
- б) міжособистісному, конструктивному;
- в) міжособистісному, економічному;
- г) гострому і тривалому.

23. Зміст управління конфліктами включає:

- а) прогнозування, попередження (стимулювання), регулювання, вирішення;
- б) прогнозування, попередження (стимулювання), вирішення;
- в) прогнозування, аналіз, попередження, вирішення;
- г) аналіз конфліктної ситуації, прогнозування, попередження, вирішення.

24. Визнання реальності конфлікту конфліктуючими сторонами, досягнення згоди між ними щодо визнання та дотримання норм конфліктної взаємодії

та

створення відповідних робочих груп по її розгляду входять до змісту:

- а) прогнозування конфлікту;
- б) попередження конфлікту;
- в) регулювання конфлікту;
- г) вирішення конфлікту.

25. Які види діяльності по управлінню конфліктом адекватні на етапі виникнення та розвитку конфліктної ситуації:

- а) прогнозування і попередження (стимулювання);
- б) прогнозування, попередження (стимулювання) і регулювання;
- в) тільки попередження;
- г) тільки регулювання.

26. До якого типу конфліктогенів відносяться наступні дії: принизлива втіха, принизлива похвала, докір, жартування:

- а) хвастощі;
- б) порушення етики;
- в) регресивна поведінка;
- г) зневажливе відношення.

27. Основними моделями поведінки особистості у конфлікті є:

- а) конструктивна, раціональна, деструктивна;
- б) компроміс, боротьба, співробітництво;
- в) раціональна, іраціональна, конформістська;
- г) конструктивна, деструктивна, конформістська.

28. Які із наведених понять мають відношення до стратегій поведінки у

конфлікті:

- а) компроміс, критика, боротьба;
- б) пристосування, ухилення, співробітництво;
- в) боротьба, ухилення, переконання.
- г) угода, співробітництво, переконання.

29. Для якого стилю переговорного процесу характерна ситуація програшу за рахунок виграшу опонента, прояв поступливості до його побажань:

- а) співробітницького;
- б) жорсткого.
- в) диктаторського;
- г) партнерського.

30. Наявність розбіжностей між оцінкою своїх можливостей є характерним для:

- а) конфлікту неадекватної самооцінки;
- б) мотиваційного внутрішньоособистісного конфлікту;
- в) морального внутрішньоособистісного конфлікту;
- г) конфлікту нереалізованого бажання.

Додаток В-1**«Діагностика стратегій розв'язання конфліктних ситуацій»****(Методика Д. Джонсона і Ф. Джонсона)**

Інструкція: Перебуваючи у конфліктній ситуації, люди діють по-різному і виявляють притаманний їм стиль поведінки. Питальник дає змогу оцінити індивідуальні дії особистості під час конфлікту та стиль поведінки з урахуванням двох умов: важливості досягнення мети та підтримання хороших стосунків з опонентами. Важливість досягнення мети для кожної конфліктуючої сторони може мати неабияке значення або ж не мати ніякого. Тому вирішення конфлікту частково залежить від наполегливості, з якою опоненти прагнуть задовольнити особисті інтереси. Підтримання хороших стосунків на даний момент і в майбутньому для конфліктуючих сторін може бути важливим або ж не мати жодного значення. Важливість хороших стосунків з іншими людьми, готовність врахувати їхні інтереси також впливають на дії під час конфлікту.

Уважно прочитайте вислови прислів'я. Користуючись наведеною нижче шкалою, визначте, наскільки кожне прислів'я відповідає вашім діям під час конфліктів:

- 5 – відповідає в усіх випадках;
- 4 – відповідає у більшості випадків;
- 3 – деколи відповідає;
- 2 – відповідає, але дуже рідко;
- 1 – ніколи не відповідає.

Текст питальника

1. Від суперечки легше утриматися, аніж потім здихатися.
2. Якщо ви не можете примусити людину думати так, як ви робите, то примусьте її робити так, як ви думаєте.
3. Теплі слова розтоплюють холодні серця.
4. Послуга за послугу.
5. Давай приходь і подумаємо разом.
6. Під час суперечки заслуговує похвали той, хто перший замовкне.

7. Чия сила, того й правда. (Чия правда, того й сила.)
8. Солодкі слова роблять солодким рух уперед.
9. Краще синиця у жмені, аніж журавель у небі. (Краще гніздо лелек на даху власного будинку.)
10. Істина знаходиться в знаннях.
11. Той, хто б'ється і тікає, доживає до нової битви.
12. Той перемагає блискуче, хто примушує своїх ворогів тікати врозтіч.
13. Убий ворога своєю надмірною добротою.
14. Чесний обмін думками не приведе до суперечки.
15. Ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції, але кожен може зробити свій внесок у неї.
16. Тримайся подалі від тих, хто незгідний з тобою.
17. Тільки той, хто вірить у перемогу, перемагає на полі битви.
18. Добре слово мало коштує, та дорого цінується.
19. зуб за зуб – це чесна гра.
20. Тільки той, хто готовий відмовитися від власного права на істину (від права на власну істину) в останній інстанції, збагатиться від істин, які знають інші.
21. Уникайте сварливих людей – вони зроблять ваше життя нещасним.
22. Людина, яка не тікає сама, змушує тікати інших (змушує залишитись інших).
23. М'які слова забезпечують гармонію.
24. Хочеш мати хорошого друга (знайомого) – зроби йому щось приємне.
25. Відкрито говори про свої конфлікти і йди їм назустріч – тільки це приведе до їх найкращого вирішення.
26. Найкращий спосіб улагодження конфліктів – уникати їх зовсім.
27. Займаю тверду, рішучу позицію (на тім стою і не можу інакше).
28. Лагідність перемагає гнів.
29. Краще щось, аніж нічого з того, що ти хочеш.
30. Щирість, чесність і довір'я гори звернуть.

31. Немає нічого важливішого, ніж те, за що тобі треба боротися.
32. У світі завжди були й будуть переможці та переможені.
33. Вони на тебе з каменем, а ти до них з прихильністю.
34. Якщо двоє йдуть на компроміс, то справедливе рішення гарантоване.
(Справедливість гарантована природою цього світу, незалежно від компромісу).
35. Правди можна досягти, воюючи та воюючи.

Обробка результатів

Уникання 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31

Суперництво 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32

Поступливість 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33

Компроміс 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34

Співробітництво 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35

Чим більшою є загальна сума балів за певною стратегією розв'язання конфліктів, тим частіше ви схильні застосовувати цю стратегію. Чим менша загальна сума, тим рідше ви користуєтесь нею.

«Вибір стратегій у конфліктних ситуаціях»***Текст питальника***

1. а) Інколи я представляю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

б) Перш ніж обговорювати то, в чому ми розходимося, я стараюсь звернути увагу на те, в чому ми двоє згодні.

2. а) Я стараюсь знайти компромісне вирішення проблеми.

б) Я прагну владнати конфлікт з урахуванням всіх інтересів іншої людини і моїх власних.

3. а) Зазвичай я наполегливо прагну досягнути свого.

б) Інколи я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а) Я стараюся знайти компромісне рішення.

б) Я стараюся не звертати уваги на почуття свого опонента.

5. а) Залагоджуючи спірну ситуацію, я постійно шукаю підтримку в опонента.

б) Я прагну зробити все, щоб уникнути непотрібного напруження.

6. а) Я прагну уникати неприємностей.

б) Я прагну досягнути свого.

7. а) Я прагну відкласти вирішення спірного питання, для того, щоб з часом повністю вирішити його.

б) Я вважаю доцільним в чомусь поступитися, щоб досягнути іншого.

8. а) Я зазвичай наполегливо прагну досягнути свого.

б) Я перш за все стараюся визначити, які питання є спірними.

9. а) Я думаю, що не завжди варто хвилюватися через те, що виникли спірні питання.

б) Я використовую зусилля, для того, щоб досягнути свого.

10. а) Я твердо прагну досягнути свого.

б) Я прагну знайти компромісне рішення.

11. а) Я прагну ясно визначити те, в чому полягають всі інтереси і спірні питання, які підняті.

б) Я стараюся заспокоїти свого опонента, а також зберегти наші відносини.

12. а) зазвичай я уникаю займати позицію, яка може призвести до конфлікту.

б) Я даю можливість опонентові в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він поступається мені.

13. а) Я пропоную середню позицію.

б) Я наполягаю на тому, щоб все було зроблено по моєму.

14. а) Я повідомляю опонентові свою точку зору і запитую про його погляди.

б) Я прагну аргументувати свою позицію і переваги своєї точки зору.

15. а) Я прагну заспокоїти опонента і зберегти наші відносини.

б) Я прагну зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16. а) Я прагну не зачепити почуття іншого.

б) Я зазвичай прагну переконати опонента в правильності і перевагах моєї позиції.

17. а) Я зазвичай наполегливо прагну добитися свого.

б) Я прагну зробити все, щоб уникнути непотрібного напруження.

18. а) Якщо це зробить опонента щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

б) Я дам опонентові можливість залишитися при своїй думці, якщо він піде мені назустріч.

19. а) Перш за все я прагну визначити те, в чому полягають інтереси всіх та спірні питання.

б) Я прагну відложить спірні питання, з тим щоб з часом вирішити їх повністю.

20. а) Я прагну негайно вирішити наші спірні питання.

б) Я стараюся знайти найкраще рішення, коли узгоджуються всі вигоди і втрати для двох.

21. а) Проводячи переговори, я стараюся бути уважним в спілкуванні з опонентом.

б) Я завжди схильний прямо обговорювати проблеми.

22. а) Я прагну знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і опонента.

б) Я завжди відстоюю свою позицію.

23. а) Як правило, я прагну задовольнити всі прагнення кожного із нас.

б) Інколи я даю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. а) Якщо позиція здається опонентові дуже важливою, я прагну піти йому назустріч.

б) Я прагну переконати опонента піти на компроміс.

25. а) Я прагну переконати опонента в своїй правоті.

б) Ведучи переговори, я прагну бути уважним до інтересів опонента.

