НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОВАЛЬОВА ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА

Гриф
Прим. №_____
УДК 37.015.3:316.77

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

19.00.07. – Педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____О.А. Ковальова

Науковий керівник Турбан Вікторія Вікторівна, доктор. психол. н., проф.

Переяслав-Хмельницький – 2018

АНОТАЦІЯ

Ковальова О. А. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Інститут обдарованої дитини НАПН України, Київ, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, 2018.

Зміст анотації

Дослідження присвячено теоретичному й емпіричному вивченню важливої проблеми, пов’язаної з необхідністю усувати суперечності між новими запитами соціуму, які пред'являються до особистості й компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО), і фактичним рівнем їх соціально-комунікативної компетентності (далі СКК) як основи продуктивних взаємин.

Результати вивчення теорій вітчизняних і зарубіжних науковців дали змогу резюмувати, що основними структурними компонентами будь-якої компетентності є такі складові: засвоєні знання, вміння та навички, які стосуються діяльнісного боку компетентності; особистісні здібності та якості, мотиваційні й цільові спонукання, а також ціннісні орієнтації – особистісного забезпечення компетентності.

Ґрунтуючись на аналізі попередніх наукових досліджень, методологічних і концептуальних наукових підходах, визначено поняття «розвиток соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя» як поступальний процес генези здатностей встановлювати міжособистісні взаємини, відносини з собою, з представниками різних структур суспільства, а також розвитку мовленнєвих комунікативних здібностей. Перетворення відбувається завдяки появі нових і росту вихідних діяльнісних та особистісних компонентів компетентності в їх взаємовпливі, перебудові зв’язків між ними й появі більш ефективних структур,

які забезпечують удосконалення соціально-комунікативної реалізації вчителя. Процес свідомого розвитку СКК починається з усвідомлення власної некомпетентності, проходить усвідомлене набуття ознак нової здатності шляхом спроб, експериментування й закріплення нових моделей поведінки та досягає якісно нового рівня виконання соціально-комунікативної діяльності через автоматичне володіння набутими властивостями.

На основі узагальнення теоретичних положень досліджуваної проблеми, створена структурно-змістова модель розвитку СКК вчителя, яка презентує інтегральну якість його особистості в єдності двох взаємозумовлених структур − соціальної та комунікативної субкомпетентностей. У структурі розвитку соціальної субкомпетентності виділено такі складники: а) відносини з самим собою, які визначають здатність особистості вчителя розуміти себе та управляти собою; б) відносини з суспільством, які визначають здатність вчителя розуміти й виконувати вимоги оточення або суспільства, в якому реалізується його професійна діяльність і компетентність; в) міжособистісні відносини, які визначають здатність до міжособистісної взаємодії з іншими людьми. До складових частин структури розвитку комунікативної субкомпетентності віднесено: комунікацію рівня слухання, що розглядається як здатність ефективно сприймати повідомлення, а також комунікацію рівня говоріння, що тлумачиться як здатність ефективно передавати повідомлення.

Також виокремлено й обґрунтовано критерії розвитку СКК: соціальний та комунікативний. За *соціальним* критерієм визначено такі показники: 1) «відносини з самим собою», що визначається через процеси «самоусвідомлення», «саморегуляцію» та «самооцінку»; 2) «відносини з суспільством», що визначається через процеси «дотримання соціальних вимог», «виконання соціальних ролей», «соціальна активність»; 3) міжособистісні відносини, що визначається через процеси «встановлення та підтримування взаємин», «управління конфліктами», «співпраця». За *комунікативним* критерієм виокремлено такі показники: 1) «комунікація рівня слухання», що визначається

через процеси «сприймання інформації», «сприймання емоцій, почуттів і ставлення», «розуміння потреб та цінностей» і 2) «комунікація рівня говоріння», що визначається через процеси «передавання інформації», «передавання емоцій, почуттів і ставлення», «психологічний вплив». Виокремлені критерії сприяли створенню авторської психодіагностичної методики «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості», яка в пілотажному дослідженні була перевірена на надійність, валідність і стандартизована, а також розробці комплексу експериментальних методик, що дало змогу вивчити стан, рівні й особливості актуального розвитку СКК вчителів.

Емпірично виявлено недостатню розвиненість таких параметрів, властивих для більшості вчителів: а) нижчий від середнього рівень розвитку здатності здійснювати психологічний вплив та управляти конфліктами; б) наявність «перешкод» у встановленні емоційних контактів; в) середній і низький рівні емпатії; г) надмірно високорозвинені вольові якості; ґ) переважання конкретного мислення, критичності й консервативності в прийнятті нового; д) недостатньо розвинені організаційні схильності та соціальна активність; е) тенденція до фрустраційної поведінки в третини вчителів, є) а також незадоволення потреби у визнанні й самовираженні, реалізації себе та своїх здібностей. Також зафіксовано різнорівневий стан розвитку СКК вчителів (низький, середній і високий) та надана якісна характеристика кожному встановленому рівню.

Теоретично обґрунтована програма перспективного розвитку й поглиблення СКК містила модулі, створені на основі структурно-змістової моделі становлення СКК, була орієнтована на зону найближчого розвитку та спрямована на формування кожної складової субкомпетентності та її здатностей. При її розробці були враховані вихідний стан і проблемні зони розвитку СКК та підібрані різноманітні форми й способи, які відповідали її цілям і завданням. Учителі добровільно приймали участь у тренінгу та були вмотивовані на удосконалення своїх соціально-комунікативних здатностей, поставивши собі індивідуальні цілі розвитку. Ефективність створеної розвивальної програми доведено тим, що

поліпшені результати за всіма виокремленими показниками соціально-комунікативної компетентності на статистично значущих рівнях, тоді як у контрольній групі за всіма досліджуваними показниками СКК статистично значущих відмінностей не встановлено.

Основними результатами дослідження стало виявлення психологічних особливостей розвитку соціально-комунікативної компетентності, що полягають у наступному, зокрема: 1. У підгрупі з низьким рівнем розвитку СКК половина членів підгрупи після формувального впливу набули ознак середнього рівня, розвинувши соціальні субкомпетентності, а друга половина реципієнтів – ознак високого рівня розвитку СКК, засвідчивши якісний ріст як соціальних, так і комунікативних субкомпетентностей. 2. У експериментальній групі з середнім рівнем розвитку СКК більша частина учасників набула ознак високого рівня, а менша – залишилася на тому ж рівні, показавши тільки тенденцію до росту. 3. Загалом, більшість учителів склали групу з високим рівнем розвитку СКК, менше половини – з середнім рівнем, а вчителів з низьким рівнем розвитку не виявлено.
4. Соціальні субкомпетентності розвинуті в учасників експерименту повною мірою й краще за комунікативні, а саме: відносини з самим собою (самоусвідомлення, самооцінка, саморегуляція), з суспільством (соціальна активність, дотримання соціальних вимог і виконання соціальних ролей) та міжособистісні (встановлення й підтримування відносин, управління конфліктами та співпраця). 5. Істотно удосконалено здатності: соціальної рефлексії, рольової компетентності, соціальних навичок й опрацювання інформації, загальної вольової регуляції.

6. Комунікативна субкомпетентність суттєво розвинулася за рахунок удосконалення здатностей якісно сприймати інформацію, розуміти потреби, поважати цінності й погляди та психологічно впливати. Натомість, окремі її якості, як то: здатності сприймати й виражати емоції, почуття, ставлення, а також передавати інформацію, не зазнали змін на статистично значущому рівні і тим вплинули на менші показники розвитку комунікації рівнів слухання й говоріння

та їх інтегральної комунікативної субкомпетентності. Відмінності в емоційній сфері проявилися у розвитку ефективності встановлення емоційних контактів за рахунок суттєвого зменшення «перешкод». Натомість, рівень емпатійних тенденцій істотно не змінився. Комунікативні схильності, на відміну від організаційних, значущо зросли, а мовленнєві здатності не покращилися і вимагають окремого психолінгвістичного впливу.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *розроблено нові положення*: 1) онтогенез СКК вчителя – це еволюційний процес поступального набуття ним якісних змін у розвитку психічних властивостей, які забезпечують його особистості здатність досягати партнерських відносин з усіма суб'єктами освітнього процесу, враховуючи потреби, цінності й цілі всіх учасників взаємодії в рамках суспільно прийнятної поведінки й ефективної комунікації; 2) розвиток субкомпетентностей СКК вчителя ЗЗСО зумовлений специфікою його професійної діяльності та залежить від профілю його навчальної дисципліни (галузі знань) й освітнього ступеня (початкова чи основна школа), він суттєво не залежить від віку педагога та профілю його освітнього закладу (загальноосвітня школа, гімназія чи ліцей); 3) властивістю ґенезу субкомпетентностей СКК вчителів ЗЗСО є їх спроможність зазнавати значущих змін під психодидактичним впливом; 4) динаміка розвитку соціальних субкомпетентностей СКК вчителів ЗЗСО випереджає динаміку удосконалення комунікативних субкомпетентностей, що зумовлено труднощами набуття професійного педагогічного комунікативно-мовленнєвого досвіду й професійної мовної компетенції; 5) генезис СКК вчителя ЗЗСО відбувається інтенсивніше, якщо він має високий рівень актуального розвитку субкомпетентності «Відносини з самим собою»;

– *вперше: сформульовано* поняття розвитку СКК вчителя, *виявлено* структурні компоненти та побудовано структурно-змістову модель розвитку СКК його особистості, *обґрунтовано* критерії й показники розвитку СКК вчителя, *встановлено* психологічні особливості розвитку СКК вчителів закладів ЗЗСО;

– *вдосконалено:* якісні характеристики соціальної та комунікативної компетентності шляхом змістового уточнення їх психологічних компонентів, а також діагностичні підходи щодо виявлення розвитку СКК вчителів;

– *дістало подальшого розвитку:* зміст сприяння становленню СКК вчителів шляхом розробки програми її розвитку; методи і форми цілеспрямованого формування СКК вчителів.

Розкрито практичне значення результатів дослідження, яке визначається тим, що: *виокремлено* критерії й показники вивчення стану та рівнів розвитку СКК; *розроблено* авторську діагностичну методику «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості»; *створено* комплекс методик діагностики СКК; *розкриті* якісні характеристики рівнів розвитку СКК вчителів; *створено та апробовано* в системі післядипломної освіти розвивальну програму для вчителів закладів загальної середньої освіти «Соціально-комунікативна компетентність вчителя».

Результати дослідження можуть використовуватися в різних типах закладів загальної середньої освіти для психологічної діагностики та супроводу розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів у психологічній практиці, освітньому процесі вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти.

Ключові слова: компетентність, соціально-комунікативна компетентність, розвиток соціально-комунікативної компетентності, вчителі закладів загальної середньої освіти, структурно-змістова модель розвитку соціально-комунікативної компетентності, критерії та показники розвитку соціально-комунікативної компетентності, психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Список публікацій здобувача. *Основні теоретичні положення і висновки дослідження відображено в наукових публікаціях:*

1. Ковальова О.А. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу/ «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації»: матеріали методологічного

семінару, Частина І, 3 квітня 2014 року, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014.– С. 196 - 202.

2. Ковальова О.А. Модель соціально-комунікативної компетентності / Освіта та розвиток обдарованої особистості № 11 (30) /11/2014, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 27-33.

3. Ковальова О.А. Обґрунтування структури та змісту соціально-комунікативної компетентності / Scientific Journal «ScienceRise», Педагогічна освіта. – 2015.– №11/5(16). – С. 12-18.

4. Ковалёва О. А. Состояние проблемы определения, оценки и становления социально-комуникативной компетентности личности // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2017. – № 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bulletinpp.esrae.ru/220-1138

5. Ковальова О.А. Соціально-комунікативна компетентність вчителя: навчальна програма для підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти / Оксана Анатоліївна Ковальова. − К.: Інститут обдарованої дитини, 2017. − 20 с.

6. Ковалёва О.А. Теоретико-методологические основы программы развития социально-комуникативной компетентности учителей // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2017. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bulletinpp.esrae.ru/219-1135

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Ковальова О.А. Психометрична перевірка авторської методики самооцінки розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості// О.А. Ковальова // Humanitarium/ ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М.М., 2017. – Том. 39, Вип.1: Психологія. – 155 с. – С. 91-100.

2. Ковальова О.А. Результати апробування авторської методики «Оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності» в

рамках пілотажного дослідження// Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / В.М. Мадзігон (гол. Ред.) та ін. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. – Вип. 1 (16). – С. 134., С.112-116.

3. Ковальова О.А. Тренінг «Ефективна комунікація у роботі вчителя» // Освіта та розвиток обдарованої особистості. –2017. – №9 (64) /09/, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 37-40.

4. Ковальова О.А. Експериментальна перевірка сформованості соціально-комунікативної компетентності вчителів / Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості: матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції, 5-6 жовтня 2017 року, м. Херсон. – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. – 168 с. – С. 56-58.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

1. Ковальова О.А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці / Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 10 (41) /10/, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – С.10-14.

2. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с., розділи 2.3., 3.3.

SUMMARY

Kovaliova O. A. Psychological peculiarities of social and communicative competence development of teachers. - Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for obtaining the degree of a candidate of psychological sciences in specialty 19.00.07 – "Pedagogical and age psychology". - Institute of a Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, HSEE "Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda",

Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2018.

Annotation content

The research is devoted to the theoretical and empirical study of the important applied problem related to the need to eliminate the contradictions between the new demands of society, which are presented to the personality and competence of teachers, and the actual level of their social and communicative competency (hereinafter SCC) as the basis of productive relationships.

The results of study of the theories of national and foreign scholars have made it possible to summarize that the main structural components of any competence are the following: acquired knowledge, skills and abilities; personal aptitudes and qualities; motivational and target incentives, as well as value orientations. The acquired knowledge, skills and abilities are related to the activity side of the competence, and personal and business qualities, motivational and target settings, value orientations - personal competence providing.

Based on the analysis of previous scientific researches, methodological and conceptual scientific approaches, the notion “development of social and communicative competence of the teacher’s personality” is defined as a progressive process of improving the ability to establish the interpersonal relationships, relationships with himself, representatives of various structures of society, as well as the genesis of speech communicative abilities. The transformation is due to the emergence of new and growth of the initial activity and personal components of a competence in their interactions, restructuring of relationships between them and the emergence of more effective structures that ensure the improvement of social and communicative realization of a teacher. The process of conscious development of the SCC begins with the awareness of the own incompetence, there is a conscious acquisition of signs of the new ability through attempts, experimentation and consolidation of new behavior patterns and it reaches a qualitatively new level of performance in social and communicative activity through the automatic possession of the acquired properties.

On the basis of generalization of the theoretical positions of the problem under

study, it has been created a structural-content model of the development of teacher's SCC, which presents the integral quality of his personality in the unity of two interconnected structures - social and communicative subcompetences. In the structure of social subcompetence development, the following constituents are distinguished: a) relationships with himself, which determine the ability of the teacher's personality to understand and manage himself; b) relations with society, which determine the teacher's ability to understand and fulfill the requirements of the environment or society in which his professional activity and competence are realized; c) interpersonal relationships that determine the ability to interpersonal interaction with other people. Componential structure of the development of communicative subcompetence include: communication on the level of listening, which is considered as the ability to perceive the message effectively, as well as the communication on the level of speaking, which is interpreted as the ability to transmit effectively the messages.

Also, we singled out and grounded the criteria for the development of the SCC: social and communicative. According to the social criterion, the following indicators are distinguished: 1) "relations with himself", which is determined through the processes of "self-awareness", "self-regulation" and "self-assessment" 2) "relations with society", which is defined through the processes of "compliance with social requirements", "implementation of social roles", "social activity"; 3) interpersonal relationships, defined through the processes of "establishing and maintaining of relationships", "conflict management", "cooperation". According to the communicative criterion, the following indicators are distinguished: 1)"communication on the level of listening", which is determined through the processes of "perception of information", "perception of emotions, feelings and attitudes", "understanding of needs and values", and 2) "communication on the level of speaking", which is determined through the processes of "transfer of information", "transfer of emotions, feelings and attitudes", "psychological influence". The distinguished criteria contributed to the creation of the author's psychodiagnostic method "Self-assessment of social and communicative competence of the individual", which in the flight study was tested for reliability,

validity and standardization, as well as the development of a set of experimental techniques that made it possible to study the state, levels and features of the actual development of teachers' SCC.

Empirically, the insufficient development of such parameters which are typical for most of the teachers is revealed: a) lower than the average level of development of the ability to make a psychological influence and to manage the conflicts; b) the presence of "obstacles" in establishing of the emotional contacts that lead to difficulties in relationships; c) the average and low levels of empathy, which can lead to the indifference in attitudes to the students and their difficulties; d) the excessively advanced volitional qualities that can restrict spontaneity and lead to the increased internal tension, concern and fatigue, be the determinants of disadaptive features and behavior patterns; e) the predominance of specific thinking, criticality and conservatism in the adoption of a new one; e) the organizational inclination and social activity are not sufficiently developed, which does not promote the initiative activity in the extracurricular life of school; f) the tendency towards the frustration behavior in one third of teachers that can disrupt them and lead to depression, as well as dissatisfaction with the need for recognition and self-expression, the realization of himself and the own abilities. There was also fixed a different level of the development of teachers' SCC (low, medium and high) and given a qualitative characteristic for each established level.

The theoretically grounded program of a long-term development and improvement of the SCC contained modules, created on the basis of the structural-content model of its genesis, focused on the area of the immediate development and aimed at the formation of each component of the subcompetence and its abilities. In its development, the initial status and problem areas of the SCC development were taken into account and a variety of forms and methods were selected that were consistent with its goals and objectives. Teachers volunteered to participate in the training and were motivated to improve their social and communicative skills, setting themselves the individual goals of development. The effectiveness of the created development program has been proved by the fact that the improved results for all the distinguished indicators

of social and communicative competence at statistically significant levels, while in the control group, for all the studied indicators of social and communicative competence, no statistically significant differences were established.

The main results of the study were the discovery of psychological peculiarities of the development of social and communicative competence, consisting in the following, in particular: 1. In a subgroup with a low level of the SCC, half of the recipients after the formative influence acquired the characteristics of the middle level by developing the social subcompetences, and the second half of the members of a subgroup – signs of the high level of the SCC development, by demonstrating the qualitative growth of both social and communicative subcompetences. 2. In the experimental group with an average level of the SCC development, most of the participants acquired high levels, while the smaller part - remained at the same level, by showing only a tendency for a growth. 3. In general, most of the teachers formed a group with a high level of the SCC development, less than a half - with an average level, and teachers with a low level of development were not found. 4. Social subcompetences are developed in the participants of the experiment in full and better than communicative ones, namely: the relationship with himself (self-awareness, self-assessment, self-regulation), with society (social activity, observance of social requirements and fulfillment of social roles) and interpersonal ones (establishment and maintenance of relationships, conflict management and cooperation). 5.Significantly are improved the abilities: social reflection, role competence, social skills and information processing, general volitional regulation. 6. The communicative subcompetence has significantly evolved by improving the ability to perceive information in a qualitative way, to understand needs, to respect values and attitudes at the expense of psychological influence. 7. Instead, the individual qualities of the communicative subcompetence, such as: the ability to perceive and express emotions, feelings, attitudes, and to transmit the information, have not undergone a change at a statistically significant level, and have therefore affected the lower indicators of communication development levels of listening and speaking and their integral communicative subcompetence 8. Differences in the emotional sphere

manifested in the development of the effectiveness of emotional contacts establishment due to a significant reduction of the “obstacles”. 9. Instead, the level of the empathy tendencies did not change significantly. 10. Communicative inclinations, in contrast to organizational ones, have significantly increased, and speech abilities have not improved and require a separate psycholinguistic influence.

The scientific novelty of the obtained research results is the following:

- new provisions were developed: 1) the ontogenesis of the SCC of a teacher is an evolutionary process of the progressive acquisition of qualitative changes in the development of mental properties which provide his personality with the ability to achieve partnerships with all subjects of the educational process, in consideration of the needs, values and goals of all the participants in the interaction within the framework of socially acceptable behavior and effective communication; 2) the development of subcompetencies of the SCC of the IGSE teacher is due to the specifics of his professional activity and depends on the profile of his academic discipline (field of knowledge) and the educational degree (primary or basic school), it does not significantly depend on the teacher’s age and the profile of his educational institution (general secondary school, gymnasium or lyceum); 3) the property of the genesis of subcomponents of the SCC of the IGSE teachers is their ability to undergo significant changes under the psycho-diagnostic influence; 4) the dynamics of the development of social subcompetencies of the SCC of IGSE teachers is ahead of the dynamics of communicative subcompetence improvement, which is caused by the difficulties in gaining a professional pedagogical communication and speech experience and professional language competence; 5) the genesis of the SCC of the IGSE teacher is more intensive if he has a high level of actual development of the subcompetence “Relationship with himself”;

- for the first time: the concept of the development of social and communicative competence of a teacher is formulated, structural components are revealed and structural-content model of the development of the SCC of his personality is constructed; the criteria and indicators of the development of the SCC of a teacher are

substantiated; psychological peculiarities of the development of the SCC of a teacher of the institutions of general secondary education are established;

- are improved: the qualitative characteristics of social and communicative competence by a profound refinement of their psychological components, as well as diagnostic approaches to the identification of the development of teachers' SCC;

- got further development: the content of the promotion for a formation of social and communicative competence of teachers by working out the program for its development; methods and forms of purposeful formation of the teachers' SCC.