26. а) Я зазвичай вибираю середню позицію.

б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного із нас.

27. а) Я зазвичай прагну уникнути спорів.

б) Якщо це зробить опонента щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

28. а) Я зазвичай наполегливо прагну добитися свого.

б) Залагоджуючи проблему, я прагну знайти підтримку в опонента.

29. а) Я пропоную середню позицію

б) думаю, що не завжди варто хвилюватися через протиріччя, які виникли.

30. а) Я стараюся не зачіпати почуття опонента.

б) Я завжди займаю таку позицію в спорі, щоб ми з опонентом могли досягнути успіху.

Інтерпретація результатів

Отримані дані співставте із таблицею, в якій дано ключ до відповідей. Підрахуйте, якої стратегії поведінки у вас найбільше.

Інтерпретація результатів

№	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				а	б
2		б	а		б
3	а				
4			а		б
5		а		б	б
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а		б	
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

Додаток В-3**Тест: «Оцінка готовності до перемов і розв'язання конфліктів»**

Інструкція. Студентам пропонується пригадати в деталях один чи два останніх конфлікти, які виникали у них та оцінити рівень своїх: а) знань; б) умінь; в) здібностей у здійсненні переговорів, веденні суперечок чи дискусій, вирішенні конфліктів. За 9-бальною шкалою слід здійснити оцінку, наскільки Ви були компетентні і підготовлені, щоб:

а) Знати:

1. Історію зародження й розвитку конфлікту.
2. Психологічні та інші особливості учасників конфлікту й осіб найближчого оточення.
3. Особливості типів і видів конфліктів.
4. Основні прийоми і правила ведення суперечок.
5. Основні прийоми і правила ведення перемов.
6. Основні прийоми і правила вирішення конфлікту.
7. Свої сильні й слабкі сторони, якості, які у Вас виявляються в конфліктній ситуації і при веденні перемов.

б) Уміти:

1. Визначати й діагностувати тип і вид конкретно взятого конфлікту.
2. Іти на розумні компроміси.
3. Встановити контакти навіть із вороже налаштованими до вас особами.
4. Застосовувати контрприйоми проти брудних прийомів і методів.
5. Нейтралізувати дії осіб, які розпалюють конфлікт.
6. Вести перемови з розв'язання конфлікту навіть тоді, коли протилежна сторона проти переговорів.
7. Передбачати й прогнозувати хід розвитку подій, пов'язаних із конфліктом.

в) Бути здатним:

1. Проявляти принциповість і гнучкість у вирішенні конфлікту.
2. Встановити діалог і коректно вести перемови.
3. Самокритично оцінювати ситуацію і прогнозувати розвиток подій.

4. Проявляти витримку і високоморальні якості навіть у ситуації загострення конфлікту.

5. Зацікавити протилежну сторону у позитивному результаті розв'язання конфлікту.

6. Бачити можливі тенденції розвитку конфлікту.

7. Враховувати і не допускати своїх минулих промахів і помилок.

Обробка й інтерпретація результатів: отже, Ви можете порахувати, який рівень Вашої компетентності й готовності до вирішення конфліктів.

Радимо Вам окремо підрахувати по блоках рівень:

а) знань; б) умінь; в) здібностей.

Сума балів	Рівень розвитку	Сума балів	Рівень розвитку
7-14	дуже низький	39-44	б-трохи вище середнього
15-20	низький	45-50	вище середнього
21-25	нижче середнього	51-55	високий
26-32	трохи нижче середнього	56-63	дуже високий
33-38	середній		

Підрахувавши окремо рівень ваших знань, умінь, здібностей, щоб успішно вирішувати конфлікти і вести перемови, Ви повинні на основі порівняльного аналізу зробити для себе висновки. Чого вам якнайбільше не вистачає – знань, умінь чи здібностей? Виходячи з цього, Вам бажано розробити для себе програму власної самоосвіти й саморозвитку в цьому напрямку.

Додаток В-4**Оцінка конфліктності особистості**

(джерело Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посіб. Київ, Професіонал, 2007. 416 с.

Відповідаючи на питання, необхідно з трьох запропонованих варіантів відповідей вибрати один із варіантів та записати його, наприклад: 1-а, 2-б, 3-в.

Питання:

1. Чи властиво Вам прагнення до домінування, до підпорядкування своїй волі інших людей?
 - а) ні, не властиво;
 - б) інколи;
 - в) так, властиво.

2. Чи є у Вашому колективі люди, які Вас побоюються, а, можливо, і ненавидять?
 - а) так;
 - б) складно відповісти;
 - в) ні.

3. Ви більшою мірою?
 - а) конформіст;
 - б) принциповий;
 - в) заповзятливий.

4. Як часто вам доводиться виступати з критикою?
 - а) часто;
 - б) час від часу;
 - в) нечасто.

5. Що для Вас було б найбільш характерним, якби Ви очолили новий для Вас колектив?
 - а) розробив би програму роботи колективу на рік вперед і переконав колектив в її доцільності;
 - б) визначив би, хто є хто, і встановив би контакт із лідерами;
 - в) найчастіше би радився з людьми.

6. У разі невдач, який стан в найбільшій мірі Вам властивий?
 - а) песимізм;
 - б) поганий настрій;
 - в) образа на самого себе.

7. Чи характерно для Вас прагнення відстоювати й підтримувати традиції Вашого колективу?

- а) так;
- б) в більшій мірі так, ніж ні;
- в) ні.

8. Чи відносите Ви себе до людей, яким краще сказати гірку правду в очі, ніж промовчати?

- а) так;
- б) швидше за все;
- в) ні.

9. З трьох особистісних якостей, якими Ви незадоволені у собі, у більшій мірі Ви прагнете позбавитися від:

- а) дратівливості;
- б) образливості;
- в) неприйняття критики іншими на себе.

10. Хто Ви більшою мірою:

- а) незалежна людина;
- б) лідер;
- в) генератор ідей.

11. Якою людиною Вас вважають Ваші друзі?

- а) екстравагантною;
- б) оптимістичною;
- в) наполегливою.

12. Проти чого найчастіше Вам доводиться боротися?

- а) проти несправедливості;
- б) проти бюрократизму;
- в) проти егоїзму.

13. Що для Вас найхарактерніше:

- а) недооцінка власних здібностей;
- б) достатньо об'єктивна оцінка власних здібностей;
- в) переоцінка власних здібностей.

14. Що Вас найчастіше приводить до зіткнення і конфліктної взаємодії з іншими?

- а) надмірна ініціатива;
- б) надмірна критичність;
- в) надмірна прямолінійність.

Обробка та інтерпретація результатів: обробку результатів тесту можна проводити відповідно до таблиці, в якій представлено сумарну кількість балів, а

також відповідний числу балів рівень особистісної конфліктності. Високий рівень конфліктності припускає наявність цілого ряду рис характеру, що зумовлюють продукування конфліктів, використання конфліктогенів спілкування, і, звичайно ж, підвищення конфліктної взаємодії у колективі.

№ питання	Основні бали відповідей	№ питання	Основні бали відповідей	№ питання	Основні бали
1	а) 1, б) 2, в) 3	6	а) 2, б) 3, в) 1	11	а) 2, б) 1, в) 3
2	а) 3, б) 2, в) 1	7	а) 3, б) 2, в) 1	12	а) 3, б) 2, в) 1
3	а) 1, б) 3, в) 2	8	а) 3, б) 2, в) 1	13	а) 2, б) 1, в) 3
4	а) 3, б) 2, в) 1	9	а) 2, б) 1, в) 3	14	а) 1, б) 2, в) 3
5	а) 3, б) 2, в) 1	10	а) 3, б) 1, в) 2		

Сума балів	Рівні конфліктності	Сума балів	Рівні конфліктності
14-17	1 – дуже низький	30-32	6 – трохи вище середнього
18-20	2 – низький	33-35	7 – вище середнього
21-23	3 – нижче середнього	36-38	8 – високий
24-26	4 – трохи нижче	39-42	9 – дуже високий
27-29	5 – середній		

**Питальник Форвергера
на контактність для самоаналізу, оцінки переліку якостей,
значущих для спілкування, насамперед, для встановлення,
налагодження міжособистісного контакту**

Інтерпретація отриманих результатів передбачає осмислення рівнів сформованих відповідних якостей, актуалізацію потреби в їх подальшому розвитку.

Інструкція: пропонується оцінити себе за 9-бальною шкалою, в якій мірі ви володієте кожним з наступних шести властивостей у взаєминах з людьми, де бал 5 означає, що людина володіє цією властивістю і більше дає, ніж отримує. Ліворуч від бали 5 – менш володіє, вправо від 5 йде зростання володіння.

1. Емпатія. Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе «в його шкірі». Я розумію всі настрої, які виходять від співрозмовника. Я відповідаю на них.

123456789

2. Тепло, повагу. Я самими різними способами висловлюю (хоча і не завжди обов'язково відчуваю), що я приймаю іншого, я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди однозначно згоден з ними. Я людина, активно підтримує інших.

123456789

3. Щирість, справжність. Я більш щирий, ніж фальшивий в своїй взаємодії з іншими. Я не ховаюся за ролями і фасадами, інші знають, «на чому я стою». Я залишаюся самим собою в моєму спілкуванні з іншими. 123456789

4. Конкретність. Не можу сказати, що я невизначений, коли говорю з іншими. Я не кажу загальних фраз, не ходжу навкруги, я спів з конкретним досвідом і поведінкою, коли говорю. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.

123456789

5. Ініціативність. У взаємовідносинах з іншими я скоріше дію, ніж міркую. Я вступаю в контакт, я не чекаю, коли вступають в контакт зі мною. Я спонтанний. Я проявляю ініціативу з різних приводів по відношенню до людей.

123456789

6. Безпосередність. Я дію відкрито і прямо у взаєминах з оточуючими, не роздумуючи про те, як я буду виглядати.