The practical significance of the research results is revealed. It is determined by the fact that: the criteria and indicators for studying the condition and levels of the SCC development are identified; the author's diagnostic method "Self-assessment of social and communicative competence of personality" was developed; a complex of techniques for diagnosing the SCC was created; the qualitative characteristics of the levels of teachers' SCC development are revealed; the developing program "Social and communicative competence of a teacher" for teachers of the institutions of general secondary education was created and tested in the system of postgraduate education.

The results of the research can be used in various types of institutions of general secondary education for psychological diagnosing and support for the development of social and communicative competence of teachers in psychological practice, educational process of the higher educational institutions and institutions of postgraduate education.

Key words: competence, social and communicative competence, development of social and communicative competence, teachers of the institutions of general secondary education, structural and content model of the development of social and communicative competence, criteria and indicators of social and communicative competence development, psychological peculiarities of social and communicative competence development.

З М І С Т

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 17
ВСТУП 18
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади проблеми соціально-комунікативної компетентності вчителів
1.1. Стан наукового та практичного досвіду реалізації компетентнісного підходу як нової парадигми сучасної освіти 25
1.2. Міждисциплінарний підхід до вивчення проблеми визначення та структури соціально-комунікативної компетентності особистості 38
1.3. Теоретичне обґрунтування структурно-змістової моделі розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти 50
Висновки до першого розділу 59
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти
2.1. Психодіагностичні та організаційні засади експериментального дослідження соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти 63
2.2. Аналіз результатів виявлення стану соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти 84
2.3. Психологічні особливості актуального розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти 112
Висновки до другого розділу 129
РОЗДІЛ 3. Психологічний супровід розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти
3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів та організація її реалізації 133
3.2. Структура й зміст програми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти 144
3.3. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти 154
Висновки до третього розділу 171
ВИСНОВКИ 174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 178
ДОДАТКИ 194

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

СКК –	соціально-комунікативна компетентність
СК –	соціальна компетентність
КК –	комунікативна компетентність
ЗУН –	знання, уміння, навички
СКД –	соціально-комунікативна діяльність
ССККО –	самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості
ЗЗСО –	заклад загальної середньої освіти
ЗВО –	заклад вищої освіти

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні процеси глобалізації світу, технологізації й інформатизації суспільного життя, а також інноваційні вектори в розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери висувають нові вимоги до освітньої системи. В умовах оновлення структури й стандартів освіти, корінних змін її цілей, завдань і змісту суттєво посилюються й запити до особистісних та професійних якостей її фахівців. Сьогодні потрібні вчителі світоглядно зрілі, чуйні й гнучкі у відносинах, толерантні у взаємодії, позитивні в ставленні до себе та інших, креативні в підходах до комунікацій й організації пошуково-пізнавальної діяльності учнів. Педагоги-фасилітатори, відповідно до вимог сьогодення, мають бути здатними сприймати, відчувати й розуміти співрозмовника, працювати у команді, вирішувати проблеми, спілкуючись з представниками різних вікових і соціальних груп шляхом співпраці, адаптовуватися в мінливому соціальному середовищі VUCA-світу (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) та створювати умови для розвитку цих якостей у дітей. Концепцією системної реформи Міністерства освіти і науки «Нова українська школа» одним із її базових напрямків оголошено запровадження принципу партнерства, тісно пов’язаного з проблемою розвитку соціально-комунікативної компетентності, яка лежить у площині усвідомлення вчителем своєї нової позиції у взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу.

У дослідженнях психологічної та педагогічної наук накопичено вагомий досвід, що окреслює напрями теоретичного переосмислення проблеми розвитку соціально-комунікативних властивостей учителя, зокрема це теорії: емоцій та почуттів (Л. Виготський, Б. Додонов, О. Запорожець, В. Вілюнас, В. Мак-Дугалл, Т. Рібо, Т. Липпс), емоційного та соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, Л. Терстоун, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Г. Гарднер, Б. Теплов), особистості (З. Фрейд, Ж. Лакан, К. Роджерс, В. М’ясіщев, В. Петровський, Р. Кеттел, Г. Салліван, Л. Лазурський), розвитку психіки та особистості (О. Радищев, А. Залкінд, В. Слободчіков, Р. Сірс, О. Толстих), теорії педагогічного спілкування

(Я. Коломінський, А. Рєан, І. Синиця, Л. Петровська), психології груп (К. Лєвін, Дж. Морено, А. Макаренко, М. Шериф, М. Дойч, У. Бенніс), соціальних та психологічних впливів (Ф. Олпорт, Л. Уманський, Г. Ковальов), соціалізції особистості (М. Троїцький, Г. Тард, Г. Теджфел, І. Кон), спілкування (Б. Ломов, Г. Андрєєва, О. Бодальов, Л. Петровська, Р. Розенталь, Ю. Ємельянов, Г. Кучінський), теорії формування комунікативної культури (І. Бех, В. Галузинський, Л. Калашникова, Л. Мітіна, І. Тимченко, О. Корніяка).

Незважаючи на демократизацією суспільних відносин, згідно з якою учитель має перейти від авторитарної позиції носія знань до багатофункціональної ролі фасилітатора навчального процесу, створюючи партнерські відносини з учнями та їх батьками, проблема якісного розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів до цього часу залишається не вирішеною. Удосконаленню підлягають як стратегії створення соціальної взаємодії, так і комунікативні тактики спілкування вчителя. Отже, ситуація, що склалася, вимагає дослідження розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів (далі СКК) закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) в нових умовах освітнього простору.

Актуальність і соціальна значущість вирішення означеної проблеми, її недостатнє теоретичне й емпіричне вивчення, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідних тем Інституту обдарованої дитини НАПН України: теми сектору соціалізації відділу проектування розвитку обдарованості України «Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової та основної школи» (номер державної реєстрації: 0114U000694) та теми відділу інтелектуального розвитку обдарованості «Науково-методичне забезпечення інтерактивної підтримки процесу соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі» (номер

державної реєстрації: 0116U000698).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Інституту обдарованої дитини (протокол № 8 від 19 вересня 2017 р.) та узгоджено з бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 26 вересня 2017 р.).

Об`єкт дослідження – розвиток соціально-комунікативної компетентності особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці програми розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя.

Завдання дослідження:

1. Визначити теоретико-методологічні й концептуальні засади розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя та побудувати його структурно-змістову модель.

2. Виокремити критерії й показники соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя та створити методику її діагностики.

3. Дослідити особливості, стан та рівні актуального розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів.

4. Розробити й обґрунтувати програму перспективного розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів та експериментально перевірити її ефективність.

5. Виявити психологічні особливості становлення соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Для реалізації завдань нами використано комплекс наступних методів дослідження, зокрема:

– *теоретичні*: аналіз наукових джерел, порівняння, класифікація, синтез результатів дослідження, моделювання, узагальнення та систематизація наукових

даних для з'ясування понятійно-термінологічного апарату СКК вчителя та її теоретико-методологічної бази;

– *емпіричні:* спостереження, опитування, тестування для вивчення психологічних характеристик СКК вчителів та її складників; пілотажний експеримент – для психометричної перевірки авторської методики та апробації психодіагностичного комплексу; констатувальний експеримент – з метою дослідження вихідного стану, особливостей і рівнів актуального розвитку досліджуваної компетентності вчителів; формувальний – для цілеспрямованого формування соціально-комунікативної компетентності вчителів за експериментальною програмою; контрольний експеримент – для перевірки ефективності програми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів, а також з метою виявити його психологічні особливості; методи математичної обробки даних з їх подальшою інтерпретацією та змістовним узагальненням для підтвердження надійності й валідності розробленої методики, виявлення кореляційних зв'язків і чинників, визначення значущих відмінностей між даними. Статистичне оброблення даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою спеціалізованих пакетів прикладних програм для психологічних досліджень «SPSS Statistics. Версія 20.0» та «Microsoft Office Excel 2007».

Наукова новизна та значення отриманих результатів. Відмінності одержаних результатів від відомих раніше полягають у тому, що одержано нові положення, а саме:

1. Онтогенез СКК вчителя — це еволюційний процес поступального набуття ним якісних змін у розвитку психічних властивостей, які забезпечують його особистості здатність досягати партнерських відносин з усіма суб'єктами освітнього процесу, враховуючи потреби, цінності й цілі всіх учасників взаємодії в рамках суспільно прийнятної поведінки та ефективної комунікації.

2. Розвиток субкомпетентностей СКК вчителя ЗЗСО зумовлений специфікою його професійної діяльності й залежить від профілю його навчальної

дисципліни (галузі знань) й освітнього ступеня (початкова чи основна школа). Він значуще не залежить від віку педагога та профілю його освітнього закладу (загальноосвітня школа, гімназія чи ліцей).

3. Властивістю ґенезу субкомпетентностей СКК вчителів ЗЗСО є їх спроможність зазнавати значущих змін під психодидактичним впливом.

4. Динаміка розвитку соціальних субкомпетентностей СКК вчителів ЗЗСО випереджає динаміку удосконалення комунікативних субкомпетентностей, що зумовлено труднощами набуття професійного педагогічного комунікативно-мовленнєвого досвіду й професійної мовної компетенції.

5. Генезис СКК вчителя ЗЗСО відбувається інтенсивніше, якщо він має високий рівень актуального розвитку субкомпетентності «Відносини з самим собою».

Вперше: сформульовано поняття розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителя, виявлено структурні компоненти та побудовано структурно-змістову модель розвитку СКК його особистості; обґрунтовано критерії й показники розвитку СКК вчителя; виявлено психологічні особливості розвитку СКК вчителів закладів загальної середньої освіти.

Вдосконалено: якісні характеристики соціальної й комунікативної компетентності шляхом змістового уточнення їх психологічних компонентів, а також діагностичні підходи стосовно виявлення розвитку СКК вчителів.

Дістало подальшого розвитку: змістове сприяння становленню соціально-комунікативної компетентності вчителів шляхом розробки програми її розвитку; методи й форми цілеспрямованого формування СКК вчителів.

Практичне значення дослідження полягає у: а) виокремленні критеріїв і показників вивчення стану та рівнів розвитку СКК; б) розробці авторської діагностичної методики «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості» (ССККО); в) створенні комплексу методик діагностики СКК; г) розкритті якісних характеристик рівнів розвитку СКК вчителів; ґ) створенні та апробації в системі післядипломної освіти розвивальної програми для вчителів

закладів загальної середньої освіти «Соціально-комунікативна компетентність вчителя», яку рекомендовано МОН України для впровадження з грифом «Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах» (протокол № 35 від 07 лютого 2017 року).

Результати дослідження впроваджено в навчальну та науково-методичну діяльність Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка 7-10/1804 від 24.10.2017 р.), Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 365 від 27.11.2017 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 95 від 14.11.2017 р.) і Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (довідка № 214 від 27.10.2017 р.). Впровадження результатів дослідження здійснено також у гімназії №135 імені О. Пушкіна (довідка №68 від 8.11.2017 р.) та школі №294 І-ІІІ ступенів навчання м. Києва (довідка № 205 від 11.12.2017 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація виконана здобувачем самостійно. Усі сформульовані положення й висновки обґрунтовано на основі особистих досліджень автора. Використані в дисертації положення інших авторів мають відповідні посилання й залучені лише для актуалізації дисертаційних положень. У колективному посібнику «Розвиток соціально-комунікативної компетентності учнів початкової школи» (у співавторстві) автору належить два одноосібних підрозділи, які пов’язані з темою дисертації: «Основні поняття та категорії компетентнісного підходу» й «Модель формування соціально-комунікативної компетентності в процесі супроводу та розвитку молодших школярів».

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати й висновки дисертації доповідалися, а також обговорювалися на конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Наукова еліта у розвитку держав» (Київ, серпень 2016), «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (Чорноморськ, липень 2016), «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді», (Київ, грудень 2016); *всеукраїнських*: «Формування компетентностей

обдарованої особистості в системі освіти» (Київ, листопад 2015), «Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад» (Київ, травень 2015 і 2016), «Трансформація засад формування та розвитку особистості в умовах сучасних соціальних викликів» (Київ, жовтень 2016), «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (Бережани, квітень 2017), «Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» (Херсон, жовтень 2017).

Публікації. Теоретичні положення й результати емпіричного дослідження відображено в 12 одноосібних публікаціях, серед яких 4 статті – в наукових фахових виданнях з психології, 2 статті – в іноземних виданнях, 6 публікацій у інших виданнях і матеріалах конференцій, у двох одноосібних розділах колективного навчального посібника та в одній навчальній програмі.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 154 найменувань (з них 12 – іноземними мовами) та 2 додатків на 9 сторінках. Загальний обсяг роботи викладено на 203 сторінках з них 177 сторінки основного тексту. Робота містить 60 таблиць на 57 сторінках та 9 рисунків на 9 сторінках.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У розділі представлено результати аналітичного огляду основних підходів до досліджуваної проблеми в сучасній психологічній і педагогічній науках, розкрито сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «соціально-комунікативна компетентність вчителя», обґрунтовано структурно-змістову модель розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, описано зміст кожної субкомпетентності.

1.1. Стан наукового й практичного досвіду реалізації компетентнісного підходу як нової парадигми сучасної освіти

Мета теоретичної частини дослідження полягала у вивченні та виявленні структури досліджуваного феномену.

Завдання теоретичної частини дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела з проблеми компетентнісного підходу, обґрунтувати й уточнити поняття «компетентність», виявити структурні компоненти цього психологічного явища.

2. Проаналізувати максимально повно джерельну наукову базу з проблеми розвитку соціальної, комунікативної й комплексної соціально-комунікативної компетентності та здійснити узагальнення щодо поширених у науковому обігу підходів.

3. Сформулювати поняття розвитку соціально-комунікативної компетентності учителя, виявити й обґрунтувати складники розвитку СКК.

Швидкі зміни, які відбуваються в світі та пов’язані з новими технологіями, глобалізацією й накопиченням знань у всіх галузях людської діяльності, стають суттєвим викликом для освітніх установ держави. Нові вимоги до навчання дітей, їх більш ефективної адаптації в швидкоплинному світі породжують нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Учителі не можуть обмежуватися знаннями,

отриманими під час професійної підготовки, вони мають навчатися упродовж всього життя, щоб відповідати викликам часу. Для цього необхідно ставити інші освітні цілі, створювати більш ефективні освітні програми й платформи на якісно оновленій концептуальній основі, якою став компетентнісний підхід як нова парадигма сучасної освіти.

Парадигма (грец. παράδειγμα ‘приклад, взірець’) – у загальному значенні – теоретико-методологічна модель. Парадигма (філософія) – сукупність філософських, загальнотеоретичних основ науки; система понять і уявлень, які властиві певному періодові розвитку науки, культури, освіти, цивілізації. Поняття парадигми в сучасному сенсі слова введено американським фізиком і істориком науки Томасом Куном. Він (Кун, 1977) визначає «парадигму» як те, що об'єднує членів наукового співтовариства і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, які визнають певну парадигму: визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх рішень. Дослідник звернув увагу на те, що історія науки не була лінійним процесом, а становила собою зміну наукових парадигм, які досить жорстко регламентують як вибір проблем, так і методи їх вирішення протягом досить довгих періодів часу. Так, фізика Аристотеля функціонувала в якості парадигми від класичної античності до пізнього Середньовіччя; протягом усього цього періоду вона задавала понятійний інструментарій, а також основний напрямок наукового пошуку. Фізичні й математичні відкриття 16–17 ст., пов'язані з іменами Галілея, Декарта і Ньютона, створили ситуацію наукової революції, в процесі якої прихильники старої парадигми зіткнулися з прихильниками «нової науки». У 18 столітті в якості парадигми наукового дослідження виступала ньютонівська фізика, яку на початку 20 століття змінила релятивістська фізика з теорією відносності. Як правило, парадигма фіксується в освітніх підручниках, працях учених і на багато років визначає коло проблем і методів їх вирішення в тій чи іншій галузі науки та науковій школі.

У сучасній освіті на зміну формально-знаннєвій прийшла сучасна

особистісно-діяльнісна парадигма, в основі якої лежить компетентнісний підхід. За визначенням О. Лебедєва (Лебедєв, 2004), компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. На думку Е. Зеєра (Зеєр, 2005), особливість компетентнісного підходу в тому, що в якості інструментальних засобів досягнення цих цілей (векторів освіти) виступають принципово нові метаосвітні конструкти: компетентності, компетенції та метаякості. В поняття компетентнісного підходу, як зазначено вченим, закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»). Переваги компетентнісного підходу в тому, що він дозволяє здійснювати цільову підготовку тих якостей і властивостей учнів, які необхідні в майбутньому. Замовником, у такому випадку, може виступати сім'я, держава, бізнес. Суспільні інститути формують свої вимоги до освіти, які формулюються в необхідних компетенціях, а освітні установи мають формулювати свої цілі й програми з урахуванням цих вимог. За таких підходів буде здійснюватися безперервний зв'язок між навчанням і реалізацією людей у суспільстві, що позитивно позначиться як на якості життя людей, так і на добробуті держави.

Отже, можна сказати, що компетентнісний підхід – це, дійсно, новий погляд на освіту під кутом зору включення освіти в глобальну систему суспільного устрою. Особливість компетентнісного підходу в тому, що він створює стандарти освіти, ґрунтуючись на її кінцевих цілях і результатах. Знаннєвий підхід, що й до цього часу більш поширений в освітніх установах, не справляється із завданнями, які пред’являє динамічне сьогодення. А між тим, компетентнісний підхід досить складний у розробці й оцінці, тому системно не запроваджений на всіх освітніх рівнях. Впровадження компетентнісного підходу залишається проблемою, що проявляється, як у розумінні його методологічного характеру, так і в здійсненні практичного його застосування. Запропоновані в нових освітніх стандартах компетентності є продуктом суб'єктивної колективної праці, що не пройшов ні експертної оцінки, ні процедуру вимірювання. Зберігаються певні складнощі в

реалізації цього підходу й тому, що необхідною стає зміна методів роботи викладачів, оцінки навчання, а також засобів забезпечення якості. Отже, сучасна психолого-педагогічна наука має дати відповідь на виклики суспільства не тільки через осмислення й оцінку понять компетентнісного підходу, але й через розробку чітких методологій з вимірювання, формування та розвитку компетентностей, а також технологій, чітко спрямованих на системне впровадження компетентнісного підходу в загальноосвітню і вищу школу.

Компетентнісний підхід бере свій початок у попередньому столітті, вперше застосований у США на вимоги бізнесу і підприємництва. На початку століття в Америці панували два підходи – поведінковий та гуманістичний, перший з яких і заклав основи для виникнення компетентнісного підходу. Спочатку виникли стандарти та вимоги до робіт, які потрібно було здійснювати на підприємствах та в армії. Пізніше цей підхід з'явився в освіті й науці, які повинні були відповідати на вимоги суспільства (Jean, 2014). Засновниками компетентнісного підходу в психології, на нашу думку, можна вважати перш за все таких вчених: Р.Уайта (1959), який оперує терміном компетентності в біологічному контексті, базуючись на теоріях психоаналізу та психології тварин; Д. МакКлелланда (1973), який досліджував феномен компетентності з точки зору соціальної психології та сприяв розвитку цього поняття в менеджменті й управлінні персоналом; Н. Хомського (1972), який використав термін «компетентність» стосовно теорії мови та трансформаційної граматики; Л. Спенсер і С. Спенсер (2005), які розвинули компетентнісний підхід у напрямку вивчення таких понять як диференційні компетенції, порогові компетенції, кластери компетенцій, застосовуючи їх до управління персоналом; Дж. Равена (2002) – єдиного англійського психолога серед американських у цьому переліку, який розгорнуто й повно охарактеризував поняття «компетентність», вважаючи його мотивуючими здібностями; розкрив складові компоненти та описав 39 видів компетентностей.

Найбільш значний внесок у розробку методологічної бази компетентнісного підходу серед науковців пострадянських країн, на нашу думку, зробила російська

дослідниця І. Зимняя (2004). Із російських вчених доречно назвати також наступних дослідників компетентнісного підходу: Н. Кузьміна (1967), В. Куніцина (1995), В. Шадриков (2002), Г. Селевко (2004), О. Лебедєв (2004), Є. Зеєр (2005), А. Хуторський (2005), Л. Петровська (2007).

Серед українських науковців найбільш видатних результатів, на наш погляд, досягли такі представники компетентнісного підходу, як В. Луговий (2009) , І. Бех (2009), С. Бондар (2003), О. Овчарук (2005), О. Пометун (2004), О. Савченко (2011), І. Єрмаков (2003), Н. Бібік (2004), Л. Ващенко (2015) та інші.

Протягом останніх десятиліть компетентнісний підхід реалізований у педагогічній галузі Великої Британії, США, Канади, Нової Зеландії, країн ЄС, почав застосовуватися в Росії, Україні та інших державах. Модернізації освіти на основі компетентнісного підходу сприяє низка міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва й розвитку, Міжнародний департамент стандартів та інші. Концептуальні засади закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Льовенського комюніке Європейської Комісії, програми Швейцарії, США й Канади «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo).