Додаток Г-1

**Оцінка організаторських і комунікативних умінь та схильностей
(КОС-2)**

Інструкція: Комунікативні і організаторські уміння займають одну з найважливіших ролей в організації продуктивного і безконфліктного спілкування. Коли ви відповідаєте на будь-яке із цих питань, звертайте особливу увагу на перші слова. Ваша відповідь повинна бути узгоджена із цими словами. Відповідаючи на питання, не прагніть справити гарне враження своїми відповідями. Дайте відповіді на запитання («так» або ні»):

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість колег до ухвалення Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, заподіяної Вам ким-небудь з Ваших друзів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися організацією свят, колективних виїздів на природу, вечірок тощо?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгою або, наприклад, з комп'ютером, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
10. Чи любите Ви організовувати зі своїми друзями різні розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас стосунки, компанії?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви добиватися, щоб Ваші колеги діяли відповідно до Вашої думки?

15. Чи важко Ви адаптуєтесь в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з колегами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при розв'язанні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи часто у Вас виникає роздратування від людей і хочеться побути наодинці?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви відчуття скрути, незручності або труднощі у випадках, коли треба проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи вірно, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з друзями?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних заходах, розвагах?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при розв'язанні питань, що зачіпають інтереси Ваших друзів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевненим серед малознайомих людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете доказу своєї правоти?
29. Вам не складе труднощів внести пожвавлення у малознайому для Вас компанію?
30. Чи подобається Вам організувати щось для інших, наприклад, свята, прояви ініціативи при підготовці вечірок?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих незначною кількістю людей?
32. Чи вірно, що Ви прагнете відстоювати свою думку, власне рішення, якщо воно не було відразу прийнято Вашими колегами?

33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши у незнайому компанію?

34. Чи замислюєтеся Ви, коли приступаєте до організації різних заходів для своїх колег?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо упевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх колег?

39. Чи часто Ви хвилюєтесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Ви не дуже упевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх знайомих?

Обробка і інтерпретація результатів: Відповіді порівнюються з ключем (окремо по комунікативних і по організаторських уміннях)

Ключ

Уміння	Так	Ні
Комунікативні	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.
Організаторські	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Оброблення та оцінювання результатів

За допомогою відповідних ключів по кожному розділу методики підраховуємо кількість відповідей, що збігаються. Оцінний коефіцієнт (К) комунікативних та організаторських схильностей виражається відношенням кількості відповідей, що збіглися по кожному розділу, до 20 – максимально можливого числа збігів.

Обчислення здійснюємо за формулою:

$$K = m / 20, \text{ або } K = 0,05 \times m,$$

де К – оцінний коефіцієнт;

m – кількість відповідей, що збіглися з ключем.

Коефіцієнти, одержані за цією методикою, можуть коливатися в межах від «0» до «1». Ті з них, що наближаються до «1», свідчать про високий рівень вияву тих або інших схильностей. Наближення ж значення коефіцієнта до «0» – свідчення низького рівня. Оцінний коефіцієнт (К) – це кількісна характеристика. Для якісної стандартизації використовують шкалу оцінок, де тому або іншому діапазону кількісних показників К відповідає певна оцінка Q.

Оцінний коефіцієнт комунікативних схильностей і умінь	Q	Оцінний коефіцієнт організаторських схильностей і умінь
0,10-0,45 – низький;	1	0,20-0,55 – низький;
0,46-0,55 – нижче середнього;	2	0,56-0,65 – нижче середнього;
0,56-0,65 – середній;	3	0,66-0,70 – середній;
0,66-0,75 – високий;	4	0,71-0,80 – високий;
0,76-1 – дуже високий.	5	0,81-1 – дуже високий.

Інтерпретація результатів

Досліджуваним, які одержали оцінку «1», властивий дуже низький рівень прояву схильності до комунікативної чи організаторської діяльності.

У досліджуваних, які одержали оцінку «2», розвиток зазначених схильностей нижчий від середнього. Вони не прагнуть спілкування, почуваються невпевнено в новій компанії, колективі, обмежують свої знайомства, переживають труднощі в налагодженні контактів із людьми, під час виступів, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Прояв ініціативи в суспільній діяльності дуже незначний, вони прагнуть не приймати самостійних рішень.

Для тих, хто одержав оцінку «3», властивий середній рівень прояву комунікативних чи організаторських схильностей. Люди з таким рівнем розвитку зазначених схильностей прагнуть контактувати з людьми, не обмежують коло власних знайомств, але «потенціал» схильності в них не дуже стійкий. Ця група потребує серйозної та планомірної виховної роботи.

Ті, хто одержав оцінку «4», віднесені до групи з високим рівнем прояву комунікативних чи організаторських схильностей. Вони швидко знаходять собі друзів, не губляться в нових обставинах, постійно розширюють коло знайомств,

займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким та друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь у громадських заходах, здатні самостійно приймати рішення у важкій ситуації.

У тих, що одержали оцінку «5», дуже високий рівень зазначених схильностей. Вони мають потребу у відповідній діяльності й активно до неї прагнуть. Швидка орієнтація у важких ситуаціях, невимушеність поведінки в новому колективі, ініціативність, прагнення до самостійних рішень, відстоювання власної думки, домагання того, щоби вона була прийнята, – усе це притаманно їм. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять влаштовувати різні розваги, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює.

Зміст комунікативних умінь

1. уміння формувати цілі і завдання професійного (ділового) спілкування;
2. уміння концентрувати і розподіляти увагу;
3. уміння володіти голосовими модуляціями;
4. уміння правильно будувати мову, володіти технікою і логікою мовлення;
5. уміння правильно будувати публічні виступи;
6. уміння передбачати можливі конфлікти; Процедура виконання
7. уміння аналізувати конфліктні і кризові ситуації і робити з них адекватні висновки;
8. уміння викликати емоційний відгук у клієнта;
9. уміння вести бесіду, полеміку, дискусію, суперечку, співбесіду, ділову розмову, диспут, круглий стіл, переговори тощо, спрямовуючи їх на вирішення спрогнозованого, позитивного і вмотивованого результату;
 10. уміння прогнозувати поведінку учасників діяльності;
 11. уміння знати професійний мовний і службовий етикет, вміти його використовувати;
 12. уміння керувати своїми емоціями під час слухання партнера;
 13. уміння використовувати міжпредметні зв'язки в практиці спілкування;
 14. уміння встановлювати контакт з можливими клієнтами, колегами та ін.;
 15. уміння виступати перед аудиторією будь-якого віку;
 16. уміння за допомогою "слова" здійснювати психотерапію; знімати стреси, страх, адаптуватися до відповідних умов, коректувати свою поведінку;
 17. уміння слухати і чути;
 18. уміння ставити питання і відповідати на них, доказувати, обґрунтовувати, аргументувати і переконувати, критикувати і спростовувати;
 19. уміння слідкувати за образністю та емоційністю своєї мови;
 20. уміння ефективно розподіляти власний час;
 21. уміння прогнозувати комунікацію;
 22. уміння демонструвати особистий приклад;
 23. уміння здійснювати контроль за процесом спілкування, комунікації, за тими чи іншими видами діяльності;
 24. уміння використовувати результати аналізу для планування нового етапу в роботі;
 25. уміння встановлювати емоційний контакт в спілкуванні;
 26. уміння встановлювати діловий контакт в спілкуванні;

27. уміння здійснювати вербальне спілкування;
28. уміння соціальної перцепції або "читання по лицю";
29. уміння здійснювати планування і прогнозування реакції партнера по спілкуванню;
30. уміння захопити, утримати і перехопити ініціативу в спілкуванні;
31. уміння здійснити непередбачену комунікацію;
32. уміння направити процес на рішення проблеми комунікації, із комбінації вже відомих;
33. уміння створювати нові способи і конструювати нові прийоми вирішення конкретних ситуацій в комунікації;
34. уміння переносити засвоєні прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх у відповідності зі специфікою конкретних умов;
35. уміння налагоджувати доцільні стосунки з клієнтом, враховуючи його вікові та індивідуальні особливості;
36. уміння застосовувати методи та прийоми попередження конфліктів в процесі консультативної та організаційної діяльності соціального працівника (педагога);
37. уміння дотримуватися принципу конфіденційності у роботі з клієнтом, спираючись на компетентність у наданні соціальних послуг;
38. уміння встановлювати контакт та будувати діалог при першій зустрічі з клієнтом на основі узагальнення попередньої інформації про нього;
39. уміння дотримуватися предмету розмови;
40. уміння співпереживати та емпатійно ставитися до партнера.
- інші уміння.....

Дякуємо Вам за співпрацю

Джерело: Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : 508анд. ... 508анд.. пед. наук: 13.00.05. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287с., С. 216-219.

Додаток Д

Елективний курс «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників»
для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» (Бакалавр)

№ п/п	Тема курсу	Усього годин	Аудиторні заняття		Самостійна робота
			Лекції	Практичні заняття	
Змістовий модуль І.					
Комунікативно-мовленнєва діяльність соціального працівника					
1.	Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх соціальних працівників	10	2	2	6
2.	Комунікативна культура особистості соціального працівника	12	2	2	8
3.	Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника	14	2	2	10
Змістовий модуль ІІ.					
Соціально-психологічна взаємодія соціального працівника із суб'єктами спілкування					
4.	Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника	14	2	2	10
5.	Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника	12	2	2	8
6.	Типи конфліктів та керівництво конфліктною ситуацією у спілкуванні	16	2	4	10
7.	Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет	12	2	2	8
Всього годин		90	14	16	60

ПРОГРАМА

елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників»

Змістовий модуль I.

Комунікативно-мовленнєва діяльність соціального працівника

Тема 1. Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх соціальних працівників

1.1. Поняття про спілкування та комунікацію як основу міжособистісної взаємодії.

1.2. Функції спілкування в діяльності соціального працівника.

1.3. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника.

1.4. Комунікативна компетентність – важливий складник професійної діяльності соціального працівника.

Ключові поняття: «комунікація», «спілкування», «діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «мовленнєва компетенція» «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність», «професійна, комунікативно-мовленнєва компетентність».