Експерти програми DeSeCo визначають поняття *компетентності* як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби й виконувати поставлені завдання (Компетентнісний…, 2014).

За визначенням Р. Бояциса (2008), *компетентність* – це здатність людини поводити себе в такий спосіб, який задовольняє вимоги роботи в певному організаційному середовищі, що, в свою чергу, є необхідною умовою досягнення бажаних результатів.

Дж. Равен (2002) тлумачить термін *компетентності* як мотивуючі здібності, що, на його думку, є всією сукупністю когнітивних, афективних і

вольових компонентів мотивуючої поведінки, для якої підходить також термін «ініціатива». При цьому, на його думку, поняття *компоненти компетентності* можна використовувати для визначення більш конкретних поведінкових тенденцій, які формують окремі компетентності, – такі, наприклад, як тенденція використовувати минулий досвід або досягати від інших співробітництва в реалізації встановлених цілей.

У документі «Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європейського союзу» (2006) компетенції визначаються як набір знань, навичок та відношень, що стосуються тієї чи іншої ситуації.

Постанова МОН (2011) визначає наступне: *компетентність/ компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. Новим законом «Про освіту» (2017) формулюється поняття «компетентність» наступним чином: *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

У тлумачному словнику Ушакова (1935) пропонуються такі формулювання: «*Компетенція, компетенції,* мн. немає, жін. (лат. competentia) (книжн.). 1. Коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом. Напр.: Не будемо говорити про те, що не входить у нашу компетенцію. Це поза сферою моєї компетенції або поза моєю компетенцією. 2. Коло повноважень, які підлягають чиєму-небудь віданню питань, явищ (юр.). Напр.: Кримінальні справи входять до компетенції карного розшуку»; «Компетентність - поінформованість, авторитетність».

Як існує багато різних визначень термінів *компетенція* та *компетентність* у вітчизняних і зарубіжних наукових роботах, так існують і різні підходи до опису співвідношення цих понять. Деякі науковці, базуючись на практично тотожних значення перекладу з англійської лексеми «competence» і

«competency», вважають поняття *компетенції* і *компетентності* синонімічними, але не тотожними, закріпивши за першим особистісні риси, а за другим — повноваження особи (Луговий, 2007).

Г. Селевко (2004) пояснює, що поняття *компетенція* частіше застосовується для позначення освітнього результату, що виражається в підготовленості, «відособленості» випускника, в реальному володінні методами, засобами діяльності, в можливості впоратися з поставленими завданнями; такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити й досягати мети з перетворення навколишнього середовища. Формант «-ність» у російській мові означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін *компетентність* частіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння.

Диференціація двох вищезазначених дефініцій, на думку А. Хуторського, полягає в тому, що *компетентність* – володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до неї й предмета діяльності. *Компетенція* – включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно особистісного відношенню до них (Хуторський, 2003).

За визначеннями Ч. Вудраффа (1991) *компетенція (competency)* – це набір шаблонів поведінки, які необхідні для того, щоб виконувати успішно завдання та функції з *компетентністю (competence).* Дослідник акцентує увагу на тому, що *компетенції (competencies)* є вимірами поведінки людини, які пов’язані з якісним виконанням роботи (діяльності).

Дослідники Л. Калмикова, Г. Калмиков та Н. Харченко (2016: 3) розуміють співвідношення термінів «компетенція» та «компетентність» таким чином: «*Компетенція* – латинське слово. В перекладі на українську мову воно означає «відповідаю», «підхожу». Отже, *професійна компетенція* – це не знання, не уміння, і навіть не досвід. У загальному вона може бути експлікована як *відповідність* наявних у суб’єкта педагогічної діяльності декларативних і

процедурних знань, професійних умінь і навичок тим вимогам, що ставляться до них Національною рамкою кваліфікації, стандартами вищої освіти та посадовими обов'язками .., як придатність сформованого в особистості… досвіду до успішної реалізації завдань... Що стосується *компетентності,* то вона не є синонімом слова *компетенція».* Посилаючись на порівняльний лексичний аналіз походження іншомовного терміна «competence», здійснений О. Демською-Кульчицькою, яка розкриває проблему терміностановлення в українській мові, автори стверджують: якщо користуватися терміном-відповідником англійського слова «competence», який би безпосередньо запозичувався з англійської мови, то він повинен мати форму «компетентність», а не «компетенція», а також пропонують активізувати як україномовний варіант термін «компетентність» та визначати його як властивість особистості, як здатність, здібність, спроможність суб'єкта діяльності стати й бути компетентним.

У сучасних навчальних посібниках з педагогіки можна зустріти наступні визначення: *Компетентність* – особистісна здатність випускника (спеціаліста) до вирішення певного кола проблем, заснована на деякій формально описаній якості – *компетенції*. Іноді під *компетенцією* розуміється коло законодавчо встановлених обов'язків і повноважень, а *компетентність* визначається як сукупність *компетенцій*, якщо *компетенція* – заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки людини, необхідної для її ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, то *компетентність* – якість особистості (сукупність якостей) учня (Бермус, 2010).

Психолог І. Зимняя (2012) відстоювала правомірність самостійного (а не синонімічного) існування й використання терміна *компетентність*, пояснюючи свою думку: а) компетенція й компетентність – суть пов'язані, але феноменологічно різні даності; б) компетентність ґрунтується на тому, що визначено, наприклад у стандартах вищої професійної освіти як компетенції, включаючи їх у себе; в) компетентності є інтегративними результатами, що формуються в освітньому процесі.

Узагальнюючи, доречно виділити декілька підходів до тлумачення термінів компетенція та компетентність. Під *компетентністю* розуміється: 1) поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовані в діяльності; 2) спроможність, здатність людини щось робити; 3) правомочність діяльності, наявність кола повноважень та відповідальності; 4) інтегральна якість особистості, яка складається з диференційних якостей – компетенцій; 5) мотивуючі здібності; 6) ступінь оволодіння компетенціями. За *компетенцією* визначаються переважно такі значення: 1) набір знань, вмінь і ставлень, що стосуються ситуації, 2) коло обов'язків, повноважень, які треба виконувати; 3) якості особистості, що дозволяють їй виконувати певні завдання; 4) вимоги, норми, опис поведінки, яку ми очікуємо; 5) опис робочих завдань або очікуваних результатів діяльності; 6) шаблони потрібної поведінки.

Отже, проаналізовані наукові джерела дали змогу резюмувати, що одна група дослідників оперує більше поняттям *«компетенції», а «компетентністю»* називають ступінь володіння ними. Варто зауважити, що частина з них визначає обидва феномени через знання, уміння та навички (далі ЗУНи), а інша – через здібності, здатності та спроможність. Цей підхід більше характерний для педагогів (Селевко, 2004; Пометун, 2004; Айзенбарт, 2016; Пушкар, 2016).

Друга група дослідників розглядає *компетентність* як інтегральну якість особистості, яка забезпечує здатність досягати поставлених цілей і складається з певних диференційних якостей – *компетенцій,* вважає їх складниками компетентності та визначає перші через певні шаблони необхідної поведінки. Таке розуміння домінує в представників психології менеджменту (МакКлелланд, 1973; Спенсер і Спенсер, 2005; Вудрафф, 1991; Зимняя, 2012).

На думку третьої групи дослідників, *компетенції* здебільшого характеризують діяльність, використовуючи при цьому їх критерії у формі опису потрібної поведінки, завдань або ЗУНів та відповідність суб'єкта цим критеріям. У свою чергу, *компетентності* характеризують психічні властивості особистості, що знаходять свій вираз через здатність, спроможність і готовність суб'єкта до

певної діяльності. Цю групу дослідників презентують теоретики психолого-педагогічної науки (Шадриков, 2002; Хуторськой, 2003; Калмикова, 2016).

Ми приєднуємося до третьої групи вчених, вважаючи, що у сучасній психологічній науці вищезазначені терміни означають різні феномени. Між тим, опис компетенцій та компетентностей певної діяльності може виглядати схожим. Ілюстрацією до вищесказаного є висловлювання І. Зимньої (2012) про те, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенції.

Отже, враховуючи вищевикладений аналіз диференціації дефініцій «компетентність» та «компетенція», пов'язаний зі складністю й різними підходами до розуміння цих понять, а також з метою уникнути плутанини, надалі будемо досліджувати лише феномен «компетентність», залишаючи поза увагою поняття «компетенція», яке не є предметом нашої дисертаційної роботи.

Неабияке значення для виявлення структури компетентності та її емпіричного вивчення має узагальнення науково-теоретичних джерел щодо структурних компонентів компетентності. Адже це є важливим не лише для розробки її критеріїв, а й для розуміння особливостей процесу її формування, розвитку та діагностики.

Проблема визначення структурних компонентів компетентності була в центрі наукових пошуків Дж. Равена (2002). Вчений стверджує, що компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, що деякі компоненти належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, і що ці компоненти компетентності можуть значною мірою заміняти один одного в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим вище ймовірність, що вона цих цілей досягне. Під терміном «компоненти компетентності» він визначав ті характеристики й здібності людей, які дозволяють їм досягати значущих цілей незалежно від їх природи та соціальної структури, в якій люди живуть і працюють. Учений описує наступні компоненти компетентності:

а) *когнітивний* – продумувати, чого потрібно досягти і як цього досягти; передбачати перешкоди на шляху до мети та вживати заходи до їх подолання; стежити за результатами власних дій і використовувати їх для аналізу причин та обставин того, що відбувається; співвідносити свої дії зі своєю роллю; узгоджувати їх з власним образом «Я»;

б) *афективний* – фокусувати емоції на виконуваній задачі; вибирати цікаве завдання і не намагатися переконати себе в тому, що воно не є привабливим; передбачати радість від успіху і розчарування від невдачі;

в) *вольовий* – докладати додаткові зусилля для зниження рівня ризику, пов'язаного з виконуваною діяльністю; забезпечити необхідні ресурси; виробляти переоцінку матеріальних і людських ресурсів, розглядаючи можливості їх використання; встановлювати відносини співробітництва з іншими людьми; направляти енергію інших людей на досягнення поставленої мети; проявляти настирливість, долаючи труднощі.

Дослідник зауважує, що компетентність містить не лише здібності, а також і внутрішню мотивацію. Саме мотиваційний компонент має слугувати опорним пунктом у процесі виявлення й вимірювання компетентності. Оцінюючи її, не можна стверджувати, що людина нею не володіє, якщо вона не виявляє її по відношенню до цінної для неї мети. (Равен, 2002: 280).

Ми поділяємо точку зору Дж. Равена в тому, що компетентність доречно розглядати через призму цілей і мотивів людини, а оцінюючи компетентність необхідно досліджувати ефективну поведінку особистості, яка призводить до результату діяльності, а не лише її здібності до виконання цієї діяльності. Крім того, ми солідарні з поглядами вченого, що до когнітивного, афективного та вольового компонентів треба додати мотиваційно-ціннісний, а оцінювати компетентність потрібно через критерії та показники ефективності діяльності.

І. Зимняя (2004), аналізуючи компетентності, включає до їх складу такі компоненти, як: а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний); б) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний); в) досвід прояву

компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смисловий); ґ) емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності (емоційно-вольовий). Дослідниця пояснює, що два із вищезазначених компонентів – когнітивний та поведінковий – становлять собою діяльнісний бік компетентності, який функціонує в документах і стандартах, а три останні компоненти – мотиваційний, емоційно-вольовий та ціннісно-смисловий – представляють особистісно-індивідуальний аспект компетентності. При розгляді проблеми ключових компетентностей І. Зимняя використовує метод дескрипторів або термінів уніфікованого опису прояву компонентів компетентності. Проведений аналіз текстів, що містять ці терміни, дозволив дослідниці виділити дескриптори для кожного з п'яти визначених структурних компонентів. Використання цих дескрипторів при визначенні сформованості компетентності, як вважає автор, дозволить більш точно згодом визначити її критерії й сформулювати вимоги до рівня підготовленості фахівців на основі компетентнісного підходу.

П'ять типів якостей, що лежать в основі компетентностей виокремлюють Л. Спенсер і С. Спенсер (2005). На їх думку, до них належать: а) мотиви – те, про що людина постійно думає, чого прагне і що її спонукає до дії; вони націлюють, активізують поведінку особистості до певних дій, цілей і відволікають від неактуальних і менш значущих для неї; б) психофізіологічні особливості (або властивості) – це психофізичні характеристики й відповідні реакції на ситуації чи інформацію; в) Я-концепція – установки, цінності, образ «Я» людини; г) знання – інформація, якою володіє людина в певних змістовних галузях і за допомогою якої вона може найкраще спрогнозувати свій потенціал; ґ) навички – здатність виконувати певну фізичну або розумову задачу.

Існують два підходи до встановлення складу компетентності: функціональний (здійснюється на основі визначення психічної функції, активізованої в процесі певної діяльності) та змістовий (відбувається на основі

систематизації змісту властивостей особистості, задіяних у певній діяльності). На нашу думку, більш інформативним, з точки зору наявних завдань дослідження, є змістовий підхід.

Узагальнення наукових джерел з проблеми виявлення структури компетентності дає змогу виокремити її складники та скласти загальну структурно-змістову модель компетентності, яка подана в таблиці 1.1.

Таблиця. 1.1

Структурні компоненти компетентності

Назва компонента компетентності	*Зміст та ключовий сенс*
Діяльнісні компоненти	
Засвоєні знання з певної сфери діяльності	Засвоєна систематизована теоретична інформація про конкретний вид діяльності та алгоритм її виконання.
Засвоєні в процесі досвіду діяльності вміння та навички	Засвоєні у процесі практичного досвіду вміння й навички, які дозволяють здійснювати необхідний алгоритм дій.
Особистісні компоненти	
Особистісні якості та здібності	Набір властивостей (здібностей і якостей) особистості, які є необхідні й дозволяють використовувати ефективно наявні знання, вміння та навички.
Мотиваційні й цільові спонукання	Спонукальні мотиви для здійснення діяльності, які базуються на потребах і цілях.
Ціннісні орієнтації	Цінності та переконання, які лежать в основі ставлення до діяльності

Співвідношення структурних компонентів, визначених за функціональним та змістовим підходами, є наступним: *когнітивному* компоненту можуть відповідати знання, а також певні особистісні здібності та якості (інтелект, його глибина й гнучкість, здатність до рефлексії тощо), *ціннісно-смисловому* – ціннісні орієнтації й переконання, *мотиваційному* – мотиваційні та цільові спонукання, *поведінковому* – вміння й навички, *афективно-вольовому* – певні особистісні якості та здібності (емпатія, тип темпераменту, рівень емоційного інтелекту, здатність контролювати свої емоції, а також уміння якісно здійснювати саморегуляцію та самоконтроль у контексті конкретних ситуацій тощо).

1.2. Міждисциплінарний підхід до вивчення й розробленості проблеми визначення та структури соціально-комунікативної компетентності особистості

Є багато підходів щодо розуміння й класифікації соціальної та комунікативної компетентностей. Дослідження феномену соціальної компетентності в психолого-педагогічній науці пов'язано з іменами таких зарубіжних вчених, як О. Бодальов (1974), В. Куніцина (1995), Є. Коблянська (1995), Г. Білицька (1995), Л. Шабатура (1997), В. Ромек (1999), І. Зимняя (2004, 2012), О. Прямікова(2009) та інших.

Проблему комунікативної компетентності вивчали іноземні дослідники М. Вятютнєв (1977), М. Кенел та М. Свейн (1980), Н. Гез (1985), Л. Бахман (1990), Д. Ізаренков (1990), С. Савиньон (1997), Л. Петровська (2007), І. Зимняя (2012) та інші.

Українська традиція дослідження соціальної, комунікативної та соціально-комунікативної компетентності бере початок у психолого-педагогічних працях С. Макаренко (2001), Г. Данченко (2002), Н. Завіниченко (2003), М. Докторович (2007), І. Зарубінської (2009), О. Корніяки (2011), К. Олександренко (2014), З. Єрмакової (2015), О. Варецької (2015) та інших.

Теоретичний аналіз наукових публікацій, присвячених темі соціальної компетентності, показав велику різноманітність наукових теорій. Дефініція «соціальна компетентність» розглядається як: а) розуміння відносин «Я – суспільство», вміння обирати соціальні орієнтири й відповідним чином організовувати свою поведінку (Коблянська,1995); б) результат особливого стилю впевненої поведінки, при якому навички впевненості автоматизовані й дають можливість гнучко змінювати стратегію, а також плани дій з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) й широкого (соціальні норми, умови) контексту (Ромек, 1999); в) здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в оточуючій його соціальній реальності, яка змінюється (Прямікова, 2009); г) інтегровану характеристику особистості, сукупність певних

якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, брати участь у соціально-значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі (Зарубінська, 2009); ґ) набуту здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем (Докторович, 2007); д) здатність максимально успішно адаптовуватися до життя в сучасному суспільстві (Кузьмич, 2014); е) цілісне інтегроване утворення, що проявляється в здатностях людини жити максимально гармонійно з самим собою та іншими в умовах соціокультурного середовища, в умінні особистості управляти внутрішньо особистісними та зовнішніми конфліктами, які постійно виникають, не вступаючи в протиріччя між власною сформованою світоглядною позицією, ціннісними орієнтаціями та соціально значущими нормами динамічного соціуму (Прашко 2015); є) здатність досягати особистих цілей у процесі взаємодії з іншими людьми, постійно підтримуючи з ними гарні стосунки в будь-який час і в будь-якому місці (Рубин, 2001) тощо.

Деякі вчені поняття «соціальна компетентність» вважають синонімом поняття «соціальна зрілість» (Дементьева; Зубарева, 2003). Так, А. Поздняков (2002) під поняттям «соціальна зрілість» розуміє сукупність компетенцій: громадянська, побутова, комунікативна, компетенція саморегуляції і самостійної пізнавальної діяльності.

В. Куніцина (1995) в структуру соціальної компетентності включає вербальну, комунікативну, соціо-професійну, соціально-психологічну компетентності, а також компетентність самоідентифікації (его-компетентність).

Г. Білицька (1995), визначаючи структуру соціальної компетенції, виділяє в ній такі компоненти: 1) *мотиваційний*, що включає ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояв доброти, уваги, допомоги; 2) *когнітивний*, який пов'язаний з пізнанням іншої людини (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти

її особливості, інтереси, потреби; 3) *поведінковий,* пов'язаний з вибором адекватних ситуації способів спілкування, етично цінних зразків поведінки.

На думку Г. Васьківської (2012), соціальна компетентність містить знання про: будову й функціонування соціальних інститутів у суспільстві, соціальні структури, різні соціальні процеси, що відбуваються в соціумі; знання рольових вимог, які висуваються суспільством до представників того чи іншого прошарку; навички рольової поведінки, що зорієнтована на той чи інший соціальний статус; знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичок, звичаїв, традицій, моралі, законів, правил етноетики, прийнятих заборон тощо) у різних сферах і галузях соціального життя – національного, політичного, релігійного, економічного, духовного тощо; уміння й навички ефективної соціальної взаємодії (володіння вербальною й невербальною комунікаціями, механізмами взаєморозуміння в процесі спілкування); знання й уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб’єкта та ін.

Здійснюючи теоретичний аналіз тридцяти трьох визначень структури соціальної компетентності в різних наукових розвідках, О. Варецька (2015) резюмує: *когнітивний* компонент (змістовий, гносеологічний, знаннєвий, пізнавальний) включають до складу 72,7 % науковців; *емоційно-вольовий* (результативно-оцінний/рефлексивний) та поведінковий визначають як складову 56 % вчених; *ціннісний* (аксіологічний) компонент спостерігається у 51,5 % дослідників; *мотиваційний* (емоційно-мотиваційний або мотиваційно-особистісний) включають у структуру 45% науковців; *комунікативний* – 42%; *діяльнісний* – 38%; операційно-технологічний (праксеологічний) компонент знаходить відображення у 12% описаних структур. Сама дослідниця відносить до складу соціальної компетентності наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний* та *рефлексивний*.

У складі соціальної компетентності особистості дослідниця В. Шахрай (2016) виокремлює три чинники: *статусно-рольовий* (здатність до орієнтування в соціальному просторі, розуміння сутності статусів і соціальних ролей,

інтерналізацію соціальних ролей, творче їх засвоєння, вміння вирішувати рольові конфлікти, рольову децентрацію), *ціннісно-диспозиційний* (розвиненість потреб, диспозицій, ціннісних орієнтацій, життєвих цілей як регуляторів поведінки, здатність до опанування життєвими стратегіями – активність, самостійність, колективізм) та *комунікативний* (розвиненість соціального інтелекту, здатності до самопрезентації, розвиток особистісних властивостей – афіліації, атракції, емпатії, сформованість мовної та мовленнєвої культури, розвиток умінь працювати в групі, основ соціального пізнання).

Звернемося до проблеми вивчення поняття «комунікативна компетентність». Серед ключових компетентностей вона є більш дослідженою через те, що, окрім спілкування, пов`язана з вивченням мов, як рідної, так і іноземної, при цьому розглядається як самостійна або як складник інших компетентностей. Багато робіт, присвячених цьому питанню, починається з аналізу понять «комунікація» і «спілкування».