Курс «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» спрямований на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників, оволодіння ґрунтовними теоретичними знаннями з мови та мовлення, практичними комунікативно-мовленнєвими вміннями, посилення зв'язку лінгвістичних та професійно спрямованих навчальних дисциплін, досягнення кінцевої мети навчання – формування конкурентоздатного й компетентного фахівця, здатного критично мислити й самостійно приймати рішення у складних професійних ситуаціях, вільно спілкуватися й висловлюватися, встановлювати міжособистісні взаємини, досягати мети спілкування.

Тема 2. Комунікативна культура особистості соціального працівника

Ключові поняття: «культура», «комунікативна культура», «культура спілкування», «сприймання», «взаєморозуміння», «міжособистісна перцепція», «міжособистісна атракція», «каузальна атрибуція», «ідентифікація», «емпатія», «рефлексія», «етикет», «мовленнєвий етикет».

2.1. Комунікативна культура – складник професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

2.2. Складники культури ділового мовлення соціального працівника.

2.3. Сприймання та взаєморозуміння як засоби забезпечення культури ділового спілкування.

2.4. Дотримання норм мовленнєвого етикету – необхідна умова культури спілкування соціального працівника.

Теоретичні основи понять «культура», «культура мови» і «культура мовлення». Головні компоненти комунікативної культури (досягнення взаєморозуміння, опанування способами, засобами, прийомами та правилами спілкування); етичні норми і правила спілкування (ціннісні орієнтації, сприймання і розуміння один одного; застосування знань в практичній, професійно спрямованій комунікативно-мовленнєвій діяльності). Комунікативні ознаки культури мовлення соціального працівника (правильність, точність, логічність і послідовність, чистота, багатство, доречність, виразність, образність). Перцептивний складник спілкування в професійній діяльності соціального працівника. Етапи досягнення взаєморозуміння в процесі спілкування з клієнтом. Формування мовленнєвого етикету в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників.

Тема 3. Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника

Ключові поняття: «супровід», «психологічний супровід», «педагогічний супровід», «тьюторський супровід», «науково-методичний супровід»,

«фасилітативний супровід», «соціальний супровід», «соціально-педагогічний супровід», «комунікативно-мовленнєвий супровід», «допомога», «підтримка».

3.1. Змістовий аналіз поняття «супровід».

3.2. Види супроводу в психолого-педагогічній літературі.

3.3. Особливості здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу соціальних працівників

Теоретичний аналіз поняття «супровід», види супроводу (психологічний, педагогічний, соціально-педагогічний, науково-методичний, фасилітативний, комунікативно-мовленнєвий). Особливості здійснення комунікативно-мовленнєвого супроводу в професійній підготовці соціального працівника.

Змістовий модуль II.

Соціально-педагогічна взаємодія соціального працівника із
суб'єктами спілкування

Тема 4. Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника

Ключові поняття: «ділове спілкування», «ділова бесіда», «перемовини», «телефонна розмова», «нарада», «дискусія», «публічний виступ», «усне та писемне мовлення», «суб'єкти та об'єкти соціальної роботи», «міжособистісна комунікативна взаємодія», «пряме спілкування», «непряме спілкування», «професійне мовлення».

4.1. Форми ділового спілкування (ділова бесіда, перемовини, телефонна розмова, нарада, дискусія, публічний виступ).

4.2. Характеристика усного та писемного офіційно-ділового мовлення.

4.3. Характеристика суб'єктів та об'єктів соціальної роботи.

Теоретичний аналіз проблеми ділового спілкування у взаємодії «соціальний-працівник – клієнт». Технології впливу на клієнта. Форми ділового спілкування у професійній діяльності соціального працівника. Компоненти готовності соціальних працівників до реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин із різними групами клієнтів.

Тема 5. Вербально-невербальний інструментарій спілкування у професійній діяльності соціального працівника

Ключові поняття: «вербальне спілкування», «невербальне спілкування», «знакові системи невербального спілкування», «комунікативні бар'єри», «види слухання».

5.1. Особливості використання вербальних та невербальних засобів у діловому спілкуванні соціального працівника.

5.2. Невербальні засоби спілкування: акустичні, оптичні, їх роль у спілкуванні.

5.3. Комунікативні перешкоди в невербальній комунікації.

5.4. Уміння слухати. Види слухання.

У лекції висвітлюється процес здійснення комунікації; види мовлення (усне і писемне, діалогічне, монологічне). Складання та оформлення професійної документації. Особливості здійснення невербальної комунікації у професійній діяльності соціального працівника, розгляд професійно спрямованих вправ та завдань. Комунікативні бар'єри розуміння змісту висловлювання (логічний, когнітивний, мовний, комунікативний) Види слухання (рефлексивне, нереклексивне, активне, пасивне) та їх роль у процесі міжособистісної взаємодії з клієнтом. Інтерактивні методи формування

Тема 6. Типи конфліктів та керівництво конфліктною ситуацією у спілкуванні

Ключові поняття: «успішне спілкування», «тактовність», «ввічливість», «делікатність», «кооперація», «конкуренція», «конфлікт», «типи конфліктів», «конфліктна ситуація», «інцидент», «уникання», «згладжування», «компроміс», «стратегія», «тактика».

6.1. Чинники успішного спілкування та причини виникнення труднощів.

6.2. Основні типи конфліктів, причини та способи їх вирішення в діяльності соціального працівника.

6.3. Управління конфліктами.

6.4. Стратегії і тактики вирішення конфліктів: ухилення, згладжування, примушення, компроміс, вирішення проблеми.

У лекції схарактеризовано критерії успішного спілкування, розкрито сутність понять: «тактовність», «ввічливість», «успішність», «делікатність», «кооперація», «конкуренція», «конфлікт», «конфліктна ситуація», «інцидент»; розкрито структуру конфлікту та етапи його розвитку. Кейс-метод (метод ситуаційних вправ) вирішення конфліктів та методи управління конфліктними ситуаціями в міжособистісній взаємодії. Технології врегулювання конфліктів (комунікативна, інформаційна, соціально-психологічна, організаційна). Професійно спрямовані рольові та ділові ігри на вирішення конфліктних ситуацій.

Тема 7. Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет

Ключові поняття: «інформаційно-комунікаційні технології», «комп'ютерна комунікація», «Інтернет-комунікація», «електронна пошта», «електронний документообіг», «соціальні мережі», «мережевий етикет», «мережевий кодекс етики».

7.1. Робота соціального працівника з комп'ютерними мережами.

7.2. Електронна пошта як засіб професійно-ділової комунікації.

7.3. Етичні правила комунікації у глобальних інформаційних мережах.

Інформаційно-комунікаційна компетентність соціального працівника. Використання інформаційних ресурсів для надання допомоги клієнтам. Ділова комунікація в соціальних мережах. Етичні правила комунікації у глобальних інформаційних мережах.

**Схема розподілу кредитів ECTS за видами освітньої-діяльності
майбутніх соціальних працівників**



*Рис. Розподіл кредитів ECTS за видами освітньої-діяльності
майбутніх соціальних працівників*

Робота студентського наукового гуртка «Communication»

Період роботи наукового гуртка: 2018 – 2019 н. р.

Мета роботи наукового гуртка: формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів, майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки; проведення науково-дослідницької роботи, аналіз отриманих даних.

План роботи наукового гуртка

1. Поглиблення знань з професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін.

2. Розроблення методичного інструментарію з метою діагностики комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» перший (бакалаврський) рівень вищої освіти.

3. Зміст, форми та методи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

4. Підготовка наукових публікацій за результатами роботи наукового гуртка.

5. Участь у студентських наукових конференціях, круглих столах, семінарах за участю викладачів кафедри, фахівців центрів соціальних служб.

6. Розробка наукових проєктів та підтримка їх реалізації; створення рекламно-інформаційних матеріалів для проведення спільних акцій з волонтерами.

Кількість студентів: 11.

Тематика наукових досліджень студентів

Наталя Б. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних працівників.

Надія Б. Культура спілкування соціальних працівників як основна успішної професійної реалізації.

Мар'яна З. Формування вмінь слухати як складник комунікативно-мовленнєвих умінь соціального працівника.

Людмила І. Комунікативна компетентність – складник професійної майстерності соціального працівника.

Оксана Н. Формування комунікативної культури соціального працівника у процесі освітньої діяльності.

Мирослава Т. Формування мовленнєвий етикету засобами інтерактивних технологій навчання.

Надія Б. Вплив невербальної комунікації на процес міжособистісної взаємодії соціального працівника і клієнта.

Ірина Б. Формування комунікативних умінь у процесі проектної діяльності соціального працівника.

Лілія С. Особливості соціально-педагогічного спілкування з різними групами клієнтів.

Єлизавета Л. Професійне самовдосконалення майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Наталя М. Формування гуманних, толерантних взаємин у професійному становленні фахівця соціальної сфери.

Олена Й. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності соціального працівника.

Випускні роботи

Наталя М. Виховання толерантності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки.

Єлизавета Л. Формування професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Участь у наукових конференціях

1. Участь членів наукового гуртка у звітній студентській конференції ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Студентами наукового гуртка підготовлено наукові публікації:

1. Мартинюк Н. Толерантність як професійно важлива якість фахівця соціальної сфери. *Еврика – ХІХ* : зб. студ. наук. праць. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2018. 189 с. С.91 – 92.

2. Мартинюк Н. Характеристика поняття толерантності як особистісної та професійної якості працівника соціальної сфери. *Теоретичні, методичні і практичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи* : тези доповідей III Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 44 – 47.

3. Личкіна Є. Теоретичні основи професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи* : тези доповідей IV всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 19 квітня 2019 р. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 220 – 223.

4. Личкіна Є. Г. Самовдосконалення майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Науковий журнал «Молодий вчений»* № 9 (73) вересень 2019 р. с. 63 – 67.

5. Стрілецька Л. Особливості соціалізації молоді з обмеженими можливостями у соціальному середовищі. *Еврика – XXI*. Зб. студ. наук. праць. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2020. 331 с. с. 186 – 188.

Участь студентами наукового гуртка у Всеукраїнському конкурсі наукових робіт

1. Стрілецька Л. Соціалізація молоді з інвалідністю в інклюзивному молодіжному центрі «Paragraph» (конкурс проходив на базі Ужгородського національного університету 2020 р., спеціальність 231 «Соціальна робота» зайняте III місце).

Проблемні ситуації з професійної етики соціального працівника

Проблемна ситуація 1. До директорки соціальної служби на прийом стосовно працевлаштування прийшов молодий юнак з інвалідністю (III група). Хлопець має вищу юридичну освіту. Сказав, що може надавати юридичні послуги (складати позовні заяви, представляти інтереси осіб в суді, надавати консультації тощо). Директорка, не вислухавши до кінця молодого юнака в грубій формі відповіла: «Нам не потрібні на роботу інваліди, в нас і без Вас їх вистачає».

1. Як Ви оцінюєте дії директорки соціальної служби?
2. Які етичні принципи порушено?
3. Ваші пропозиції до вирішення даної ситуації?
4. Як би Ви вчинили на місці юнака?

Проблемна ситуація 2. У соціальній службі на посаді «фахівець із соціальної роботи II категорії» Марія К. працює 2 роки. Звернулася до директорки соціальної служби, щодо дозволу пройти атестацію на фахівця I категорії. Проте директорка відмовила, сказавши, що та не справляється з роботою і про ніяке підвищення не може бути мови. Марія К. написала заяву про допущення її до атестації, попросивши директорку надати їй письмову відповідь. Натомість директорка порвала заяву та в грубій формі виставила її за двері і наказала написати заяву на звільнення.

1. Які принципи професійної етики порушила директорка?
2. Як слід було діяти директорці соціальної служби?
3. Як можна було вирішити ситуації запобігаючи конфлікту?

Проблемна ситуація 3. Роман Н. керівник громадської організації «Рух за життя» неодноразово брав участь у різноманітних міжнародних проєктах, які успішно вигравав та отримував кошти на їх реалізацію. Метою організації є допомога людям, які звільнилися з місць позбавлення волі. Роман звернувся в соціальну службу з пропозицією співпраці та подання спільної заявки на участь в проєкті, так як однією з умов була співпраця з державною установою.

Директорка погодилася, за умови, що п. Роман працює над проектом сам, але її пише співорганізаторкою. У разі виграшу, половину суми перечислює на вказаний нею рахунок. П. Роман відмовився від такої пропозиції. Але коли виходив з установи, побачив свою давню знайому Тетяну К. яка працює в соціальній службі. Під час спільної розмови, розповів де працює, чим займається і з якою метою приходив до директорки. Таню зацікавила пропозиція п. Романа і вона погодилася взяти участь в проекті та надати необхідну інформацію. Коли проєкт був складений, Таня К. виконуючи обов'язки директорки на час її відпустки підписала його і відправила за вказаною адресою. Через 3 місяці на соціальну службу прийшов лист про те, що проектом зацікавилася міжнародна організація і вона готова його профінансувати, але для цього необхідно надіслати ще декілька документів. Після того, як директорка соціальної служби прочитала лист, викликала до себе Тетяну К. і сказала, що та не має права без неї вирішувати такі справи і підписувати документи. За такі дії вона заслуговує на догану або звільнення з роботи.

1. Хто з задіяних осіб вчинив з позиції «правильно», а хто порушив правила професійної етики?

2. Обґрунтуйте Ваше бачення даної ситуації.

3. Як слід було вчинити директорці соціальної служби після отримання листа?

Ситуація 4. В соціальну службу звернулася мама, яка має психічно хворого сина. У зв'язку з реорганізацією лікарні, сина виписали додому. Але він потребує догляду, а їй 83 роки і вона не може за ним доглядати. Тому прийшла поцікавитися чи можуть їй надати соціальну працівницю по догляду за сином, або чи є якийсь заклад, де він може перебувати. Директорка, вислухала жінку, і сказала, що зараз вона не може їй нічого сказати, так як спішить на нараду, і запропонувала прийти завтра у другій половині дня.

1. Яких помилок допустила директорка соціальної служби і чи порушила вона етичний кодекс?

2. Як би Ви вчинили в даній ситуації?

Ситуація 5. Соломія А. працює в соціальній службі недавно. Проте має чималий досвід роботи волонтеркою, брала участь в проведенні різноманітних акцій та здобула чималий досвід роботи з людьми. Працюючи в соціальній службі побачила чимало недоліків, тому вирішала написати перспективний план щодо покращення роботи з клієнтами соціальних служб різних груп та пішла з пропозиціями до директорки. Директорка вислухала молоду працівницю та сказала, що свої нововведення вона може втілювати у себе вдома, а на роботі повинна виконувати все те, що їй говорять якщо хоче працювати в даній установі.

- 1. Яке Ваше бачення даної ситуації?*
- 2. Хто з задіяних в ситуації осіб порушив етичні правила?*
- 3. Як слід було діяти директорці соціальної служби?*

Статистичні дані сформованості показників комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх соціальних працівників експериментальної та контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

Знак «+» означає наявність статистично значимої відмінності, а знак «-» – її відсутність.

Показник	Критерій Chi-square			Точний критерій Фішера		Рисунки
	Chi-square	p	Result*	p	Result*	
Знаннєво-мовленнєвий критерій						
Констатувальний етап (ЕГ і КГ)						
П-1	0.149	0.9854	-	0.9869	-	Рис. 1.1
П-2	0.021	0.9992	-	>0.9999	-	Рис. 1.2
П-3	0.0257	0.9989	-	>0.9999	-	Рис. 1.3
П-4	0.0405	0.9979	-	>0.9999	-	Рис. 1.4
П-5	0.0172	0.9994	-	>0.9999	-	Рис. 1.5
χ	0.004	0.9999	-	>0.9999	-	Рис. 1.6
Прикінцевий етап (ЕГ і КГ)						
П-1	16.5358	0.0009	+	0.0008	+	Рис. 1.7
П-2	34.862	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис.1.8
П-3	13.4927	0.0037	+	0.0037	+	Рис. 1.9
П-4	17.1955	0.0006	+	0.0006	+	Рис. 1.10
П-5	16.3117	0.001	+	0.0009	+	Рис. 1.11
χ	12.2545	0.0066	+	0.007	+	Рис. 1.12

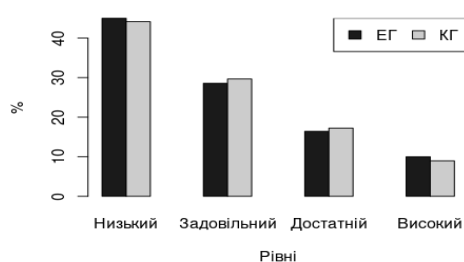


Рис. 1.1 Порівняння значень показника П 1

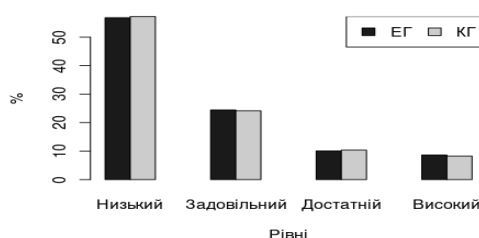


Рис. 1.2 Порівняння значень показника П 2

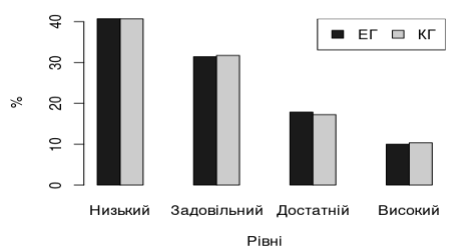


Рис. 1.3 Порівняння значень показника П 3

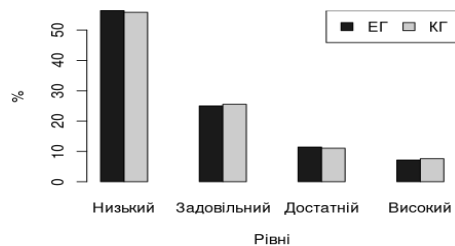


Рис. 1.4 Порівняння значень показника П 4

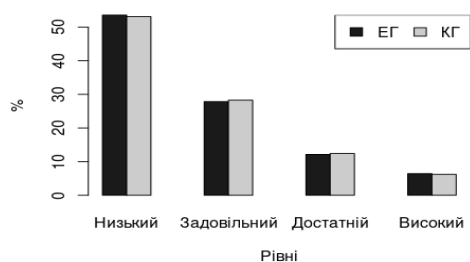


Рис. 1.5 Порівняння значень показника П 5

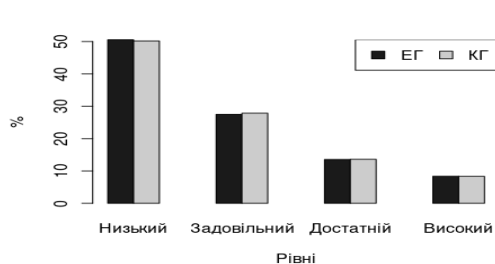


Рис. 1.6 Порівняння значень показника χ

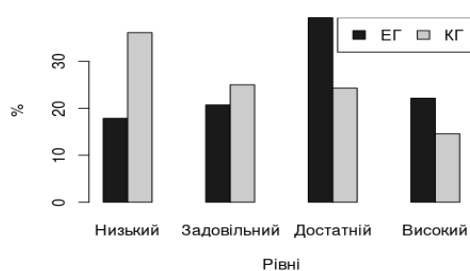


Рис. 1.7 Порівняння значень показника П 1 (констатувальний та прикінцевий етапи)