Науковець М. Оліяр (2016) у своїй дисертації, присвяченій формуванню комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, наголошує на синонімічній близькості понять «комунікація» і «спілкування» й визначає першу як процес обміну інформацією за допомогою вербальних і невербальних засобів. Педагогічна комунікація розглядається нею як педагогічна взаємодія вчителя зі школярами з метою порозуміння з ними, ефективної організації навчально-виховного процесу, реалізації професійних функцій педагога, а міжособистісна комунікація описується як взаємний обмін суб’єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість забезпечувати зворотний зв’язок.

О. Добротвор (2011), вивчаючи комунікативну компетентність старшокласників, трактує її як ключову здатність особистості здійснювати цілеспрямовану продуктивну взаємодію з іншими людьми для досягнення взаєморозуміння та розв’язання життєвих колективних проблем. Вона, на відміну від М. Оліяр (2016), наголошує на відмінності понять «комунікація» і

«спілкування», пояснюючи, що перша має виражений цільовий характер, раціональність, спрямованість на продуктивну колективну діяльність, з чим погоджуємося й ми.

Комунікативна компетентність визначається І. Зимною (2012): а) прижиттєво сформоване на базі вродженої мовної здатності придбання й використання мовних засобів і мовних способів формування та формулювання думки; б) етно-соціо-культурно обумовлена особистісна якість людини, в) здатність, яка актуалізує рецептивно-продуктивну мовну діяльність особистості в процесах вербального спілкування; г) реалізує вищу психічну функцію індивіда – комунікативну.

М. Вятютнєв (1977) трактував термін «комунікативна компетентність», як: вибір і реалізація програм мовної поведінки в залежності від здатності особистості орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, задач, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації.

Комунікативну компетентність молодших підлітків О. Касьянова (2011) визначає як інтегративну якість особистості, що охоплює сукупність індивідуально-психічних особливостей, комунікативних знань, умінь і навичок, набутих у процесі виховного впливу, забезпечує здатність і готовність особистості встановлювати й підтримувати комунікативні контакти з іншими членами соціуму.

Досліджуючи формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей, З. Столяр (2015) формулює її як готовність виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність, застосовуючи вербальні й невербальні засоби спілкування, здатність комунікативно виправдано використовувати засоби української мови й продукувати мовленнєві (усні й письмові) висловлювання, що є нормативними й доступними для всіх учасників комунікативного акту (відповідають меті, намірам, умовам спілкування, а також особливостям мовної підготовки учасників акту спілкування).

Проблему розвитку комунікативної компетентності в представників певної професійної діяльності вивчали такі вітчизняні психологи: М. Тимофєєва (2008) – у мовленні майбутніх сімейних лікарів, Л. Пляка (2010) – в майбутніх провізорів, Г. Данченко (2002) – у менеджерів освіти шкільного рівня, Н. Завіниченко (2003) – у майбутніх практичних психологів, С. Макаренко (2001) – у професійній діяльності вчителя, Ю. Мендрух (2016) – у бакалаврів з маркетингу, О. Жирун (2006) – у майбутніх редакторів, О. Лахтадир (2017) – у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Дослідниця С. Макаренко (2001) під комунікативною компетентністю учителя розуміє засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях управлінського та педагогічного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, володіння технологією та психотехніками спілкування. При цьому вона розподіляє комунікативну компетентність на компетентність у вирішенні репродуктивних завдань, які відносяться до зовнішнього, поведінкового рівня спілкування за суб'єкт-об'єктною схемою, та на компетентність у розв'язанні продуктивних завдань, які відносяться до глибинного, особистісного рівня спілкування за суб'єкт-суб'єктною моделлю, наголошуючи на визначній ролі останньої. Аналогічні думки стосовно наявності двох рівнів педагогічного й управлінського спілкування – репродуктивного (зовнішнього, операційного, поведінкового) та продуктивного (внутрішнього, глибинного) – озвучує в дослідженні комунікативної компетентності менеджерів освіти й науковець Г. Данченко (2002), наголошуючи на тому, що другий рівень є визначальним щодо першого. Таких же поглядів дотримується й науковець Н. Завіниченко (2003), аналізуючи комунікативну компетентність практичного психолога системи освіти.

Комунікативну компетентність як сукупність сформованих професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здібностей до самоконтролю, емпатії, культури вербальної та невербальної поведінки, – формулює в

дослідженні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин К. Олександренко (2014).

З. Єрмакова (2015) комунікативну компетентність викладачів ПТНЗ визначає як складне системне утворення, яке поєднує в собі мотиваційну спрямованість на оволодіння її високим рівнем, комплекс взаємопов'язаних професійних (педагогічних і спеціальних) комунікативних знань, умінь та інтеграцію їх у професійно-педагогічну діяльність, завдяки сформованим професійно важливим якостям, необхідним для свідомої регуляції комунікативної поведінки.

Ю. Мендрух (2016), досліджуючи комунікативну компетентність маркетологів, вважає, що це заснована на сукупності комунікативних знань складна інтегральна якість особистості, яка є необхідною умовою успішної діяльності спеціаліста та передбачає вміння орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, володіти його мовленнєвими і не мовленнєвими засобами, встановлювати емоційний і діловий контакти й досягати мети комунікації в процесі професійної взаємодії.

Відповідно до моделі, запропонованої в документі Ради Європи (1997), комунікативна компетентність складається з трьох компонентів: *лінгвістичного, соціолінгвістичного* та *прагматичного*. Лінгвістичний компонент включає фонологічні, лексичні, граматичні знання та вміння. Соціолінгвістичний компонент, який визначається соціокультурними умовами використання мови, становить собою з'єднувальну ланку між комунікативною та іншими компетентностями. Прагматичний компонент, крім загальних компетентностей, включає екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування (міміка, тон, погляд, вираз обличчя, жестикуляція тощо).

Чотири компоненти досліджуваного феномену описує С. Савіньон (1997): *граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний* і *компетентність мовної стратегії.*

М. Кенел та М. Свейн (1980) запропонували структуру комунікативної

компетентності, що складається з чотирьох видів компететностей: *дискурсивної, соціолінгвістичної, стратегічної та лінгвістичної.*

У відповідності зі структурою комунікативної компетентності, розробленої Д. Ізаренковим (1990), вона представлена такими базисними складовими, як: *мовна; лінгвістична; прагматична і предметна*.

Дослідниця О. Касьянова (2011) у своїй дисертації до складу комунікативної компетентності відносить три компоненти: *когнітивний (*передбачає рівень знань про норми й правила спілкування, стилі, вербальні та невербальні засоби комунікації, усвідомлення необхідності їх використання, знання про комунікативні якості, а також їхню роль у спілкуванні); *емоційно-ціннісний (*є результатом комунікативних якостей особистості й визначає сформованість і розвиненість індивідуально-психологічних властивостей особистості, її емоційно-ціннісної сфери, емоційно-вольових якостей, які впливають на гуманістичну спрямованість у процесі спілкування, емоційно-позитивне ставлення до співрозмовника, готовність до встановлення з ним емоційного контакту, рефлексивність, чуйність (емпатію); *поведінковий (*свідчить про ступінь розвитку комунікативних умінь, їх стійкість, що забезпечує успішність у комунікації, встановленні контакту зі співрозмовником, в оволодінні вербальними та невербальними засобами спілкування, в умінні контролювати й регулювати свою поведінку, доводити та грамотно аргументувати власну позицію, виходити із конфліктної ситуації, проявляти творчий та варіативний характер під час спілкування з партнерами).

Схожі компоненти притаманні структурі комунікативної компетентності старшокласника в дослідженні О. Добротвор (2011): *когнітивний, ціннісно-емоційний і діяльнісно-процесуальний.*

Складовими комунікативної компетентності філолога З. Столяр (2015) вважає мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну.

У структурі комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога Н. Завініченко (2003) виділяє наступні компоненти: *гностичний*

(система знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування взагалі та професійного), зокрема – знання про моделі спілкування, особливості власного комунікативного стилю, коли враховується фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації, зробити сприймання глибшим, більш емоційним, усвідомленим, особистісним; *творче мислення*, внаслідок якого спілкування постає різновидом соціальної творчості; *конативний* – загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; *культура мовлення*, що охоплює різноманітні експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; *перцептивно-рефлексивні уміння*, які забезпечують можливість проникати у внутрішній світ партнера по спілкуванню та краще розуміти самого себе; *домінуюче застосування організуючих впливів* у взаємодії з людьми; *емоційний* – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани.

З. Єрмакова (2015) у склад комунікативної компетентності особистості включає такі компоненти: *теоретичний* (система комунікативних знань про правила, норми й стилі спілкування, вербальні й невербальні засоби спілкування тощо), *практичний* (володіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів спілкування для актуалізації тих чи інших комунікативних функцій), *особистісний* (сформованість і розвинутість індивідуально-психологічних якостей особистості, що забезпечують володіння технікою спілкування й контакту), де теоретичний компонент є базисним для практичного

й особистісного компонентів.

Комунікативну компетентність у складі комунікативної культури особистості досліджує українська дослідниця О. Корніяка (2007), яка визначає останню як результат соціально-комунікативного розвитку суспільства й водночас витвір конкретної людини, який забезпечує її зв'язок з соціумом. Комунікативна компетентність, за переконанням дослідниці, є сукупністю операційно-технічних засобів – комунікативних знань, навичок і вмінь як способів досягнення мети комунікативної діяльності, а також досвіду суб'єкта спілкування.

Описуючи модель комунікативної компетентності, О. Корніяка (2011) визначає три її структурні компоненти:1. Комунікативно-мовленнєву здатність, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування й висловлення своїх думок в усній і письмовій формі. 2. Соціально-перцептивну здатність як сприймання й розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і взаємооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини; б) моральні уявлення; в) рефлексію. 3. Інтерактивну здатність як уміння організовувати й регулювати взаємодію, взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати й володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Розглянемо проблему дослідження поняття «соціально-комунікативна компетентність». Вивчення компетентності саме в такому аспекті та засоби її формування й розвитку розглядають нечисленні автори. Цих вчених, на нашу думку, можна віднести до другої та першої групи науковців, які включають компетенції у склад компетентності або розуміють під «компетентністю» володінням «компетенціями».

Так, наприклад, російська дослідниця О. Шумілова (2011) трактує поняття соціально-комунікативної компетентності педагога професійного навчання як вид професійної компетентності, який забезпечує реалізацію соціально-комунікативної діяльності при вирішенні педагогічних завдань за рахунок управління процесами соціальної комунікації. За Шуміловою, структура соціально-комунікативної компетентності майбутнього педагога професійного навчання складається з системи ключових (*інформаційно-комунікативна, операційно-комунікативна, оціночно-комунікативна*), базових (*соціально-психологічна, професійно-комунікативна, етична*), спеціальних (*соціально-особистісна, адаптивна*) та професійних (*поведінкова, конструктивна, організаторська*) компетенцій, у кожній з яких визначені знання, діяльність, здібності, а також професійно значущі особистісні якості спеціаліста. В своєму дослідженні вона пропонує власну концепцію формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

М. Айзенбарт (2016) досліджувала у своїй дисертаційній роботі формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку. Компетенція тут, на нашу думку, розглядається як передумова відповідної компетентності. За результатами свого дослідження вона визначає соціально-комунікативну компетенцію дітей дошкільного віку в ігровій діяльності як здатність дитини комплексно застосовувати мовні й немовні засоби з метою комунікації, ініціативність спілкування в конкретних соціально-побутових та ігрових ситуаціях, уміння планувати й організовувати різні види ігор відповідно до їх структури, дотримуватися ігрового партнерства й рольових способів поведінки, норм етикету спілкування в процесі гри.

Характеризуючи соціально-комунікативну компетенцію дітей старшого дошкільного віку, дослідниця виокремила такі критерії: *когнітивний*, де показниками є обізнаність із нормами соціальної поведінки, вміння розуміти емоційний стан інших дітей, розуміння дитиною специфіки ситуації спілкування, обізнаність з іграми; *емоційний,* де основним є вміння контролювати свої емоції й

настрій, володіння соціально-прийнятими способами вираження емоцій, емоційна спрямованість на однолітків у групі, здатність будувати безконфліктні взаємини; *комунікативно-інтерактивний*, де базовим чинником є вміння вести діалог із дорослими й ровесниками, отримувати необхідну інформацію під час діалогу, взаємодіяти в процесі ігрової діяльності, співвідносити свої бажання з інтересами інших, вислуховувати співрозмовника, спокійно відстоювати свою думку.

У документі «Базовий компонент дошкільної освіти» (2012) поняття соціально-комунікативна компетентність формулюється як обізнаність із різними соціальними ролями людей (знайомі, незнайомі, свої, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння дотримуватися їх під час спілкування. Здатність взаємодіяти з людьми, які оточують: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе. Вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати конструктивні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Соціально-комунікативна компетенція особистості за Т. Пушкар (2016) – це її базисна інтегральна характеристика, яка відображає рівень розвитку комунікативних зв’язків з іншими людьми, забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у комунікативному середовищі.

У докторській дисертації Н. Білан (2015) термін «соціальні комунікації» тлумачить як особливий соціальний феномен, що виражає такі міжсуб’єктні відносини, як соціальна комунікаційна взаємодія, обмін соціальними смислами в просторі й часі, соціальне пізнання, конструювання та конституювання суспільних і міжособистісних відносин, орієнтованих на продукування, а також динаміку соціокультурних стандартів, що підтримують суспільну єдність.

1.3. Теоретичне обґрунтування структурно-змістової моделі розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти

Теоретичним підґрунтям вивчення розвитку СКК стали такі наукові підходи та концепції:

– *Телеологічний.* При дослідженні проблеми розвитку СКК дотримувалися цільової (телеологічна: *telos* — ціль) парадигми про доцільність як можливе джерело розвитку біологічних і соціальних явищ, яка поєднує ідеї позитивістської та гуманістичної парадигм, синтезує індивідуальне й всезагальне. На противагу детермінізму, а іноді доповнюючи його, телеологічна парадигма постулює особливий вид причинності – цільовий, що відповідає на питання: для чого? заради якої мети відбувається той чи інший природний процес?

Це підхід, згідно з яким поставлена мета, кінцевий результат здійснює об'єктивний вплив на хід процесу. Повертаючись до нашого завдання дати визначення соціально-комунікативної компетентності, наголошуємо на необхідності визначати компетентність через призму поставленої мети та з урахуванням мети партнера з комунікації. Відносини людини визначаються рушійними силами особистості, що виражені в цілях і завданнях, які вона сама собі ставить, заради яких людина живе й бореться: чи то за ради соціального блага, чи особистого, чи взагалі в неї нема цілей, а домінують тільки харчові та статеві потяги (Лебединский, 1966: 78).

Мета не тільки детермінує раціональну поведінку, але й емоційне ставлення до ситуації. На думку В. Вілюнаса (1976: 85), емоція – це особливе переживання суб’єктом окремих елементів образу, який придає їм цільову характеристику й спонукає суб’єкта до рішення на рівні образу задачі про спосіб їх досягнення, а у кінцевому підсумку, – до цілеспрямованої дії.

Отже, відповідно до цього підходу, в першу чергу зазнають розвитку ті якості, які важливі для досягнення життєвої мети й ситуаційних цілей; вони зумовлені з однієї сторони, потребами особи, а з іншої – обмежені ставленням до

них та цінностями особистості.

– *Акмеологічний.* Акмеологія (від грец. ακμή, akme — вершина, грец. λόγος, logos – вчення) – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності й механізми становлення людини на етапі зрілості, досягнення нею високого рівня розвитку. Ґрунтуючись на акмеологічному підході до реалізації потенціалу педагога, визначають такі закономірності: зрілість особистості вчителя є важливим чинником його професійного становлення; особистісний розвиток залежить від процесу професіоналізації; особливості особистості вчителя впливають на процес і результати його професійної діяльності; формування і розвиток особистості відбувається у процесі професійної діяльності та піддається впливу (І. Жорова; С. Моісеєв , Європейський Союз – Україна, 2015: 117 – 122).

Акмеологічна складова компетентнісного підходу, за висновками В. Левченко (2015), включає: моніторинг і визначення показників сформованості професійної компетентності осіб зрілого віку, мотивування на процес самореалізації, орієнтацію до нової системи відносин; реалізацію програм, спрямованих на підвищення творчого потенціалу та створення акмесередовища, що сприяє актуалізації потреби особистісного розвитку завдяки закріпленню високо функціональних стратегій поведінки; підтримку соціального статусу, підвищення почуття відповідальності та новизни роботи.

Отже, можна вважати, що професійний (та компетентнісний) розвиток тісно пов’язаний з особистісним розвитком і навпаки. Якщо розвивати один із цих взаємозумовлених напрямків онтогенезу, то буде удосконалюватися інший.

– *Холістичний підхід.* Провідною в світі науковою парадигмою у останні роки є холістична (цілісна, інтегрована) парадигмальна орієнтація, яка теж була врахована при створенні моделі розвитку СКК. Ця парадигма розглядає світ як взаємопов’язане ціле, спирається на уявлення про принципову не редукованість властивостей цілого до властивостей елементів і взаємодій. За К. Уілбером (2004), холістичний підхід до психологічного світу людини – це наскрізне, голографічне, фрактальне транцендентування й синтез його ноетичного (духовного,

трансперсонального), ментального (інтерперсонального, «психологічного»), ейдетичного (образного) і тілесного (сенсомоторного) світів.

Отже, не можна розглядати розвиток окремих складників цілісної якості, якою є СКК, без урахування взаємовпливу з іншими складовими частинами. У свою чергу, не можна розглядати СКК відірвано від професійної компетентності вчителя та його особистості.

– *Системно-структурний підхід.* Розробка моделі розвитку соціально-комунікативної компетентності як системи, ієрархії субкомпетентностей, базувалася на положеннях системно-структурного підходу, враховуючи відносність цієї системи: з одного боку, кожний компонент такої системи сам є якісно своєрідною системою нижчого структурного рівня; з іншого боку,– вона є компонентом системи вищого структурного рівня. Щодо розвитку певної структури (якою є СКК), представник системно-структурного підходу Я. Пономарьов (1983: 14), зазначає, що зміна структури системи пов'язана зі зміною типу зв'язку її компонентів, з переходом до нового типу зв'язку – розвитку. Розвиток – засіб існування системи взаємодіючих і просторових структур за рахунок розвивального (а в інших випадках – руйнівного, деструктивного) ефекту взаємодії, який реалізується через побічні продукти дії. Зв'язки вихідної та створеної структур здійснюються через результати взаємодії. Перетворення вихідних структур продовжується до того часу, поки ці трансформовані структури не набувають можливості задовольняти будь-які «замовлення», «запити», «потреби», пов'язані з функціонуванням нової форми.

Отже, процес ґенези СКК буде мати якісні зміни тоді, коли набуті в процесі психодидактичного впливу окремі компоненти (нові знання й навички, мотиви, переконання, здібності, змінене ставлення та ін.) подолають протиріччя між собою й іншими існуючими властивостями шляхом внутрішнього узгодження, а також саморегуляції та будуть об'єднані між собою в єдиний конструкт нової здатності, який забезпечить особистості більш досконалу поведінку в соціально-комунікативній діяльності (далі СКД).

– *Концепція навчання «Цикл усвідомлення компетентності».* Дотичною до проблеми розвитку компетентностей виявилася концепція навчання, представлена моделлю «Цикл усвідомлення компетентності» (серед її відомих назв й такі: «Four Stages of Competence», «Competence Cycle of Learning», «Діаграма/круг розвитку компетентностей», «Матриця навчання» тощо) вперше сформульованої наприкінці 1960-х - початку 1970-х років Мартіном Бродвеллем (1969) та розробленої й розвиненої Ноелем Берчем, колишнім співробітником американської організації Gordon Training протягом 1970-х років (http://www.dtssydney.com//blog/in_a_nutshell:_four_stages_of_competence).

У моделі викладені чотири етапи навчання, які демонструють напрямок еволюційного розвитку будь-якої компетентності: *несвідома некомпетентність, свідома некомпетентність, свідома компетентність та, нарешті, несвідома компетентність.* Перший етап «несвідома некомпетентність» характеризується тим, що вивчаючи діяльність, яку ми ніколи раніше не робили або яку робимо дуже погано, ми не знаємо, що саме ми не знаємо, та, навіть, не усвідомлюємо своє незнання. Другий етап «свідома некомпетентність» починається тоді, коли ми усвідомлюємо те, що не знаємо. Ми дізнаємося про існування майстерності (або про те, як майстерність має виконуватися). Саме тут ми можемо тепер оцінити повну силу нашого дефіциту навичок і вирішити, чи хочемо працювати над навчанням. На третьому етапі «свідома компетентність» нам відомо, як правильно виконувати діяльність, але можливі помилки. Ми експериментуємо, вивчаємо й аналізуємо наш прогрес і закріплюємо навички, постійним виконанням цієї діяльності. Четвертий етап характеризується тим, що майстерність стала автоматичною. Потрібно мало або взагалі не потрібне свідоме зусилля, необхідне для ефективного виконання. Майстерність стала природною або "другою природою". Наше інтуїтивне розуміння всіх аспектів діяльності означає, що ми можемо швидко адаптуватися й імпровізувати перед новими незнайомими ситуаціями. Якщо хтось запитає нас про те, як ми це робимо, – то можемо сказати, що ми насправді не впевнені – ми просто робимо це (Родиков,

2010).