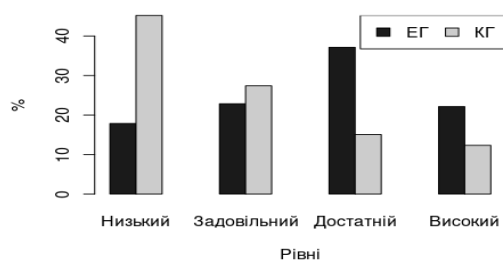


Рис. 1.8 Порівняння значень показника П 2

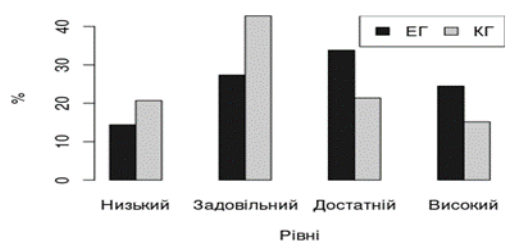


Рис. 1.9 Порівняння значень показника П 3

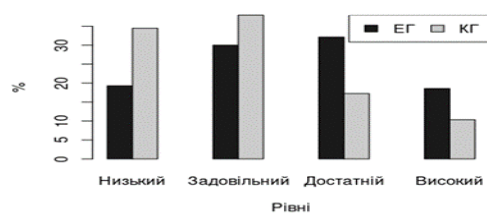


Рис. 1.10 Порівняння значень показника П 4

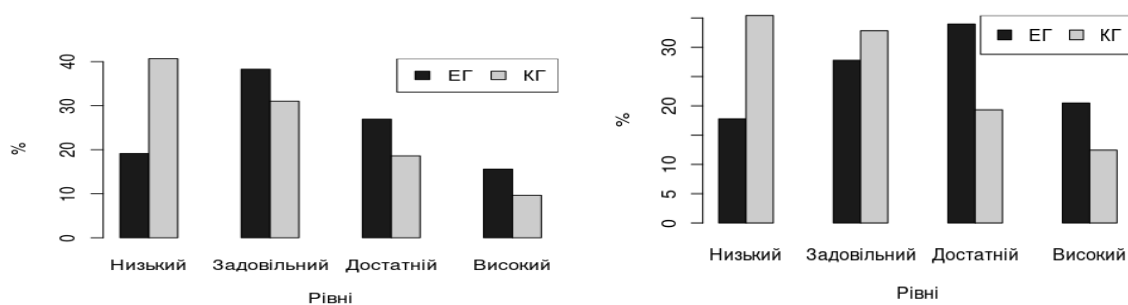


Рис. 1.11 Порівняння значень показника П 5 Рис. 1.12 Порівняння значень показника χ

Показ- ник	Критерій Chi-square			Точний критерій Фішера		Рисунки
	Chi-square	p	Result*	p	Result*	
Знаннево-мовленнєвий критерій						
Експериментальна група						
П-1	37.7131	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.1
П-2	58.3704	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.2
П-3	32.2706	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.3
П-4	47.0438	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.4
П-5	38.4743	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.5
χ	29.5554	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.6
Контрольна група						
П-1	5.4073	0.1443	+	0.1467	+	Рис. 2.7
П-2	4.7939	0.1875	+	0.1869	+	Рис. 2.8
П-3	13.787	0.0032	+	0.0031	+	Рис. 2.9
П-4	13.4486	0.0038	+	0.0035	+	Рис. 2.10
П-5	5.4554	0.1413	+	0.1435	+	Рис. 2.11
χ	4.7458	0.1914	+	0.204	+	Рис. 2.12

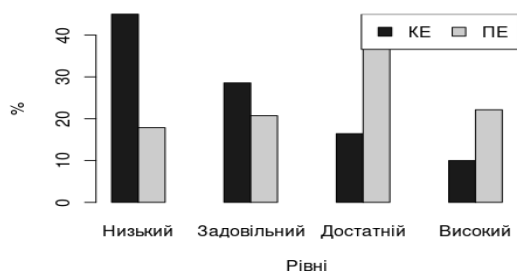


Рис. 2.1 Порівняння значень показника П 1

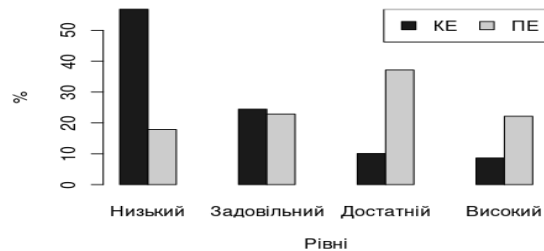


Рис. 2.2 Порівняння значень показника П 2

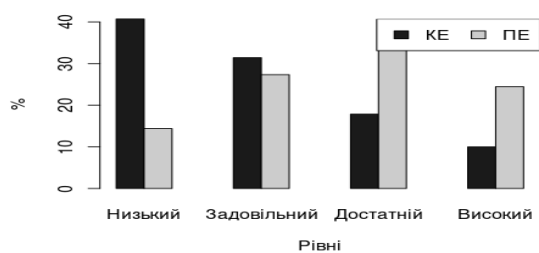


Рис. 2.3 Порівняння значень показника П 3

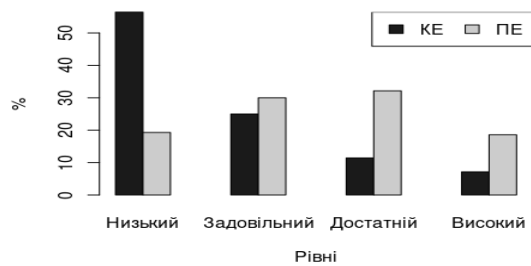


Рис. 2.4 Порівняння значень показника П 4

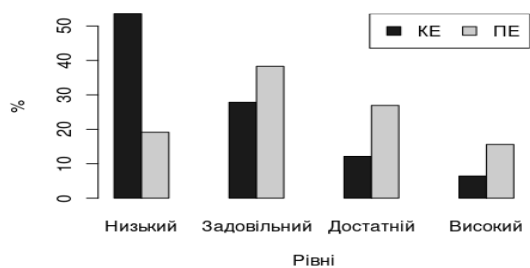


Рис. 2.5. Порівняння значень показника П 5

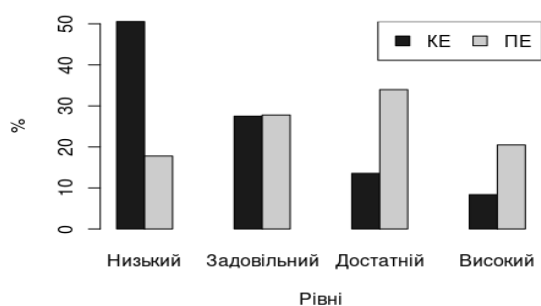


Рис. 2.6 Порівняння значень показника П 6

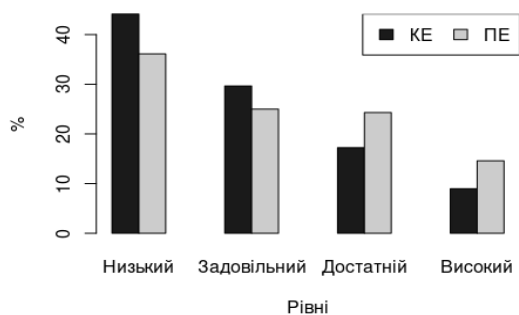


Рис. 2.7 Порівняння значень показника П 7

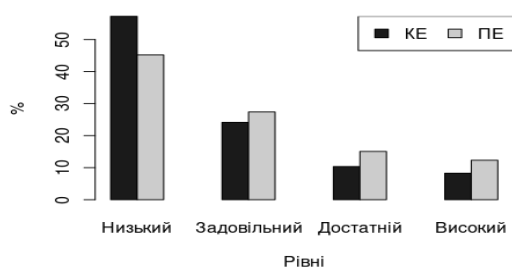


Рис. 2.8 Порівняння значень показника П 8

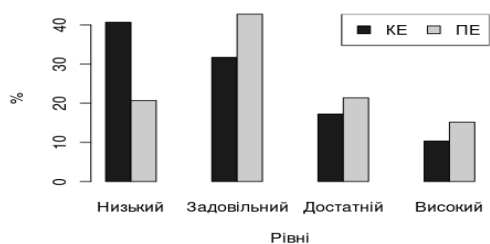


Рис. 2.9 Порівняння значень показника П 9

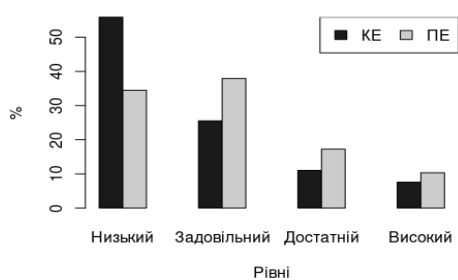


Рис. 2.10 Порівняння значень показника П 10

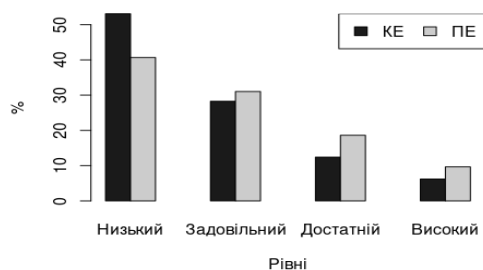
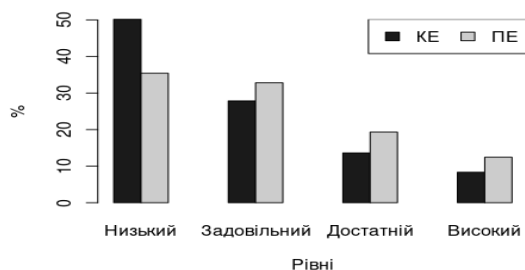


Рис. 2.11 Порівняння значень показника П 5

Рис. 2.12 Порівняння значень показника χ

Показ- ник	Критерій Chi-square			Точний критерій Фішера		Додаток С
	Chi-square	p	Result*	p	Result*	
Комунікативно-дієвий критерій						
Констатувальний етап (порівняння значень показників в ЕГ та КГ)						
П-1	0.171	0.9821	-	0.9862	-	рис. 1.13
П-2	0.0109	0.9997	-	>0.9999	-	рис. 1.14
П-3	0.0513	0.997	-	>0.9999	-	рис. 1.15
χ	0.021	0.9992	-	>0.9999		рис. 1.16
Прикінцевий етап (порівняння значень показників в ЕГ та КГ)						
П-1	20.4352	0.0001	+	0.0001	+	рис. 1.17
П-2	18.2353	0.0004	+	0.0004	+	рис. 1.18
П-3	18.3948	0.0004	+	0.0004	+	рис. 1.19
χ	11.9538	0.0075	+	0.0066		рис. 1.20

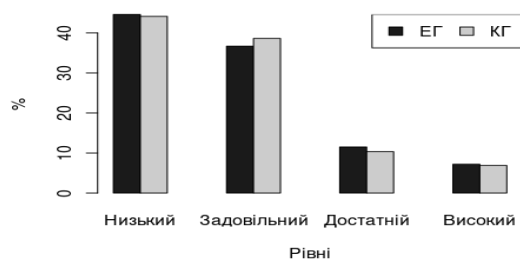


Рис. 1.13 Порівняння значень показника П 1

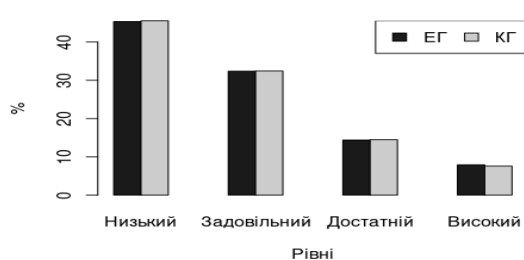


Рис. 1.14 Порівняння значень показника П 2

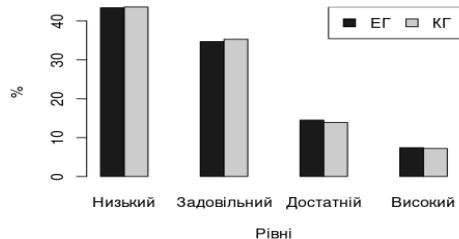
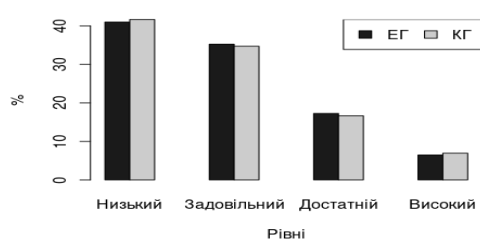


Рис. 1.15 Порівняння значень показника П 3

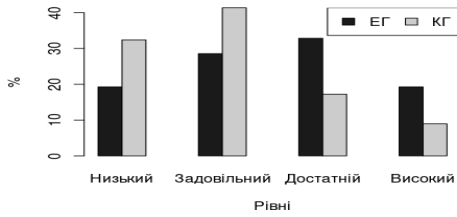


Рис. 1.16 Порівняння значень показника χ

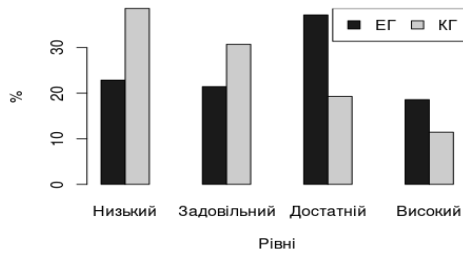


Рис. 1.17 Порівняння значень показника П 1

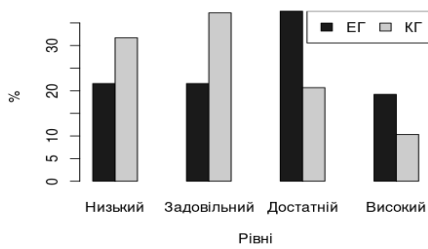


Рис. 1.18 Порівняння значень показника П 2

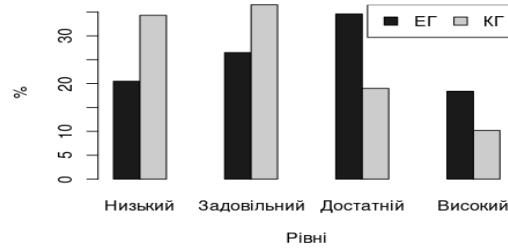


Рис. 1.19 Порівняння значень показника П 3

Показ-ник	Критерій Chi-square			Точний критерій Фішера		Додаток С
	Chi-square	p	Result*	p	Result*	
Комунікативно-дієвий критерій						
Експериментальна група						
П-1	37.4176	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.13
П-2	33.4159	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.14
П-3	30.6955	<0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.15
χ	22.2237	0.0001	+	<0.0001	+	Рис. 2.16
Контрольна група						
П-1	5.6328	0.1309	+	0.1342	+	Рис. 2.17
П-2	2.9669	0.3968	+	0.4035	+	Рис. 2.18
П-3	3.6662	0.2998	+	0.3045	+	Рис. 2.19
χ	2.4381	0.4866	+	0.4588	+	Рис. 2.20

Рис. 1.20 Порівняння значень показника χ

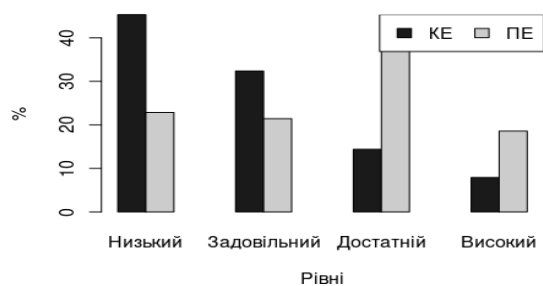
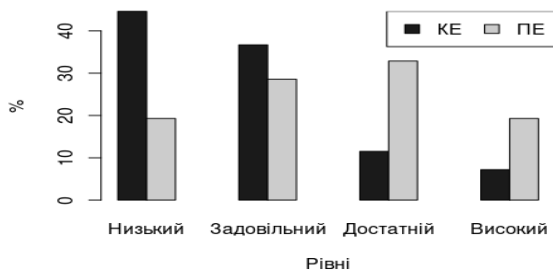


Рис. 2.13 Порівняння значень показника П 1

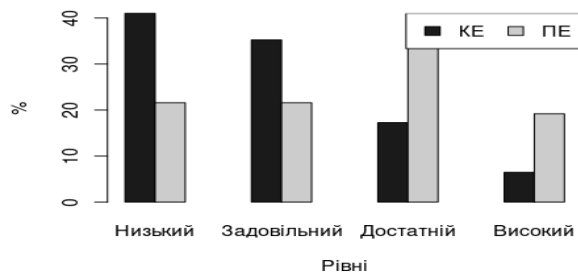


Рис. 2.14 Порівняння значень показника П 2

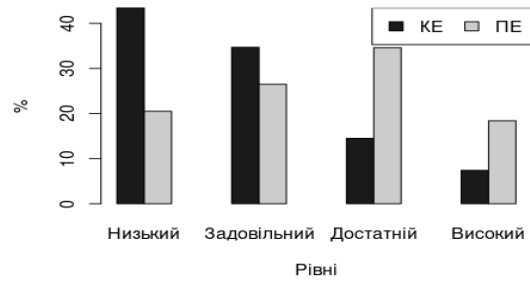


Рис. 2.15 Порівняння значень показника П 3

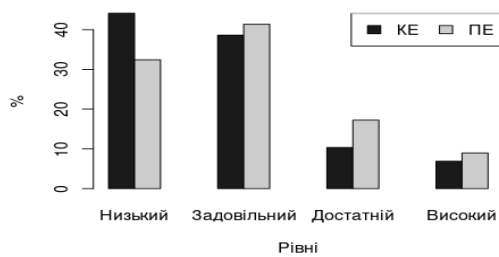
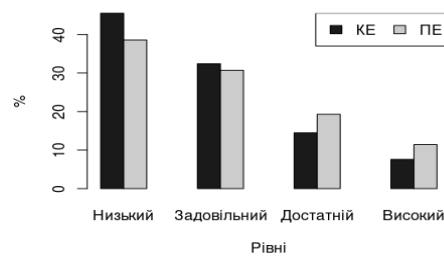
Рис. 2.16 Порівняння значень показника χ 

Рис. 2.17 Порівняння значень показника П 1

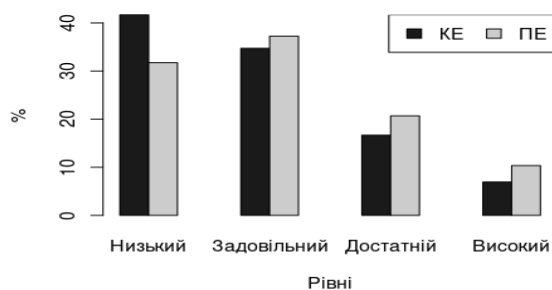


Рис. 2.18 Порівняння значень показника П 2

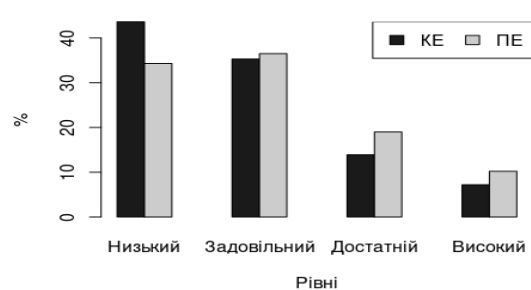


Рис. 2.19 Порівняння значень показника П 3

Рівні	KE (%)	PE (%)
Низький	40	32
Задовільний	35	38
Достатній	18	22
Високий	8	12

Рис. 2.20 Порівняння значень показника χ

Рівні	KE (%)	PE (%)
Низький	42	35
Задовільний	35	38
Достатній	15	20
Високий	8	12

Показ-ник	Критерій Chi-square			Точний критерій Фішера		Додаток
	Chi-square	p	Result*	p	Result*	
Оцінно-рефлексійний критерій						
Констатувальний етап (порівняння значень показників в ЕГ та КГ)						
П-1	0.077	0.9945	-	0.9936	-	рис. 1.21
П-2	0.2963	0.9607	-	0.9639	-	рис. 1.22
П-3	0.5346	0.9112	-	0.9161	-	рис. 1.23
χ	0.078	0.9943	-	>0.9999	-	рис. 1.24
Прикінцевий етап						