Отже, відповідно до цієї концепції, удосконалення СКК та її здатностей буде відбуватися поступово від усвідомлення вчителем їх вихідного стану, через усвідомлений контроль їх формування й розвитку до автоматичного володіння ними.

Для розробки моделі розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя було виявлено й обґрунтовано компоненти її структури та здійснено їх моделювання.

Розробка моделі розвитку СКК. Ключові компетентності, до яких належить і соціально-комунікативна компетентність, мають складну інтегральну природу й можуть складатися з однакових компетентностей нижнього рівня, або субкомпетентностей. Так, наприклад, соціальна та комунікативна компетентності дуже пов`язані між собою. Як свідчить попередній аналіз теоретичних досліджень, вони можуть містити однакові складники й навіть однакове формулювання. Комунікативна компетентність може бути підпорядкована соціальній, бо створення відносин між людьми не може відбуватися без комунікації та взаємодії. З іншого боку, вона розглядається й окремо, тому що комунікація може відбуватися й без мети створення взаємовідносин, дотримання соціальних правил та урахування очікувань партнера по спілкуванню, або, навіть, включає соціальну компетентність до свого складу. Там, де явище виходить за рамки комунікативної компетентності, слід говорити про соціальну компетентність, зазначає О. Коблянська (1995:7), пояснюючи зв`язок двох компетентностей.

З огляду на попередній теоретичний аналіз, було об’єднано два феномени, кожний з яких обмежує ціле рамками соціальної взаємодії. Отже, розглядалися комунікативна й соціальна компетентності як дві споріднені субкомпетентності, які разом утворюють соціально-комунікативну компетентність і розподіляють однакові характеристики між собою таким чином: комунікативна субкомпетентність в даному контексті описує тільки мовленнєвий її бік – процес

обміну повідомленнями, а інтерактивну взаємодію в рамках міжособистісних відносин розглядаємо в складі соціальної субкомпетентності. Визначення й склад субкомпетентностей мав на меті не довести істинність того чи іншого розподілу, а, насамперед, наблизитися до практичної частини дослідження – вимірювання та розвитку компетентності. Характеристики, які описано в структурно-змістовій моделі розвитку соціально-комунікативної компетентності, є сталими лише в рамках цієї моделі.

Визначення досліджуваної компетентності здійснювалося з урахуванням основних положень особистісного підходу. У розумінні значення феномену «особистість» використовувалося формулювання, запропоноване Т. Титаренко: це здатна до самовизначення цілісність, яка складається із ставлень до навколишнього світу, інших людей і самої себе; вища інстанція, що координує всю психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, «Я» для інших. Особистість виникає як засіб, інструмент для набуття людиною своєї сутності (Горностай; Титаренко, 2001: 67).

Наш підхід до виявлення структури соціальної й комунікативної субкомпетентностей, що утворюють комплексну соціально-комунікативну компетентність, базується на розумінні вищезазначених понять і виходить з необхідності практичного застосування знань про зміст цих компетентностей.

Соціальна субкомпетентність, як ми її розуміємо, – це здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, здійснювати партнерську взаємодію з іншими особами в рамках суспільно прийнятної поведінки й досягати порозуміння.

Комунікативна субкомпетентність – здатність людини ефективно здійснювати обмін повідомленнями з іншими людьми, представляти й відстоювати власну точку зору на засадах шанобливого ставлення до їх цінностей та визнання різноманітності позицій.

Соціально-комунікативна компетентність особистості, таким чином, нами розуміється як здатність людини досягати порозуміння з іншими людьми

шляхом створення партнерських відносин, враховуючи потреби, цінності й цілі всіх учасників взаємодії, в тому числі й свої, в рамках суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації.

Щоб дати визначення СКК вчителя, потрібно спиратися не тільки на розуміння її соціального та комунікативного складників, а й на зміст СКД вчителя. Основними видами педагогічної діяльності є навчання, виховання та розвиток. У кожному з цих видів діяльності, комунікація й створення продуктивних взаємовідносин відіграють ключову роль. За визначенням Н. Мойсеюка (2003), педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Суттєвою особливістю педагогічної праці є те, що вона від початку до кінця є процесом взаємодії людей. У своїй діяльності вчителеві потрібно постійно взаємодіяти з різними соціальними групами, найбільш впливовими з них є наступні: адміністрація школи, методисти, колеги по роботі, батьки учнів, учні. Кожна група відрізняється потребами, ціннісними орієнтаціями, соціальними статусами й ролями, тому для ефективної взаємодії з ними від вчителя вимагається якісний рівень володіння соціально-комунікативними здатностями.

Отже, застосовуючи розуміння досліджуваних феноменів до СКД вчителя ЗЗСО, вбачаємо с*оціально-комунікативну компетентність вчителя* в спроможності досягати партнерських відносин з усіма суб'єктами освітнього процесу.

На думку О. Власової, соціальні здібності людини складаються з її здатностей до продуктивної самокомунікації з власною особистістю як соціальним суб'єктом, міжособистісного спілкування і взаємодії з іншими людьми, а також із різного роду соціальними групами як суб'єктами соціальної взаємодії (Власова, 2006: 7). Як зазначає К. Олександренко (2014: 22), маючи на увазі комунікацію як складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку

контактів між людьми, вербальна комунікація може бути розглянута на трьох рівнях: внутрішньо особистісному (intrapersonal), міжособистісному (interpersonal: one-to-one) і масової комунікації (person-to-persons). Приймаючи до уваги ідеї дослідниць та базуючись на власному розумінні змісту *соціальної субкомпетентності особистості*, визначаємо її через такі субкомпетентності 2-го рівня: *відносини з самим собою, міжособистісні відносини, відносини з суспільством*.

Відносини з самим собою – це здатність вчителя розуміти себе, усвідомлювати свої почуття та вчинки, управляти собою тощо. *Міжособистісні відносини* (міжособистісна взаємодія або інтеракція від англ. *interaction* — «взаємодія») – це спроможність учителя ефективно взаємодіяти з іншими людьми як особистостями. *Відносини з суспільством* – це властивість учителя розуміти й виконувати вимоги суспільства (оточення), в якому він існує, його соціалізованість. Під вимогами суспільства маються на увазі очікування соціальних інститутів і груп, дотримання соціальних норм і правил, розуміння соціальних ситуацій, а також соціальних ролей.

Отже, ми розрізняємо «Я» (або мою особистість), інше «Я» (або особистість, з якою я взаємодію) та суспільство – сукупність інших «Я» (або групу/ групи особистостей).

Комунікативна субкомпетентність розглядається нами як сукупність двох субкомпетентностей 2-го рівня *«Комунікації рівня слухання» (сприймання інших людей, рецепція)* та *«Комунікації рівня говоріння» (передавання, продукування)*. Цей поділ, на перший погляд, розриває цілісний процес спілкування, але при такому розподілі чіткими є структурні компоненти компетентності – такі, як навички, знання, особистісні якості, чітка диференціація яких потрібна для планування її розвитку. Ідея поділу виникла з аналізу визначень комунікації й моделі комунікативного процесу. Відповідно до трактувань С. Борісньова, під комунікацією слід розуміти соціально обумовлений процес передавання й сприймання інформації в умовах міжособистісного та масового спілкування

різними каналами за допомогою різноманітних комунікативних засобів (Борисньов, 2003).

Теоретична модель комунікативного процесу Р. і К. Вердерберів (2003) демонструє, що в будь-якій комунікаційній ситуації завжди є, як мінімум, два суб'єкта – відправник (або мовець) і одержувач (або реципієнт). Перший відправляє якесь повідомлення, другий, відповідно, його отримує (адресатів може бути декілька, якщо взяти, як приклад, презентацію, коли один оратор звертається до цілої аудиторії). Під повідомленням розуміється вся сукупність інформації, яка передається від відправника до одержувача. Це не тільки слова або звуки, але й візуальний ряд, емоційний фон, інтонації, жестикуляція, пантоміміка тощо. Будь-яке повідомлення передається за допомогою того чи іншого каналу комунікації. Канал комунікації – це своєрідний засіб передавання інформації. Слова (а якщо бути зовсім точним, то сенс слів і пропозицій) передаються за допомогою вербального каналу; звуки, інтонація, тон і тембр – за допомогою вокального; зовнішній вигляд, жестикуляція, пантоміміка і мікроміміка – за допомогою невербального тощо. Таким чином, за допомогою каналів комунікації відправник передає повідомлення одержувачу. У результаті на одержувача спрямовано якійсь вплив – ефект. Це може бути обдумування інформації, згода, незгода, агресія, нерозуміння. Так чи інакше, все це виражається в зворотному зв'язку – у відповідній реакції або повідомленні. При цьому ролі в суб'єктів змінюються. Одержувач, вступаючи в зворотний зв'язок, стає відправником, а відправник – одержувачем. Розподіл на відправника й одержувача є досить умовним, оскільки комуніканти поперемінно виконують ці функції.

Як стверджують науковці Л. Калмикова, Г. Калмиков та Н. Харченко (2016), комунікація – це складний двосторонній психічний процес, побудований, з одного боку, на продукуванні мовлення (дискурс, висловлювання) в зрозумілій комунікантам формі, а з іншого – на аудіюванні, тобто сприйманні й розумінні висловленого в усній або письмовій формі та забезпеченні зворотного зв’язку.

Отже, визначаємо субкомпетентність *«Комунікація рівня слухання»* як

здатність ефективно сприймати повідомлення, а субкомпетентність *«Комунікація рівня говоріння»* як здатність ефективно передавати повідомлення.

Структурно-змістову модель розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителя представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Структурно-змістова модель розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя

Соціально-комунікативна компетентність	
Субкомпетентності 1-го рівня	*Субкомпетентності 2-го рівня*
Соціальна	*Відносини з самим собою*
	Міжособистісні відносини
	Відносини з суспільством
Комунікативна	*Комунікація рівня слухання (аудіювання)*
	Комунікація рівня говоріння

Узагальнюючи вищевикладене, можна визначити розвиток соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя як поступальний процес ґенезу здатностей встановлювати гармонійні відносини з собою, з суспільством, налагоджувати міжособистісні взаємини, а також удосконалювати механізми мовленнєвих комунікативних здатностей. Перетворення відбувається завдяки появі нових і росту вихідних діяльнісних та особистісних компонентів компетентності в їх взаємовпливі, перебудові зв'язків між ними та появі більш ефективних структур, які забезпечують удосконалення соціально-комунікативної поведінки вчителя. Процес свідомого розвитку СКК починається з усвідомлення власної некомпетентності, проходить усвідомлене набуття ознак нової здатності шляхом спроб, експериментування й закріплення нової поведінки та досягає якісно нового рівню виконання соціально-комунікативної діяльності через автоматичне володіння набутими властивостями.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Теоретичний аналіз дослідження проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти в

науковій, методичній, психологічній і офіційно-діловій літературі дав змогу зробити такі висновки:

1. Під *компетентністю* розуміється психічна властивість особистості, яка виявляється в її готовності й здатності досягати мети певної діяльності. Вона має багатокомпонентну структуру: одна частина її компонентів стосується засвоєних суб'єктом у процесі діяльності знань, умінь і навичок, а друга – особистісного забезпечення, що об'єднує його ціннісні орієнтації, мотиваційно-цільові спонукання та властивості, на підставі яких реалізуються знання, вміння й навички, даючи змогу досягти потрібного результату.

Результати вивчення теорій вітчизняних і зарубіжних науковців дали змогу резюмувати, що основними *структурними компонентами компетентності* є такі складники: *засвоєні знання* (систематизована теоретична інформація про конкретний вид діяльності та алгоритм його виконання); *засвоєні вміння й навички* (набуті в процесі досвіду виконання діяльності вміння, які дозволяють здійснювати необхідний алгоритм дій); *особистісні здібності та якості* (набір властивостей, здібностей, якостей особистості, які дозволяють використовувати ефективно наявні знання, вміння й навички); *мотиваційні та цільові спонукання* (спонукальні мотиви для здійснення діяльності, які базуються на потребах і цілях); *ціннісні орієнтації* (цінності й ціннісні орієнтації, які лежать в основі відношення до діяльності). Засвоєні знання, вміння та навички стосуються діяльнісного боку компетентності, а особистісно-ділові якості, мотиваційні й цільові установки, ціннісні орієнтації – особистісного забезпечення компетентності.

2. Соціальну компетентність дослідники визначають як: здатність налагоджувати відносини з членами суспільства, як впевнену поведінку в соціумі, майстерність продуктивно виконувати соціальні ролі, уміння жити в гармонії з собою та управляти внутрішніми й зовнішніми конфліктами. Соціальну компетентність пов'язують з поняттям «соціальна зрілість», з громадянською, побутовою, психологічною, комунікативною компетентністю, часто включаючи

останню в її склад. Комунікативна компетентність розглядається різними дослідниками як: синтез лінгвістичних, психолого-педагогічних, предметних, соціокультурних знань і вмінь використання мовленнєвих засобів, особистісних якостей, адекватних певному типу ситуацій і ситуаційних завдань, які обумовлюють успіх у професійному розвитку; здатність особистості здійснювати продуктивну взаємодію, як якості, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, уміння людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування, здібність виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність. Соціально-комунікативну компетентність і засоби її розвитку вивчають нечисленні автори. Вона розуміється як: вид професійної компетентності педагога, який забезпечує реалізацію СКД при розв'язанні педагогічних завдань завдяки управлінню процесами соціальної комунікації; здатність ефективно й успішно взаємодіяти з людьми, оволодіваючи соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів у динамічно-трансформаційних умовах сьогодення.

3. Ґрунтуючись на аналізі попередніх наукових досліджень, визначено: *соціально-комунікативна компетентність вчителя* — це психічна властивість особистості, яка забезпечує здатність педагога досягати партнерських відносин з кожним суб'єктом освітнього процесу, враховуючи потреби, цінності й цілі всіх учасників професійної взаємодії в рамках суспільно коректної поведінки, що реально здійснюється завдяки ефективній комунікації.

4. У результаті наукового пошуку створено *структурно-змістову модель розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя,* до складу якої ввійшли соціальна та комунікативна субкомпетентності 1-го рівня. Перша з яких, соціальна, представлена субкомпетентностями 2-го рівня «*Відносини з суспільством»* (здатність учителя розуміти й виконувати вимоги оточення, в середовищі якого він здійснює професійну діяльність); «*Відносини з самим собою»* (спроможність вчителя підтримувати гармонійні стосунки з самим собою, розуміти себе, якісно й ефективно управляти собою тощо);

«*Міжособистісні відносини*» (здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми). Друга субкомпетентність – комунікативна – містить у складі такі субкомпетентності 2-го рівня: «*Комунікація рівня слухання*» (спроможність ефективно сприймати повідомлення) та «*Комунікація рівня говоріння*» (здатність ефективно передавати повідомлення).

Основні положення розділу висвітлено в таких публікаціях:

1. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Київ : Ін-т обдаров. дитини, 2014. 132 с., розділи 2.3., 3.3.

2. Ковальова О.А. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу/ «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації»: матеріали методол. сем., Ч. І, 3 квітня 2014 р., м. Київ. Київ: Ін-т обдаров. дитини, 2014. С. 196 – 202.

3. Ковальова О.А. Модель соціально-комунікативної компетентності/ Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 11 (30) /11/, м. Київ. Київ: Ін-т обдаров. дитини, 2014. С. 27 – 33.

4. Ковальова О.А. Обґрунтування структури та змісту соціально-комунікативної компетентності / Scientific Journal «ScienceRise». Педагогічна освіта. 2015. №11/5(16). С. 12 – 18.

5. Ковалёва О. А. Состояние проблемы определения, оценки и становления социально-комуникативной компетентности личности //Вестник по педагогики и психологии Южной Сибири. 2017. № 3. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://bulletinpp.esrae.ru/220-1138]

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У другому розділі представлено психодіагностичні й організаційні засади емпіричного дослідження СКК вчителів ЗЗСО, загальну програму констатувального експерименту. Подано описання та обґрунтування використаних методик, включаючи авторську методику «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості» (ССККО). Проаналізовано психологічні особливості актуального розвитку СКК вчителів ЗЗСО, визначено та охарактеризовано його рівні.

2.1. Психодіагностичні й організаційні засади експериментального дослідження соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Мета констатувального етапу дослідження полягала у визначенні вихідного стану й рівнів актуального розвитку СКК вчителів ЗЗСО.

У процесі констатувального експерименту вирішувалися наступні *завдання:*

1. Виокремити й обґрунтувати критерії та показники виявлення психологічних особливостей розвитку СКК вчителів.
2. Відповідно до виокремлених показників підібрати релевантні методики вивчення розвитку СКК вчителів, створивши в такий спосіб психодіагностичний комплекс.
3. У пілотажному експерименті перевірити розроблену автором методику для визначення рівня СКК.
4. Визначити підетапи констатувального етапу дослідження.
5. Сформувати репрезентативну вибірку вчителів для участі в експерименті з дотриманням усіх наукових вимог.
6. Виявити стан і рівні актуального розвитку СКК вчителів, які залучені в експеримент.
7. З`ясувати психологічні особливості розвиненості СКК вчителів і

встановити проблемні зони в розвитку її складників.

8. Провести кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження та здійснити їх інтерпретацію.

Критерії й показники розвитку СКК. На основі теоретичного аналізу виокремлено *критерії розвитку СКК вчителя:* соціальний і комунікативний. Відповідно до структурних компонентів розвитку СКК, соціальний критерій визначаємо через показники:

– «Відносини з самим собою» – тому що самосвідомість, розуміння власного «Я» та володіння собою є ключовою здібністю індивіда, інструментом сприйняття інших і взаємодії зі світом,

– «Міжособистісні відносини» – через їх встановлення відбувається взаємодія вчителя з усіма суб'єктами педагогічної діяльності,

– «Відносини з суспільством» – взаємодія вчителя здійснюється не тільки на особистісному рівні, але й у групах та установах, які мають свої правила й вимоги до своїх членів.

Відповідно до структурних компонентів розвитку СКК комунікативний критерій визначаємо через показники «Комунікація рівня слухання» і «Комунікація рівня говоріння», тому що для отримання повідомлень від інших потрібні зовсім інші здатності, ніж для передавання цих повідомлень.

Вищезазначені показники, в свою чергу, розкриваємо через характерні для них процеси, які більш детально описують досліджувані здатності:

– Показник *«Відносини з самим собою»* уточнюємо через с*амоусвідомлення, саморегуляцію та самооцінку*. Виникнення свідомості «Я», як зовсім особливого утворення, схожого на «Я» інших людей і разом із тим у чомусь унікального, неповторного – це найвищий рівень розвитку самосвідомості. Завдяки йому педагог може здійснювати вільні дії й нести за них відповідальність, що, в свою чергу, вимагає самоконтролю й оцінювання своїх дій. Самосвідомість передбачає співставлення себе з певним ідеалом «Я», що формується та вибирається самим особою, що порівнює себе з цим ідеалом,

здійснює самооцінку і, як наслідок, виникає відчуття задоволення чи незадоволення собою, впевненість чи невпевненість у собі. Самооцінка й самоконтроль можливі лише за наявності такого «дзеркала», як колектив інших членів суспільства. У цьому «дзеркалі» особистість бачить саму себе, і з його допомогою вона починає ставитися до себе, як до людини, тобто виробляє форми самосвідомості. Об'єктом вивчення вчителя може бути сама свідомість. У цьому випадку говоримо про рефлексію як засіб самоусвідомлення, коли ті чи інші явища свідомості стають предметом спеціальної аналітичної діяльності суб'єкта. Рефлексія не обмежується лише усвідомленням, аналізом того, що є в індивіді, а й одночасно переробляє, трансформує його, спричиняє перехід за межі того рівня розвитку особистості, якого було досягнуто (Касьян, 2008).

– Показник *«Міжособистісні відносини»* деталізуємо через такі процеси: *встановлення й підтримування взаємин, управління конфліктом та співпраця.* Як уже відмічалося, вчитель для досягнення цілей має вступати у взаємодію з іншими людьми, входити в соціальні групи, впливати на інших, брати участь у сумісній діяльності. Це відбувається через встановлення контактів та створення й підтримування відносин. Вплив комунікантів один на одного може спричиняти конфлікти, коли відбувається зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, планів тощо) у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях і міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей. Отже, важливим показником СКК будуть здатності вирішувати конфлікти та досягати співпраці як мети відносин, таким чином, створюючи партнерство.

– Показник *«Відносини з суспільством»* деталізуємо через *дотримання соціальних вимог, виконання соціальних ролей, соціальну активність*. Аналізуючи процеси соціалізації вчителя та характеристики очікувань суспільства до його поведінки, можемо виділити такі окремі суспільні вимоги як: соціальні норми та правила, соціальні ролі й статуси, діяльність на користь суспільства. Соціальний розвиток індивіда є процесом осягнення ним сукупності соціальних норм і

правил, підпорядкування своєї поведінки соціальним вимогам. У соціальному розвитку людина проходить дві фази: на першій з них (game) вона засвоює ролі значущих Інших, а на другій (play) – вчиться «володіти» ролями, підпорядковувати їх (Москаленко, 2005). Важливою характеристикою соціально компетентної особистості вважаємо її активність щодо соціально значимої діяльності, без якої особистість може бути комунікабельною, приємною в спілкуванні, зручною у відносинах, але виключеною із суспільного життя. А вчитель має дотримуватися принципів соціальної відповідальності та бути взірцем активної соціальної поведінки для своїх учнів.

– Показник *«Комунікація рівня слухання»* уточнюємо через с*приймання інформації, сприймання емоцій, почуттів та ставлення, розуміння потреб і цінностей.*

– Показник *«Комунікація рівня говоріння»* розкриваємо через: *передавання інформації, емоцій, почуттів та ставлення, психологічний вплив.*

Ці процеси було виокремлено на основі таких теоретичних положень:

– Комунікація не може розглядатися лише як відправлення інформації якоюсь передавальної системою або як прийом її іншою системою, тому що, на відміну від простого «руху інформації» між двома пристроями, тут маємо справу із взаємодією двох індивідів, кожний з яких є активним суб'єктом. Головна «надбавка» в специфічно людському обміні інформацією полягає в тому, що тут особливу роль відіграє для кожного учасника комунікації значущість інформації (Андреева, 1981), тому що люди не просто обмінюються значеннями, але, як зазначає О. Леонтьєв, прагнуть при цьому виробити загальний зміст (Леонтьев, 1972). Це можливо лише за умови, що інформація не просто прийнята, а й зрозуміла, осмислена. Суть комунікативного процесу – не просто взаємне інформування, але й спільне розуміння предмета. Характер обміну інформацією між комунікантами визначається тим, що за допомогою системи знаків партнери можуть вплинути один на одного. Комунікативний вплив, який при цьому виникає, є не чим іншим, як психологічним впливом одного комуніканта на

іншого з певною метою. Ефективність комунікації вимірюється саме тим, наскільки вдався цей вплив. Це означає, що при обміні інформацією відбувається зміна типу відносин, що склалися між учасниками комунікації. Нічого подібного не відбувається в суто інформаційних процесах.

Ми згодні з логікою вищеназваних науковців, тому розділили процес комунікації на три етапи (відповідно три здатності): обмін вербальною інформацією (далі «інформація»), обмін невербальною інформацією (далі «інформація про емоції, почуття, ставлення», яка допомагає зрозуміти партнера по спілкуванню та його ставлення), а також вплив двох комунікативних систем однієї на другу. Виокремлені процеси отримали, охарактеризувавши три вищезазначені етапи через здатності рівнів слухання та говоріння.

Отже, виокремлені критерії та показники розвитку СКК представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та показники розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості вчителя

Критерії	*Показники*		*Одиниці аналізу СКК*	*Інтегральний показник*
Соціальний	*Відносини з самим собою*	Самоусвідомлення	Здатність усвідомлювати себе, свої почуття та поведінку	Рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності (СКК)
		Самооцінка	Здатність адекватно оцінювати свою поведінку, здібності, досягнення та позитивно сприймати інших	
		Саморегуляція	Здатність контролювати та регулювати свій емоційний стан і поведінку	
	Міжособистісні відносини	Встановлення контактів	Здатність встановлювати та підтримувати відносини з іншими	
		Управління конфліктом	Здатність управляти конфліктом, розуміти конфлікт як можливість для розвитку	
		Співпраця	Здатність домовлятися та співпрацювати, шукати спільні інтереси	
	Відносини з суспільством	Дотримання соціальних вимог	Здатність дотримуватися соціальних правил, норм і поважати інших	

Продовження таблиці 2.1

		Виконання соціальних ролей	Здатність розуміти та виконувати соціальні ролі (вчителя, учня, студента, громадянина, колеги, підлеглого тощо)	Рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності (СКК)
		Соціальна активність	Готовність до активної ролі у соціальному житті (насамперед, у шкільній і позашкільній діяльності)	
Комунікативний	*Комунікація рівня слухання (аудіювання)*	Сприймання інформації	Здатність ефективно сприймати інформацію	
		Сприймання емоцій, почуттів та ставлення	Здатність відчувати і розуміти емоційний стан, почуття та ставлення співрозмовника	
		Розуміння потреб, цінностей і поглядів	Здатність розуміти й поважати потреби, цінності та погляди співрозмовника	
	Комунікація рівня говоріння	Передавання інформації	Здатність чітко, переконливо, ясно й грамотно передавати свої думки	
		Передавання емоцій, почуттів і ставлення	Здатність до виразності невербальних і паралінгвістичних засобів комунікації	
		Психологічний вплив	Здатність впливати на поведінку, наміри, уявлення та оцінки	

Аналіз наявних у психодіагностичній практиці методик показав, що не існує такої кількості релевантних тестів та опитувальників, які б могли виміряти всі вищеозначені здатності, а особливо таких, які б діагностували загальний рівень розвитку СКК. Тому було прийнято рішення створити власну методику, яка б комплексно діагностувала всі виокремлені показники та їх інтегральний показник – рівень СКК. Усі критерії й показники, представлені в таблиці 2.2, було покладено в основу авторської методики (додаток А), яка в пілотажному дослідженні пройшла перевірку на надійність, валідність і була застосована на констатувальному й контрольному етапах експерименту.

Розробка та психометрична перевірка авторської методики ССККО

Розробка авторської методики виявлення рівня розвитку СКК особистості почалася на базі сш. № 12 Святошинського району м. Києва (Ковальова, 2016).

У рамках пілотажного дослідження проведена п*сихометрична перевірка та*

стандартизація методики.

На основі вибірки n=91 було отримано наступну описову статистику методики, представлену у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Описова статистика показника рівня СКК вчителів за методикою ССККО О. Ковальової (n=91)

Середнє	*Стд. помил. с.*	*Медіана*	*Мода*	*Стд. відхил.*	*Дисперсія*	*Розмах*	*Мінімум*	*Максим*
3,75409	0,036588	3,78611	0,825	0,349027	0,122	1,806	2,758	4,564

Усі шкали опитувальника, як і загальний показник, мають нормальний розподіл за законом Гаусса. Графічне відображення розподілу загального показника СКК можна побачити на рисунку 2.1.

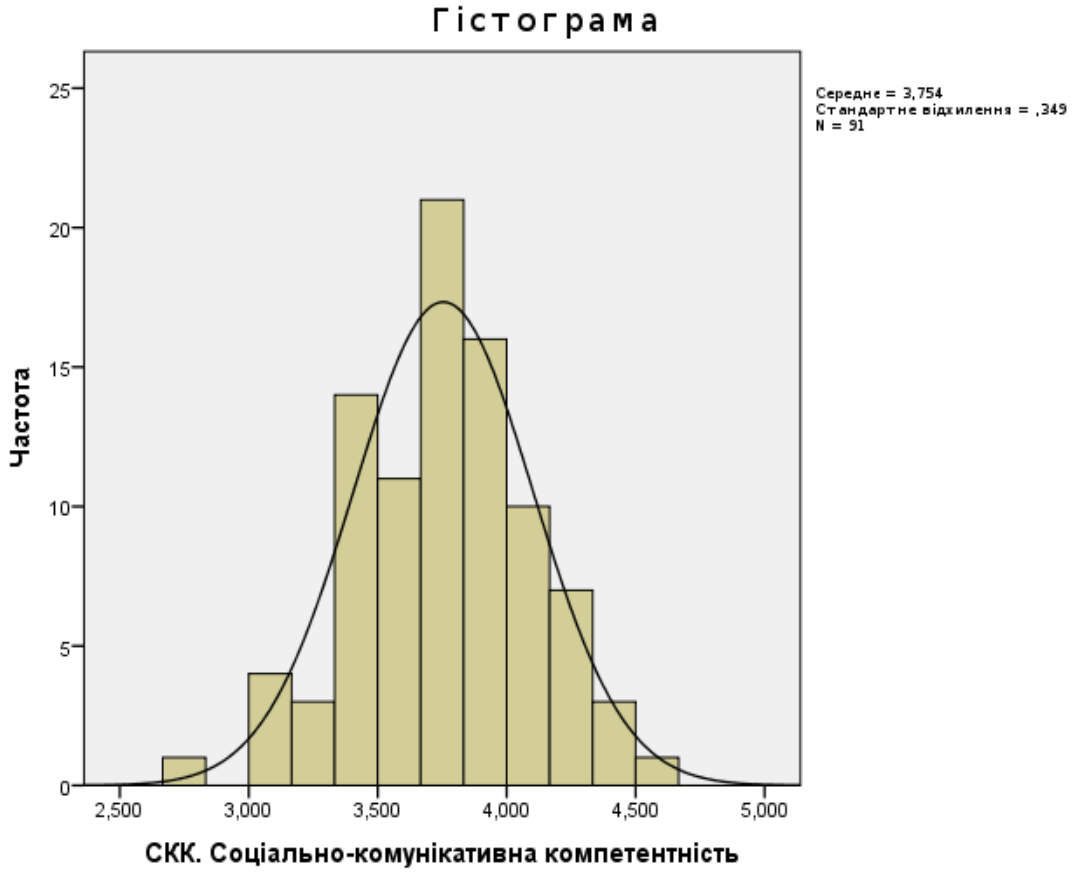

Рис. 2.1. Гістограма розподілу показника СКК за законом Гаусса (за методикою ССККО О. Ковальової)

Ре-тестова надійність установлювалася на вибірці 34 особи шляхом повторного тестування через місяць. Використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Ретестова надійність склала 0,92, що є дуже високим показником.

Надійність за однорідністю визначалася на вибірці 91 особа. Для оцінки використовувалися такі статистичні показники: Альфа Кронбаха, коефіцієнт Спірмена-Брауна (повна форма), коефіцієнт половинного розщеплення Гуттмана. Методика має високі показники надійності. Результати перевірки представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Показники надійності методики ССККО О. Ковальової за коефіцієнтами внутрішньої узгодженості (n=91)

Альфа Кронбаха	*Спірмена-Брауна*	*Гуттмана*
0,956	0,892	0,943

Для дослідження СКК як інтегрованого психічного утворення використовувався кореляційний і факторний аналіз. Значення коефіцієнтів кореляції за окремими пунктами, значущі на рівні $p \leq 0,01$, знаходяться в діапазоні значень між 0,268 та 0,889, що говорить про високий рівень інтеркореляції. Але не всі пункти опитувальника корелюють один з одним, особливо ті, які належать до різних субкомпетентностей. Це говорить про те, що опитувальник не є гомогенним. І в той же час усі пункти опитувальника позитивно корелюють з підсумковим показником субкомпетентності та підсумковим показником СКК. Всі субкомпетентності (основні шкали) мають високу кореляцію з підсумковим показником СКК. Інтеркореляції основних шкал з підсумковим показником СКК приводяться в табл.2.4.

Таблиця 2.4

Показники інтеркореляції загального показника СКК вчителів з її складниками за методикою ССККО О. Ковальової (n=91)

Назва субкомпетентності	*Показник кореляції з СКК*
СКК 1. 1. Відносини з суспільством	0,741

Продовження таблиці 2.4

СКК 1. 2. Міжособистісні відносини	0,716
СКК 1. 3. Відносини з самим собою	0,630
СКК 1. Соціальна субкомпетентність	0,887
СКК2.1. Комунікація рівня слухання	0,784
СКК2.2. Комунікація рівня говоріння	0,768
СКК 2. Комунікативна субкомпетентність	0,876
СКК Соціально-комунікативна компетентність	1

Результати факторного аналізу. Факторний аналіз застосовується для дослідження статистично пов'язаних ознак з метою виявлення певного числа прихованих від безпосереднього спостереження факторів (Петровський,1999).

Спочатку була проведена факторизація всієї маси балів за тридцяти твердженнями опитувальника. У результаті було отримано 13 факторів, які, в основному, збігаються з 15 показниками методики за невеликим винятком. Ці 13 факторів описують 81, 94 % інформації.

На наступному етапі було факторизовано бали за 15-ти показниками. В результаті факторного аналізу було виокремлено шість факторів, що представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати факторного аналізу дослідження СКК вчителів за 6-ма факторами (n = 91)

	Rotated Component Matrix(a)						
Назва факторів	Component						
Фактор 1. *Комунікативна субкомпетентність*	**СКК2.1.Комунікація рівня слухання**	,904				,237	
	СКК2.Комунікативна субкомпетентність	,872			,363		,229
	СКК2.1.2.Сприймання емоційного стану	,856					
	СКК2.1.3.Сприймання потреб і цінностей	,657		,289		,392	
	СКК2.2.Комунікація рівня говоріння	,644			,587		,359

Продовження таблиці 2.5

	СКК2.1.1.Сприймання інформації	,619					
	СКК. Соціально-комунікативна компетентність	,607	,395	,426	,421	,255	,225
	СКК2.2.2.Передавання почуттів, емоцій та ставлення	,586				,300	
Фактор 2. *Здатність особистості створювати відносини з самою собою*	**СКК1.3. Відносини з самим собою**		,927				
	СКК1.3.1.Самоусвідомлення		,762				
	СКК1.3.3.Саморегуляція		,660		0,211	,320	,265
	СКК1.3.2.Самооцінка		,581		,291		
	СКК1.Соціальна субкомпетентність	,212	,574	,567	,379	,353	
Фактор 3. *Здатність особистості створювати відносини з суспільством*	**СКК1.1.Відносини з суспільством**	,231	,217	,891			,238
	СКК.1.1.2. Здатність виконувати соціальні ролі			,853			
	СКК1.1.1.3. Соціальна активність	,263	,271	,730			
Фактор 4. Здатність особистості вирішувати конфлікти та впливати на співрозмовника в міжособистісних відносинах	СКК.1.2.2. Здатність управляти конфліктами				,779		
	СКК1.2.Міжособистісні відносини		,291	,220	,689	,541	
	СКК2.2.3.Психологічний вплив	,318			,660	,252	
Фактор 5. *Здатність особистості створювати та підтримувати взаємини за допомогою вміння домовлятися й співпрацювати*	СКК1.2.1.Встановлення та підтримування взаємин	,240			,227	,703	,270
	СКК.1.2.3. Здатність домовлятися та співпрацювати		,384			,621	
Фактор 6. *Здатність особистості виконувати соціальні вимоги й передавати інформацію*	СКК1.1.1.Виконання соціальних вимог			,280		,211	,788
	СКК2.2.1.Передавання інформації	,383	,292		,387		,560

Фактори перерозподілили п’ять субкомпетентностей 2-го рівня таким

чином, що дві з них увійшли разом у найбільший фактор і повністю склали одну з двох субкомпетентностей 1-го рівня, а три останні поділилися на 5 дрібних. У цілому, результати демонструють пов'язаність всіх субкомпетентностей, визначаючи дещо іншу логіку значущості зв'язків.

У першому факторі найбільшу вагу мають такі субкомпетентності, як комунікативна та комунікації слухання. Також туди ввійшов один з трьох складників субкомпетентності комунікації говоріння. З огляду на це, перший фактор з урахуванням максимальних навантажень отримав назву «Комунікативна субкомпетентність». Увійшов до першого фактору також і показник СКК, що може свідчити про велике, й навіть вирішальне, значення комунікативного компонента, а найбільше – комунікації на рівні слухання, в складі СКК.

Другий фактор повністю склала субкомпетентність «Відносини з самим собою». Сюди ж увійшов і загальний показник соціальної субкомпетентності, розмістившись між третім і другим фактором, що цілком логічно, оскільки вони є основними її складниками. Отже, він отримав назву «Здатність особистості створювати відносини з самою собою».

Третій фактор містить практично весь склад, за винятком субкомпетентності «Дотримання соціальних вимог», субкомпетентності «Відносини з суспільством», що дало фактору назву «Здатність особистості створювати відносини з суспільством».

У четвертий фактор увійшли показники, які відображають міжособистісну субкомпетентність та складник комунікативної – психологічний вплив – і разом утворюють якість «Здатність особистості вирішувати конфлікти та впливати на співрозмовника в міжособистісних відносинах», що й визначило його назву.

П'ятий фактор представлений двома спорідненими показниками, які отримали назву «Здатність особистості створювати та підтримувати взаємини за допомогою вміння домовлятися й співпрацювати».

Шостий фактор складається з двох показників, які характеризують дві різні субкомпетентності 2-го рівня. Він отримав назву «Здатність особистості виконувати соціальні вимоги та передавати інформацію».

Наступним кроком була факторизація показників основних п'яти шкал – субкомпетентностей 2-го рівня, в результаті чого було отримано два фактори, які повністю відображають субкомпетентності 1-го рівня. Результати представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати факторного аналізу СКК вчителів за 2-ма факторами (n =91)

Матриця повернутих компонент 2-х факторів		
	2. Фактора СКК	
	2.1. Фактор 1. СКК1.Соціальна субкомпетентність	*2.2. Фактор 2. СКК2. Комунікативна субкомпетентність*
Показники	*1*	*2*
СКК1.Соціальна субкомпетентність	0,944	0,319
СКК1.3.Відносини з самим собою	0,825	
СКК1.2.Міжособистісні відносини	0,721	0,304
СКК1.1.Відносини з суспільством	0,705	0,344
СКК2.Комунікативна субкомпетентність	0,268	0,960
СКК2.2.Комунікація рівня говоріння		0,871
СКК2.1.Комунікація рівня слухання	0,270	0,831
СКК Соціально-комунікативна компетентність	0,696	0,718

І нарешті, в результаті факторизації показників даних по двох основних субкомпетентностях, отримано один фактор, що представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати факторного аналізу СКК вчителів за 1-им фактором (n = 91)

Матриця компонент 1-го фактора	
Показники	*1.Фактор СКК - Рівень соціально-комунікативної компетентності*
СКК1.Соціальна субкомпетентність	0,884
СКК2.Комунікативна субкомпетентність	0,879

Конструктна валідність. Конструктна валідність перевіряє якість теоретичного опису вимірювальної властивості. Найбільш поширений у практиці

засіб перевірки валідності тесту – проведення на тих же респондентах додаткових методик, які діагностують подібні показники, й обчислення зв'язків між ними й тестом. Методики для перевірки валідності підбиралися на основі теоретичного визначення досліджуваної властивості. Якщо виявлені емпіричні зв'язки відповідали теоретично передбаченим, то конструктна валідність підтверджувалася.

Конструктна валідність перевірялася на вибірці n = 32 (вчителі однієї гімназії різних профілів навчання). Вона оцінювалася за допомогою тестів, надійність і валідність яких не викликають сумніву. Це такі психодіагностичні інструменти, як: КОС-2, Тест Кеттелла 16 PF та РСФ (Райгородський, 2002), «Опитувальник рольової компетентності» (Горностай, 2007), TSIS (Чеснокова; Субботський; Мартиросова, 2008).

Теоретичні конструкти, які вимірюються опитувальниками, подібні або вимірюють якості, які є компонентами досліджуваної нами компетентності, що дає змогу припустити високу кореляцію між ними. Методика КОС-2 була обрана тому, що її параметри якнайбільше відповідають складовим здатностям СКК, особливо її комунікативній субкомпетентності. Рольову компетентність і соціальний інтелект вважаємо складниками СКК, отже, вони повинні мати позитивну кореляцію. Методика діагностики соціальної фрустрації була обрана тому, що, на нашу думку, соціальна фрустрація є наслідком низької компетентності в створенні та налагодженні стосунків і має зворотну кореляцію до соціально-комунікативної компетентності. Тестом Кеттелла нами перевірено гіпотезу про зв'язки між загальними показниками нашого опитувальника й факторами, що описують комунікативні особливості, припускаючи, що буде виявлена значуща кореляція, втім не дуже висока, тому що вимірювальні конструкти поряд з рисами подібності мають ще ряд відмінностей.

У результаті перевірки конструктної валідності було отримано значущі коефіцієнти кореляції Пірсона, і тим підтверджено конструктну валідність авторської методики, що представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Показники значущих кореляційних зв'язків параметрів обраних для перевірки методик з показником рівня СКК за ССККО (n = 32)

№	*Параметри*	*Коефіцієнт кореляції з СКК*	
		Значущість на рівні p≤ 0,01	*Значущість на рівні p≤ 0,05*
1	Комунікативні схильності	0,725	
2	Організаційні схильності	0,671	
3	Рольова гнучкість		0,487
4	Рівень опрацювання соціальної інформації		0,485
6	Рівень соціальної фрустрації	-0,601	
7	Фактор A (товариськість у малих групах)	0,564	
8	Фактор H (активність у соціальних контактах)		0,383
9	Фактор F (динамічність спілкування)		0,469
10	Фактор E (незалежність)	0,557	
11	Фактор MD (адекватна самооцінка)	0,609	

Перевірка соціальної бажаності. Перевірка соціальної бажаності відбувалася за «Методикою діагностики самооцінки мотивації до схвалення (шкала брехні)» Д. Марлоу і Д. Крауна на вибірці n=52 (вчителі різних профілів ЗЗСО м. Києва). Значущих кореляційних зв'язків не виявлено ні з одним із показників досліджуваної методики, що зазначено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Значення кореляційних зв'язків між показником рівня мотивації до схвалення та основними показниками методики ССККО (n = 52)

Показники	*Мотивація до схвалення*	*Відносини з суспільством*	*Міжособистісні Відносини*	*Відносини з самою собою*	*Соціальна субкомпетентність*	*Вхідна комунікація*	*Комунікація рівня говоріння*	*Комунікативна субкомпетентність*
Коефіцієнт кореляції за Пірсоном	1	,023	-,070	-,046	-,055	-,155	-,053	-,080

Такий результат є досить неочікуваним, тому що методика базується на самооцінці респондентів з усіма наслідками самооцінки – інформація подається ними на власний розсуд і може бути сфальсифікована. Таким чином, вважаємо, що авторська методика може бути стійкою до фальсифікацій, але якщо її використання відбувається за таких умов: 1) учасники експерименту не зацікавлені у фальсифікації результатів; 2) респонденти можуть не хвилюватися за наслідки результатів оцінювання; 3) респонденти зацікавлені у достовірних результатах оцінювання; 4) результати оцінювання перевіряються за допомогою методик брехні. Всі ці умови нами були дотримані.