(порівняння значень показників в ЕГ та КГ)						
П-1	21.4655	0.0001	+	0.0001	+	рис. 1.25
П-2	22.8057	<0.0001	+	<0.0001	+	рис. 1.26
П-3	8.7026	0.0335	+	0.034	+	рис. 1.27
χ	11.8243	0.008	+	0.0083	+	рис. 1.28

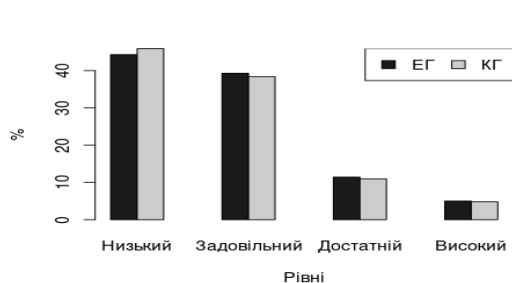


Рис. 1.21 Порівняння значень показника П 1

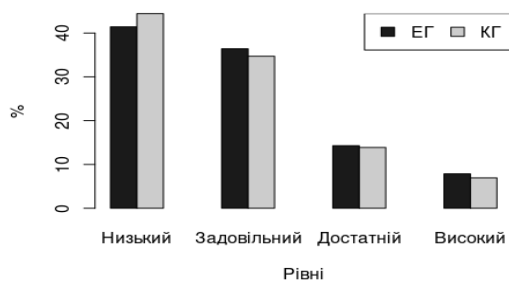


Рис. 1.22 Порівняння значень показника П 2

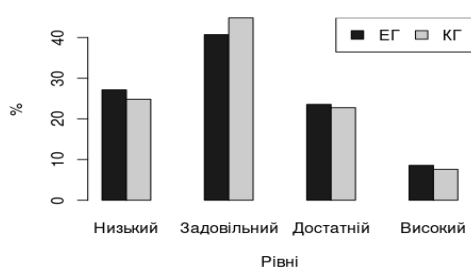


Рис. 1.23 Порівняння значень показника П 3

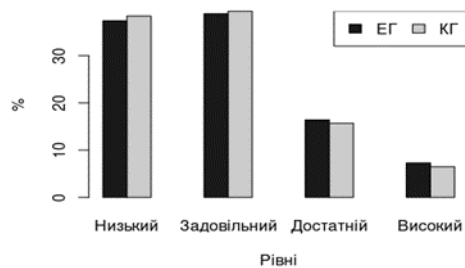
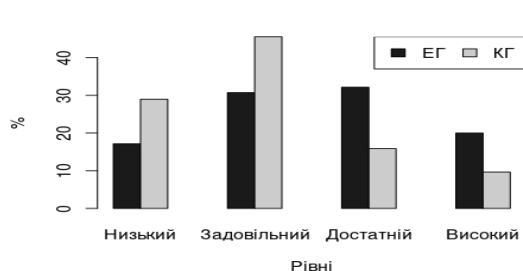
Рис. 1.24 Порівняння значень показника χ 

Рис. 1.25 Порівняння значень показника П 1

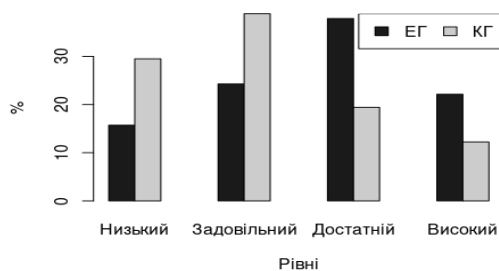


Рис. 1.26. Порівняння значень показника П 2

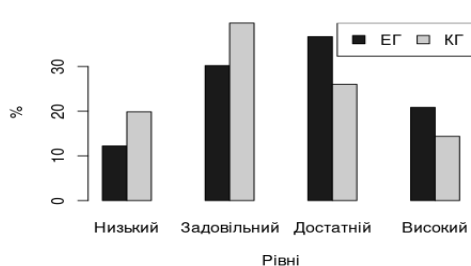
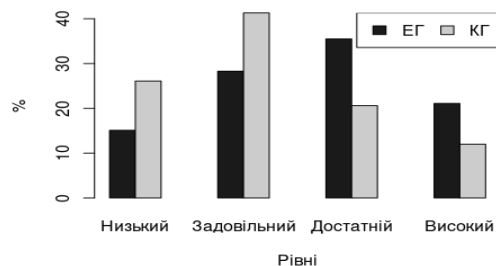


Рис. 1.27 Порівняння значень показника П 3

Рис. 1.28 Порівняння значень показника χ

Показ- ник	Критерій Chi-square			Точний критерій Фішера		Рисунки
	Chi-square	p	Result*	p	Result*	
Оцінно-рефлексійний критерій						
Експериментальна група						
П-1	44.647	<0.0001	+	<0.0001	+	рис. 2.21
П-2	44.0416	<0.0001	+	<0.0001	+	рис. 2.22
П-3	21.1935	0.0001	+	0.0001	+	рис. 2.23
Х	24.8789	<0.0001	+	<0.0001	+	рис. 2.24
Контрольна група						
П-1	10.14	0.0174	+	0.0173	+	рис. 2.25
П-2	7.9635	0.0468	+	0.0472	+	рис. 2.26
П-3	4.626	0.2013	+	0.2036	+	рис. 2.27
χ	4.6869	0.1962	+	0.1737	+	рис. 2.28

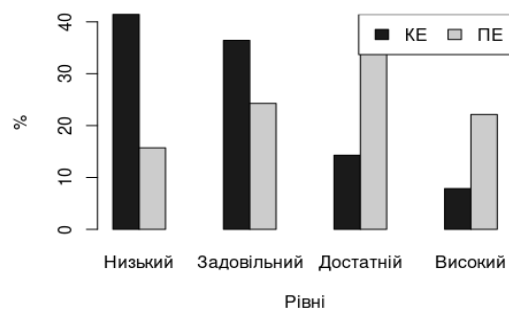
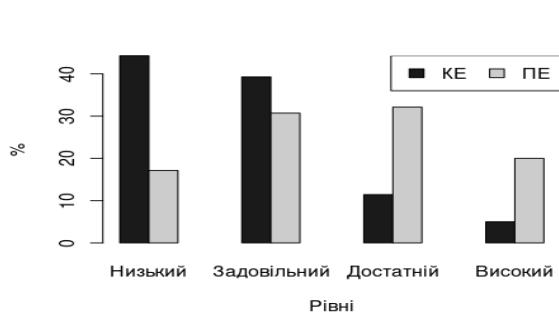


Рис. 2.21 Порівняння значень показника П-1

Рис. 2.22 Порівняння значень показника П-2

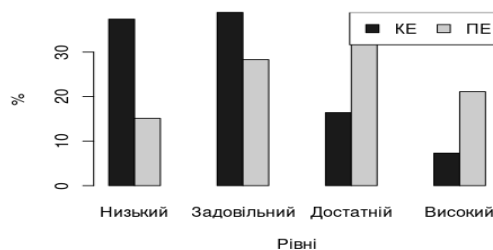
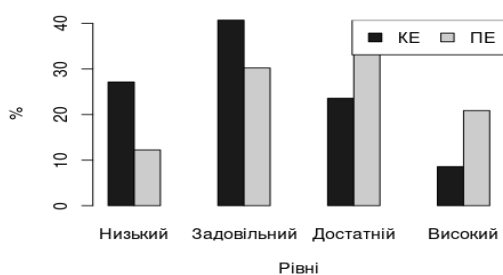


Рис. 2.23 Порівняння значень показника П-3

Рис. 2.24 Порівняння значень показника χ

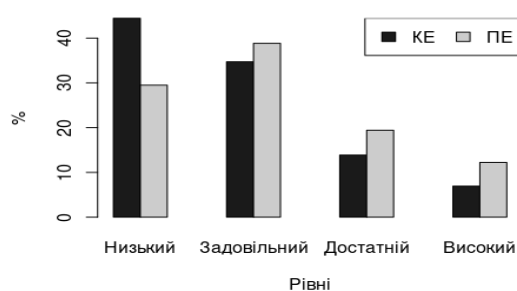
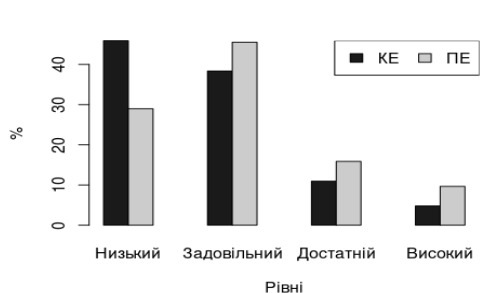


Рис. 2.25 Порівняння значень показника П-1

Рис. 2.26 Порівняння значень показника П-2

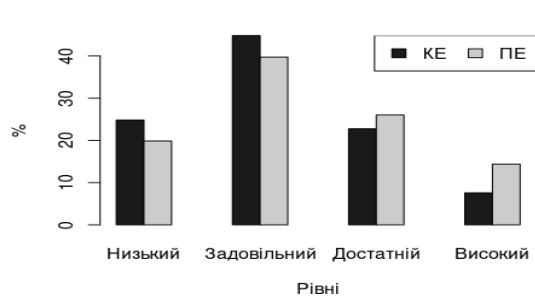


Рис. 2.27 Порівняння значень показника ПЗ

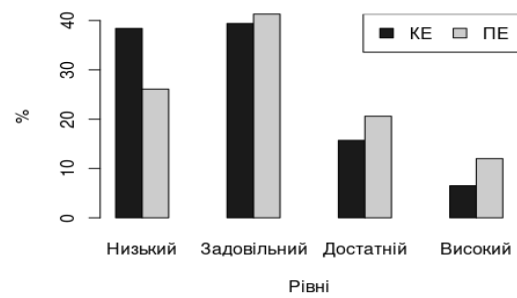


Рис. 2.28 Порівняння значень показника χ