Проведений аналіз отриманих результатів свідчить про надійність і валідність авторської методики. Отже, можемо зробити висновки про несуперечливість емпіричних результатів нашій теоретичній моделі СКК. Таким чином, психічна властивість, представлена структурно-змістової моделлю СКК, становить собою інтегральну якість і розглядається в єдності двох взаємообумовлених структур: соціальної та комунікативної субкомпетентностей.

Результати перевірки достовірності й надійності методики повною мірою дозволяють використовувати її для вимірювання рівня розвитку СКК вчителів ЗЗСО та її складників. Приклад опрацювання даних опитувальника приводиться у Додатку В.

Для порівняння результатів діагностики респондентів і визначення рівня розвитку їх соціально-комунікативної компетентності методика була стандартизована на вибірці учасників експерименту, де n =156. В неї увійшли вчителі ЗЗСО (n =122) та студенти закладів вищої освіти (далі ЗВО) (n = 34). Описова статистика представлена в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Описова статистика показників СКК за методикою ССККО (n =156)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Рівень соціально-комунікативної компетентності	0	5	3,75	0,40
Рівень соціальної субкомпетентності	0	5	3,78	0,44
Рівень комунікативної субкомпетентності	0	5	3,75	0,46

Стандартизація результатів дослідження за авторською методикою ССККО. Для виділення рівнів було використано два показники: середнє арифметичне (m) і стандартне відхилення (σ).

Для більшої диференціації результатів було вирішено виділити рівні так, щоб у середні потрапляло 50% всієї вибірки відповідно теоретичному розподілу. Для цього використано наступні формули:

$$\text{Межа низьких балів} = m - \tfrac{2}{3}\sigma$$

$$\text{Межа високих балів} = m + \tfrac{2}{3}\sigma$$

На основі вищезазначених формул розраховано межі низьких і високих балів СКК, СК та КК.

Межа низьких балів СКК = 3,75 – ⅔0,4 = 3,75 – 0,27 = 3,48 (округлюємо 3,5); межа високих балів СКК = 3,75 + ⅔0,4 = 3,75 + 0,27 = 4,02 (округлюємо 4).

Визначаємо такі значення *рівнів СКК*: низький рівень – менше 3,5, середній рівень – від 3,5 до 4, високий рівень – більше 4.

Межа низьких балів СК = 3,78 – ⅔0,44 = 3,78 – 0,29 = 3,49 (округлюємо 3,5); межа високих балів СК = 3,78 + ⅔0,44 = 3,78 + 0,29 = 4,07 (округлюємо 4,05).

Визначаємо такі значення *рівнів СК:* низький рівень – менше 3,5, середній рівень – від 3,5 до 4,05, високий рівень – більше 4,05.

Межа низьких балів КК = 3,75 – ⅔0,46 = 3,75 – 0,31 = 3,44 (округлюємо 3,45); межа високих балів КК = 3,75 + ⅔0,46 = 3,75 + 0,31 = 4,06 (округлюємо 4,05).

Визначаємо такі значення *рівнів КК:* низький рівень – менше 3,45, середній рівень – від 3,45 до 4,05, високий рівень – більше 4,05.

Якщо стандартизація зроблена правильно, то розподіл респондентів за виділеними інтервалами буде приблизно відповідати теоретичному.

Перевірка на результатах загального рівня СКК (n=156) показала:

Низькі бали = 40 чол. = 25,64 %

Середні бали = 74 чол. = 47,44 %

Високі бали = 42 чол. = 26,92 %

Як свідчать результати перевірки, отриманий розподіл з невеликою похибкою відповідає очікуваному, тобто стандартизація проведена правильно.

Отже, було вирішено використовувати створену методику на всіх етапах діагностики як основну, що вимірює саме розвиток компетентності та її складових здатностей, а не будь-яких інших феноменів.

Психодіагностичний комплекс дослідження розвитку СКК. Для повноти дослідження нами було застосовано додатковий комплекс методик, які вимірюють якості, що пов'язані з соціально-комунікативною компетентністю та входять до її складу, але виражені в інших одиницях аналізу. Додатковим завданням дослідження було з'ясування того, як пов'язані між собою соціально-комунікативні здатності, а також такі феномени, як емпатія, соціальний інтелект, вольовий контроль та особистісні якості, які вимірюються тестом Кеттелла. Планувалося також встановити, наскільки важливу роль ці феномени відіграють у всій здатності.

У таблиці 2.11 представлено весь психодіагностичний інструментарій, переведений у одиниці аналізу компетентностей і використаний у експерименті.

Таблиця 2.11

Психодігностичний комплекс методик вивчення психологічних особливостей розвитку СКК вчителя

Критерій	*Показники*	*Одиниці аналізу*	*Назва методики*
Соціальний	Соціальна субкомпетентність і її складники	Здатність учителя здійснювати партнерську взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу та досягати порозуміння	«ССККО» О.Ковальової
	Рівень соціального інтелекту: – Рівень соціального опрацювання інформації – Рівень соціальних навичок – Рівень соціальної рефлексії	Здатність проявляти соціальний інтелект через соціальне опрацювання інформації, соціальні навички й соціальну рефлексію	«Методика самооцінки соціального інтелекту Tromso»

Продовження таблиці 2.11

Соціальний	– Рольова гнучкість та чутливість – Рольова глибина та здатність до рольових переживань	Здатність проявляти рольову компетентність через рольову гнучкість, глибину й рольові переживання	«Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая
	– Загальний індекс вольового самоконтролю – Наполегливість – Самовладання	Здатність до вольового самоконтролю	Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Звєрькова та Є. Ейдмана
	– Рівень соціальної фрустрованості	Здатність до соціальної адаптації	«Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана
	– Рівень соціальної бажаності	Здатність давати чесні відповіді, не прикрашати інформацію про себе	«Методика діагностики самооцінки мотивації до схвалення» Д. Марлоу і Д. Крауна
	– Зона незадоволеності потреб – Зона часткової задоволеності потреб – Зона задоволеності потреб	Актуальність потреб у соціальних відносинах	«Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб» В. Скворцова
	– Рейтинг термінальних цінностей – Рейтинг інструментальних цінностей	Цінність соціальних відносин	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича
	– Позитивні настановлення –Нейтральні настановлення – Негативні настановлення	Здатність позитивно ставитись до оточення	Методика «Настановлення»
	– Впевненість у собі/ Тривожність – Конформізм/ Нонконформізм – Низький самоконтроль/ Високий самоконтроль – Адекватність самооцінки	Здатність проявляти впевнену поведінку, здатність не залежати від думки інших, здатність до самоконтролю, здатність до адекватної самооцінки	«Методика багатофакторного дослідження особистості» Кеттелла (Тест Кеттелла 16 PF). Форма С. Шкали О, Q1, Q2, Q3, MD

Продовження таблиці 2.11

Комунікативний	Комунікативна компетентність	Здатність вчителя ефективно здійснювати обмін повідомленнями з усіма суб'єктами освітнього процесу, представляти та відстоювати власну точку зору на засадах шанобливого ставлення до їх цінностей і визнання різноманітності позицій	«ССККО» О. Ковальової
	– Комунікативні схильності – Організаторські схильності	Здатність проявляти схильність до комунікації й організаторські здібності	«Методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2)
	Рівень емпатійних тенденцій	Здатність до співпереживання	«Опитувальник емпатійних тенденцій» Мехрабіана і Епштайна
	Рівень наявності перешкод у встановленні емоційних контактів: – Невміння керувати емоціями – Неадекватний прояв емоцій – Негнучкість, невиразність емоцій – Домінування негативних емоцій –Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	Здатність встановлювати емоційний контакт	«Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» В. Бойка
	–Замкнутість/ Товариськість – Емоційна нестійкість/ Емоційна стійкість – Підпорядкованість/ Домінантність – Стриманість/ Експресивність – Схильність до почуттів/ Висока нормативність поведінки – Боязкість/ Сміливість – Жорсткість/ Чутливість – Довірливість/ Підозрілість – Прямолінійність/ Дипломатичність	Здатність проявляти товариськість, здатність до емоційної стійкості, здатність домінувати у взаємодії, здатність до експресивної поведінки, здатність проявляти чутливість, сміливість, довірливість, дипломатичність	«Методика багатофакторного дослідження особистості» Кеттелла (Тест Кеттелла 16 PF). Форма С. Шкали: A, C, E, H, I, L, N

Організація констатувального етапу експерименту. Загальна вибірка учасників констатувального етапу дослідження налічувала 178 педагогів різних ступенів і профілів навчання, серед яких: 122 вчителя різних профілів ЗЗСО (загальна школа, гімназії та ліцеї), 34 студента бакалаврату (майбутні вчителі початкової школи) та 22 викладача ЗВО.

Процедура констатувального експерименту дослідження розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів проводилася в період з 2014 по 2017 рр. на базі закладів загальної середньої освіти м. Києва, зокрема середньої школи № 12, ліцею № 23, гімназії № 172 (загальна кількість 70); Інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Грінченка (загальна кількість 52); Національного педагогічного університету ім. Драгоманова (загальна кількість 34); ЗВО І і ІІ-го ступенів – Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки НАУ (загальна кількість 22).

Програмою констатувального експерименту передбачалося проведення трьох основних підетапів: пошуково-аналітичного, діагностико-емпіричного та контрольного, представлених у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Підетапи констатувального етапу дослідження

Назва під етапу	*Опис діяльності*
І підетап Пошуково-аналітичний	Протягом цього підетапу аналізувався досвід діагностування ключових компетентностей, зокрема й навіть і СКК, СК та КК, виокремлювалися критерії, а також показники, здійснювався підбір методик, відбір потенційних учасників експерименту, розроблявся алгоритм дій, створювалася авторська методика, а також перевірки надійності й валідності створеної та ефективності відібраних методик.
ІІ підетап Діагностико-емпіричний	Протягом цього підетапу відбувалася констатація стану й рівнів розвитку СКК вчителів, майбутніх учителів, викладачів шляхом тестування за психодіагностичним комплексом.
ІІІ підетап Контрольний	Протягом цього підетапу здійснювалася підготовка зібраних даних й опрацювання анкет, оцінка первинних даних, їх аналіз та інтерпретація.

Розглянемо особливості кожного підетапу констатувального дослідження.

Пошуково-аналітичний підетап констатувального експерименту передбачав, насамперед, пошук й аналіз психодіагностичних засад проведення експериментального дослідження СКК. Як нами з'ясовано, методик оцінки соціально-комунікативної компетентності вчителів як інтегрального феномену для встановлення її рівнів розвитку не виявлено.

Приймаючи до уваги досвід теоретиків і практиків компетентнісного підходу до вимірювання компетентностей та використовуючи власний практичний досвід діагностування компетентностей на підприємствах, де воно має вирішуватися ефективними, але не громіздкими методами, нами було розроблено детальні показники за визначеними критеріями та індикатори поведінки до кожного показника, а також шкала їх вимірювання, на основі яких створено авторську методику виявлення рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Шляхом перевірок на невеликих додаткових вибірках було підібрано комплекс психодіагностичних методик для вивчення психологічних особливостей СКК вчителів. Одна частина з них слугувала для перевірки надійності й валідності авторської методики, а друга – для вимірювання окремих якостей СКК, що є її структурними компонентами та складниками. На цьому ж етапі було здійснено опрацювання, аналіз та інтерпретацію результатів пілотажного експерименту, а також зроблено висновки стосовно подальшого використання апробованих методик. Методи, які було застосовано на даному етапі дослідження: теоретичний аналіз, синтез та узагальнення наукового й ділового досвіду, опитування, а також онлайн-опитування, тестування, опрацювання даних за допомогою програми MS Excel 07, статистичний аналіз за допомогою програми SPSS версії 20.0.

Діагностико-емпіричний підетап констатувального дослідження мав на меті збір даних діагностики соціально-комунікативної компетентності вчителів ЗЗСО, викладачів і студентів ЗВО. На цьому етапі було використано такі емпіричні

методи для збору інформації: опитування й тестування. В процесі проведення опитування дотримувалися таких принципів, як поінформованість учасників про мету та суть експерименту, добровільної участі в ньому, створення комфортних умов, дотримання конфіденційності отриманих даних і результатів, взаємоповаги.

Контрольний підетап констатувального дослідження проводився в процесі його завершення й відбувався за умови наявності повних коректних експериментальних даних. Після отримання зібраних даних було проведено первинне сортування протоколів та створення електронної бази даних за допомогою програми MS Excel 07. У результаті оцінювання та класифікації первинних даних відбувалася підготовка інформації до статистичного аналізу шляхом внесення відповідних даних у статистичну програму, в нашому випадку використовувалася програма SPSS версії 20.0. В подальшому робота полягала у формулюванні статистичних гіпотез, виборі й застосовуванні відповідних методів статистичного аналізу, серед яких було вибрано: описову статистику з візуалізацією за допомогою гістограми та побудови розподілу Гаусса, аналіз надійності за критеріями Альфа Кронбаха, Спірмена-Брауна й Гутмана, порівняння за непараметричними критеріями Манна Уітні й Краскала Уолліса, кореляційний, а також факторний аналіз, проста лінійна кореляція Пірсона, однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA тощо.

2.2. Аналіз результатів виявлення стану розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Спочатку на констатувальному етапі дослідження були проведені аналіз та інтерпретація результатів діагностики вчителів ЗЗСО (n = 52), отриманих за всіма методиками психодігностичного комплексу.

Першими представлено результати авторської методики, яка діагностує рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості та її субкомпетентностей.

1. Дослідження рівня розвитку СКК, соціальної та комунікативної субкомпетентностей за методикою «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості» (ССККО) О. Ковальової

Інформаційно-смисловий компонент. Методика розроблена в 2016 році як самооцінка рівня соціально-комунікативної компетентності особистості та її субкомпетентностей. Нею можна вимірювати як загальний рівень СКК, так і субкомпетентності чотирьох рівнів. Основні шкали: субкомпетентності 1-го рівня – соціальна та комунікативна, субкомпетентності 2-го рівня: відносини з самим собою, міжособистісні відносини, відносини з суспільством, комунікація рівнів слухання та говоріння.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Дані таблиці 2.13. свідчать, що середні значення основних шкал соціально-комунікативної компетентності майже всі лежать у діапазоні середнього рівня за стандартами методики.

Таблиця 2.13

Описова статистика показників СКК за методикою ССККО (n=52)

Шкали	*Мін.*	*Макс.*	*Середнє*	*Ст. відх.*
СКК1.1. Відносини з суспільством	0	5	3,75	,583
СКК1.2. Міжособистісні відносини	0	5	3,63	,707
СКК1.3. Відносини з самим собою	0	5	4,04	,587
СКК1. Соціальна субкомпетентність	0	5	3,89	,517
СКК2.1. Комунікація рівня слухання	0	5	3,87	,525
СКК2.2.Комунікація рівня говоріння	0	5	3,46	,599
СКК2. Комунікативна субкомпетентність	0	5	3,57	,542
СКК. Соціально-комунікативна компетентність	0	5	3,70	,500

Найвищий рівень розвитку діагностовано в складника соціальної субкомпетентності «Відносини з самим собою» (4,04). Найнижчий – засвідчено в складника комунікативної субкомпетентності «Комунікація рівня говоріння» (3,46). Це свідчить про те, що вчителі задоволені й високо оцінюють свою здатність розуміти себе та управляти собою, на відміну від своїх здатностей

ефективно передавати повідомлення та впливати на інших, рівнем розвитку яких вони не задоволені.

Середні значення соціальної субкомпетентності вчителів ЗЗСО та її складників представлено на рисунку 2.2.

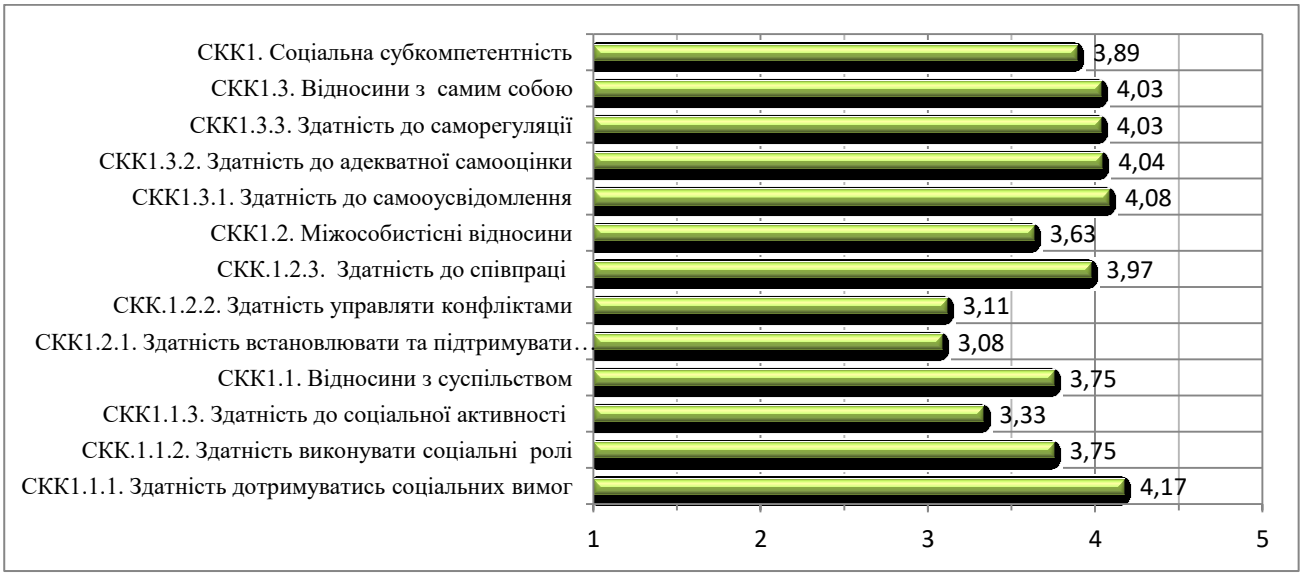

Рис. 2.2 Графічне зображення середніх значень складників соціальної субкомпетентності

Результати експериментального вивчення соціального складника СКК засвідчили високий рівень розвитку здатностей «Самоусвідомлення» (4,08). Проте низький рівень розвитку було діагностовано в здатностей за показниками «Управління конфліктом» (3,11) та «Соціальна активність» (3,33).

Високий рівень самоусвідомлення може бути пояснений тим, що професійна ідентифікація вимагає від вчителя постійного рефлексивного ставлення до себе, як до особи, яка має бути прикладом високої моральності та взірцем поведінки. Це ті здатності, які розвиваються в більшості вчителів постійно й досягають високого рівня розвитку.

Низькі результати двох останніх показників можуть бути симптомом професійного вигорання педагогів, який має назву «редукція професійних обов’язків». Вона проявляється у спробах полегшити або скоротити обов'язки, які потребують емоційних витрат. У цьому сенсі соціальна активність призводить до емоційної виснаженості та бажання уникати соціальних контактів. А гострі

конфлікти в школі можуть призводити до великих витрат енергії та негативних наслідків, пов'язаних як з погіршенням відносин, так і з більш серйозними – адміністративними покараннями й докорами сумління, чого більшість вчителів намагається уникати.

Уникнення є досить поширеною стратегією вчителів у конфлікті за результатами емпіричних даних наших попередніх досліджень і спостереженнями. Це може бути обумовлено тим, що вони сприймають конфлікт як негативний чинник, не розглядаючи й не беручи до уваги його позитивні сторони. Тим більше, що в процесі конфлікту можна втратити образ культурної, вихованої та делікатної людини, який педагогам так важливо демонструвати оточуючим, щоб відповідати ідеалам своєї професії.

Рисунок 2.3 демонструє особливості розвитку комунікативної субкомпетентності СКК вчителів ЗЗСО.

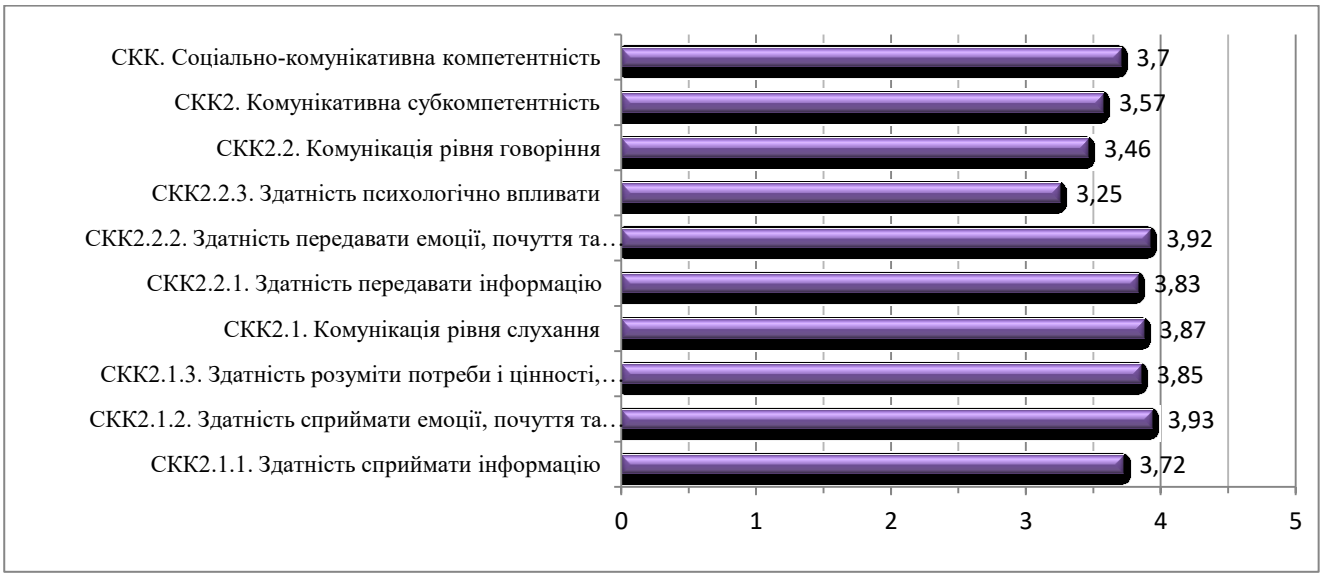

Рис. 2.3. Графічне зображення середніх значень складників комунікативної субкомпетентності

Привертає один показник, що попав у діапазон низького рівню розвитку – «Психологічний вплив». Вчителі у більшості демонструють низьку оцінку своєї здатності впливати й переконувати. У результаті психологічного впливу відбувається змінювання одним індивідом поведінки, настановлень, намірів, уявлень, оцінок іншого. Процес впливу охоплює стратегію, тактику, засоби,

форми, систему аргументації, а також критерії його ефективності. Серед соціально-комунікативних здатностей ця – одна з найскладніших. Вона передбачає володіння вчителем багатьма комунікативними навичками, глибоке розуміння ним поведінки людей, сутнісну силу його особистості, його впевненість у собі та у своїх переконаннях, лідерські властивості й особистісний авторитет, розумові здібності тощо. На нашу думку, низьку оцінку вчителями цієї субкомпетентності можна пояснити слабкістю їх особистісних якостей або низьким рівнем навичок управляти комунікативною ситуацією, аргументувати, переконувати тощо.

Результати виявлення рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів за авторською методикою ССККО та характеристику кожного рівню буде подано далі після додаткового аналізу показників структурних компонентів СКК.

2. Дослідження емоційної ефективності за «Методикою діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» В. Бойка (Райгородський, 2002).

Інформаційно-смисловий компонент. Емоційна ефективність нами досліджувалася через зворотну шкалу – наявність «перешкод» (бар’єрів) у встановленні емоційних контактів. Методика В. Бойка спрямована на виявлення рівня наявності й типу емоційних перешкод. Серед емоційних бар'єрів В. Бойко виділяє п'ять підгруп: невміння керувати емоціями, неадекватний прояв емоцій, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближатися з людьми на емоційній основі. Опитувальник має 25 тверджень, із кожним з яких респондент має погодитися відповіддю «Так» або заперечити відповіддю «Ні».

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Дані таблиці 2.14 демонструють, що середнє значення досліджуваного показника лежить у діапазоні високих балів за стандартами методики – 9,84, стандартне відхилення 5,210.

Таблиця 2.14

Описова статистика показників «перешкод» у встановленні емоційних контактів за методикою В.В. Бойка (n=52)

Шкали	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Загальний рівень наявності «перешкод»	0	25	9,84	5, 210
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	0	5	2,53	1,2
Неадекватний прояв емоцій	0	5	2,05	1,29
Негнучкість, невиразність емоцій	0	5	2,29	1,51
Домінування негативних емоцій	0	5	1,82	1,41
Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	0	5	1,87	1,21

Тенденція вчительської вибірки демонструє наявність проблем в емоційній сфері. Щодо показників певних «перешкод», то чим більший середній бал, тим більше вони проявляються. Найбільший середній бал, а отже, й сильніший прояв «перешкоди» у вчителів, має шкала «Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх» (2,53 при ст. відх. 1,2). Менші середні показники мають шкали «Негнучкість, невиразність емоцій» (2,29 при ст. відх. 1,51) та «Неадекватний прояв емоцій» (2,05 при ст. відх. 1,29). Найменший середній бал – у шкал «Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі» (1,87 при ст. відх. 1,21) та «Домінування негативних емоцій» (1,82 при ст. відх 1,41).

У таблиці 2.15 представлено розподіл досліджуваних за загальним рівнем наявності «перешкод».

Таблиця 2.15

Розподіл респондентів за Загальним рівнем наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів за методикою В.В. Бойка (n=52)

Рівень	*Низький*	*Середній*	*Високий*	*Дуже високий*
Кількість	6	12	14	20
%	11,54	23,08	26,92	38,46

Найбільшу групу складають учасники з дуже високим рівнем наявності «перешкод» – 38, 46 %. Цим респондентам притаманна наявність усіх типів «перешкод», що призводить до значних труднощів у комунікації.

Більше ніж чверть учасників експерименту (26,92 %) – мають високий рівень наявності «перешкод», що свідчить про присутність більшості з них в

емоційній сфері спілкування. Ці дві групи вчителів характеризуються емоційною нестабільністю й наявністю емоційних проблем у взаємодії з оточуючими.

У 23,08 % респондентів діагностовано середній рівень наявності «перешкод» і лише 11,54% – низький. Ці вчителі мають тільки вибіркові «перешкоди» або взагалі їх не мають. Їм властива емоційна гнучкість і чутливість, легкість у встановленні емоційних контактів, а також позитивність ставлень до інших у процесі соціально-комунікативної взаємодії та спілкування.

Таблицею 2.16 уточнюються результати тестування й акцентується увага на тому, що найбільшою проблемою у встановленні емоційних контактів серед вчителів ЗЗСО є «Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх», яку продемонструвало більше половини загалу респондентів – 55,77 %.

Таблиця 2.16

Розподіл респондентів за переліком наявних «перешкод» у встановленні емоційних контактів за методикою В.В. Бойка (n=52)

Назва «перешкоди»	*Кількість*	*%*
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	29	55,77
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	20	38,46
Неадекватне проявлення емоцій	19	36,54
Домінування негативних емоцій	19	36,54
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	17	32,69

Ці респонденти характеризуються непередбачуваністю, імпульсивністю, напруженістю, що, зрозуміло, засвідчує рівень їх комунікативної компетентності.

Наступною проблемою або «перешкодою» є «Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій», її діагностовано у 38,46 % вчителів. У ситуації спілкування їм часто бракує емоційності, виразності, важко бути розкутим і природним. Внаслідок обмеженого вираження емоцій і почуттів, яке відбувається за допомогою міміки, пантоміміки, жестів, інтонаційності мовлення, загальних особливостей поведінки, в навчальному процесі їм складно надавати своїм переживанням педагогічної спрямованості, посилювати або послаблювати емоційні переживання відповідно до навчальних ситуацій, що може погіршувати навчальні результати учнів, а також психоемоційне здоров’я самих педагогів.

Більше третини вчителів – 36,54 % для кожної групи – засвідчили наявність проблеми з «Неадекватним проявом емоцій» (вони характеризуються не адекватними ситуації емоційними реакціями) та «Домінуванням негативних емоцій» (відрізняються недоброзичливим виглядом і нетактовним зверненням до оточуючих). Як відомо, емоційний стан вчителя, незалежно від його волі, впливає на самопочуття учнів, передається їм, викликає відповідні переживання. Відбувається так зване явище «емоційного зараження». У випадку наявності вищезазначених «перешкод» у вчителів, вони будуть негативно впливати на емоційний стан і розвиток емоційної сфери школярів, як і на здоров'я педагогів.

Проблема «Небажання зближатися з людьми на емоційній основі» проявлена в третини респондентів – 32,69 %. Вони характеризуються емоційною відстороненістю. Обмеження діапазону й інтенсивності емоцій у спілкуванні сприймається їх партнерами як емоційна черствість, нечемність, байдужість та інтерпретується як неповага до їх особистості, тобто переходить у площину моральних оцінок. Це приводить до труднощів у взаємовідносинах.

3. Дослідження емпатії за «Опитувальником емпатійних тенденцій» Мехрабіана і Епштайна (Райгородский, 2002).

Інформаційно-смисловий компонент. Методика призначена для діагностики емпатії як особистісної риси. Опитувальник розроблений А. Мехрабіаном і М. Епштайном у 1972 році, адаптований російською мовою Ю. Орловим і Ю. Ємельяновим в 1986 році. Емпатія (як співпереживання та співчуття) є механізмом сприйняття й розуміння людьми один одного при спілкуванні. Емпатія передбачає емоційні, безпосередні реакції на поведінку інших людей, співчуття їм, доброзичливе врахування їх станів. Емпатія сприяє ідентифікації (ототожненню) себе з іншою людиною, уявленню себе на її місці й наданню на цій підставі дієвої допомоги при потребі. Опитувальник складається з 33 пунктів, з якими респондент висловлює свою згоду або незгоду. За шкалою підраховується один загальний бал.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. За результатами методики, представлених у таблиці 2.17, загальний рівень емпатії досліджуваних вчителів

дорівнює 23,5 балів при стандартному відхиленні 4,56.

Таблиця 2.17

Описова статистика показника загального рівня емпатії за опитувальником Мехрабіана і Епштайна (n=52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Загальний рівень емпатії	0	33	23,5	4,56

Середнє значення вибірки є крайнім у діапазоні середнього рівню розвитку емпатії, межуючи з низьким рівнем. Це свідчить про те, що вчителі не демонструють високої емпатії, як їм рекомендують класики педагогіки. Так, В. Сухомлинський (1974) писав, що вчити відчувати – це найскладніше, що є у вихованні. Тому емоційна чутливість й емпатійність є необхідними професійними рисами характеру та базовою властивістю вчителя.

Відповідно до даних таблиці 2.18 більшість респондентів мають середній рівень емпатії (57,69%), тоді як низький рівень емпатії засвідчено в більше чверті учасників експерименту (26,92%), а високий рівень має лише 1 людина з 52 осіб.

Таблиця 2.18

Розподіл респондентів за загальним рівнем емпатії за опитувальником Мехрабіана і Епштайна (n=52)

Рівень	*Дуже низький*	*Низький*	*Середній*	*Високий*
Кількість	6	14	30	1
%	11,54	26,92	57,69	1,92

На нашу думку, це теж може бути наслідком емоційного вигорання вчителів і використання ними компенсаторних механізмів психологічного захисту – як свого роду підсвідома відповідь на стресогенні умови своєї праці.

4. Дослідження мотивації до схвалення за «Методикою діагностики самооцінки мотивації до схвалення» Д. Марлоу і Д. Крауна (Райгородский, 2002)

Інформаційно-смисловий компонент. Методика розроблена психологами Дугласом П. Крауном і Девідом А. Марлоу (1960, 1964). Переклад і адаптація були здійснені Ю. Ханіним в 1974 році. Одним з проявів соціальності людини є суб'єктивна для неї значущість думок і оцінок оточуючих її людей. Прагнення заслужити похвалу, схвалення стає одним з найсильніших мотивів діяльності. На відміну від мотивації

досягнення, рівень мотивації схвалення – прагнення заслужити схвалення значимих оточуючих людей набагато менше визначає успіх у справах і звершеннях. Подібна схильність може означати, що респондент орієнтований на зовнішні, а не внутрішні стимули, має тенденцію до відповідності чиїмось очікуванням, схильність слідувати багатьом формальним нормам. Внутрішньо такі люди, як правило, несамостійні, конформні, залежні від інших людей, тривожні й схильні стримувати свої агресивні тенденції. Дана методика також використовується як шкала нещирості, розроблена та апробована як самостійна методика. Вона може бути включена в комплекс будь-якого психологічного тестування (особливо, якщо жодна методика не містить такої шкали), а може бути використана самостійно для: 1) визначення мотивації до схвалення (соціальної бажаності); 2) контролю за ступенем інсталяційної поведінки й схильності до відповідних спотворень відповідей в тестах; 3) вивчення бажаних середовищних і міжособистісних впливів.

Методика містить 20 тверджень, на які респонденту потрібно відповісти «ТАК» або «НІ».

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Дані, викладені в таблиці 2.19, засвідчують, що загальний рівень мотивації до схвалення досліджуваних дорівнює 11,2 балів при стандартному відхиленні 2,42.

Таблиця 2.19

Описова статистика показника рівня мотивації до схвалення (n=52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Загальний рівень мотивації до схвалення	0	20	11,2	2,42

Середнє значення вибірки знаходиться в діапазоні середнього рівня. Можна констатувати, що, в основному, вчителі оцінювали себе з достатнім рівнем щирості. Це дає можливість говорити про об’єктивність дослідження.

Отже, переважна більшість респондентів мають середній рівень мотивації до схвалення (84,62 %), у той час як високий його рівень спостерігається лише у незначної кількості учасників експерименту (15,38 %), а низький рівень відсутній (таблиця 2.20).

Таблиця 2.20

Розподіл респондентів за рівнем мотивації до схвалення (n=52)

Рівень	*Низький*	*Середній*	*Високий*
Кількість	0	44	8
%	0	84,62	15,38

Це свідчить про те, що хоча вчителям властиво прагнути виглядати в очах оточуючих з кращого боку, але переважна більшість намагається бути об'єктивними до себе.

5. Дослідження вольової саморегуляції за тестом-опитувальником «Дослідження вольової саморегуляції» А. Звєрькова і Є. Ейдмана (Чудакова, 2015)

Інформаційно-смисловий компонент. Опитувальник містить 30 пунктів, з яких: 6 маскувальних, що відповідають субшкалі *«соціальної бажаності»;* 24 робочих тверджень, з них: 24 пункти відповідають *загальній шкалі вольового самоконтролю (ВСК);* 16 пунктів − субшкалі *«наполегливість»* (Н); 13 пунктів − субшкалі *«самовладання»* (С). У найзагальнішому вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами й спонуканнями. Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований у цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість і самовладання.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середні значення трьох показників «Загальний рівень вольової саморегуляції», «Рівень наполегливості» та «Рівень самовладання» знаходяться в діапазоні вище середнього рівня розвитку (14, 73 при ст. відх. 4,119 ; 10 при ст. відх. 3,078 та 7,9 при ст. відх. 2,167 відповідно), що представлено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Описова статистика показників рівня вольової саморегуляції за тестом-опитувальником *А. Звєрькова і Є. Ейдмана* (n=52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Загальний рівень вольової саморегуляції	0	24	14,73	4,119
Рівень наполегливості	0	16	10	3,078
Рівень самовладання	0	13	7,9	2,167

Ці результати засвідчують високий самоконтроль та самовладаннявчителів ЗЗСО, що можна вважати особливістю їх вибірки. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть також бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності й відносинах з людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки.

За розподілом респондентів за рівнями розвитку вольової саморегуляції нами отримало дані, що подані в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

Розподіл респондентів за рівнями вольової саморегуляції тестом-опитувальником А. Зверькова і Є. Ейдмана (n=52)

Рівень		*Низький*	*Нижчий від середнього*	*Середній*	*Вищий від середнього*	*Високий*
Загальний рівень ВСР	*Кількість*	0	13	9	24	6
	%	0	25	17,31	46,15	11,54
Наполегливість	*Кількість*	0	17	9	19	7
	%	0	32,69	17,31	36,54	13,46
Самовладання	*Кількість*	0	12	14	20	6
	%	0	23,08	26,92	38,46	11,54

Осіб з низьким рівнем розвитку за трьома показниками не виявлено. Показник «Загальний рівень вольової саморегуляції» розподілився таким чином.

Високий рівень та вищий від середнього – визначено у 11,54 % та майже половини (46,15 %) досліджуваних відповідно, що характерно для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власної відповідальності. Як правило, вони добре рефлексують особистісні мотиви, планомірно реалізують власні наміри, вміють розподіляти зусилля й здатні контролювати свої вчинки, мають виражену соціально-позитивну спрямованість. У граничних випадках у них можливо наростання внутрішньої напруженості, пов'язаної з прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки й тривогою з приводу найменшої її спонтанності.

Середній (17,31 %) і нижчий від середнього (25 %) – спостерігається у респондентів чутливих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі.

Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою чутливістю, не підкріпленою здатністю до рефлексії й самоконтролю.

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів особистості – її прагнення до завершення розпочатої справи. Цей показник розподілився наступним чином.

Високий та вищий від середнього рівні визначено у 13,46 % та 36,54 % респондентів відповідно. Це діяльні, працездатні фахівці, які активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи й спокуси, головна їх цінність – розпочата справа. Цим респондентам властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. В крайньому вираженні можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій.

Середній і нижчий від середнього рівні виявлено у 17,31 % і 32,69 % респондентів відповідно. Ці результати свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності поведінки. Знижений фон активності та працездатності, як правило, компенсується в таких осіб з підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Шкала «самовладання» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Цей показник розподілився таким чином.

Високий та вищий від середнього рівні визначено у 11,54 % та 38,46 % учасників експерименту відповідно. Такі результати отримують особи емоційно стійкі, які добре володіють собою в різних ситуаціях. Властивий їм внутрішній спокій, впевненість у собі звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового, несподіваного і, як правило, поєднується зі свободою поглядів, тенденцією до новаторства й радикалізму. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до

підвищення внутрішньої напруженості, переважання постійної заклопотаності й стомлюваності.

Середній та нижчий від середнього рівні отримали 26,92 % і 23,08 % респондентів відповідно, що може свідчити про спонтанність, а також імпульсивність у поєднанні з уразливістю й перевагою традиційних поглядів, які захищають особистість педагога від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють стійкому фону настрою.

6. Дослідження соціального інтелекту за «Методикою самооцінки соціального інтелекту Tromso» (Чеснокова; Субботский; Мартиросова, 2008), (Silvera; Martinussen; Dahl, 2001)

Інформаційно-смисловий компонент. Методика TSIS була розроблена й адаптована на вибірці студентів співробітниками Університету м. Тромсо у Норвегії в 1999 – 2000 рр. Пізніше вона була апробована й адаптована для роботи з італійськими та російськими підлітками. В оригінальному описі методики й аналізі опитувальника відмічається, що чинники віку та статі не мають статистично значимого впливу на результати. Варто зауважити, що дана методика є виключенням з цілої низки методів дослідження соціального інтелекту, які є важкими в проведенні та не корелюються один з одним за рахунок різного розуміння феномену соціального інтелекту.

При розробці цієї методики були статистично проаналізовані імпліцитні теорії соціального інтелекту, які дозволили відпрацювати визначення соціального інтелекту й виокремити основні його компоненти. У попередній варіант методики була включена коротка версія шкали соціальної бажаності (Marlowe – Crowne Social Desirability Scale – MCSD). У результаті факторизації отриманих даних з використанням варімакс-обертання були виділені три основні компоненти соціального інтелекту (СІ). *Перший чинник – «Соціальна інформація»* (ІЗ) – складається із семи тверджень, які описують здатність до аналізу соціальної інформації як адекватне сприйняття та інтерпретація інформації про міжособистісні ситуації (розуміння поведінки інших людей і соціального контексту ситуації). *Другий – «Соціальні навички»* (SS) – містить у собі сім тверджень, які описують репертуар

соціальних навиків, необхідних для досягнення намічених міжособистісних цілей (у першу чергу – розуміння позиції іншої людини). *Третій фактор – «Соціальна рефлексія»* (SA) – також складається із семи тверджень, які описують здібність особистості передбачати події, які стосуються міжособистісних відносин (передбачення реакції інших людей).

Методика налічує 21 твердження, використовується семибальна рейтингова шкала Лейкерта, яка вказує ступінь згоди опитуваного з цими твердженнями стосовно своїх здібностей (від 0 балів «зовсім на мене не схоже» до 7 балів – «Дуже на мене схоже»). Вираховується загальний показник самооцінки соціального інтелекту як загальна сума балів за всіма шкалами. Також можна вирахувати показник по кожній шкалі як сума балів за твердженнями шкали. Показники за кожною шкалою використовуються в більшій мірі для якісного аналізу.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середні значення показників рівня соціального інтелекту представлені в таблиці 2.23, а саме: «Рівень опрацювання соціальної інформації» – 33,45 при ст. відх. 6,323; «Рівень соціальних навичок» – 26,68 при ст. відх. 4,292; «Рівень соціальної рефлексії» – 23,73 при ст. відх. 7,173 і «Рівень соціального інтелекту» – 83,86 при ст. відх. 10,348.

Таблиця 2.23

Описова статистика показників рівня соціального інтелекту за методикою Tromso (n=52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Рівень опрацювання соціальної інформації	0	49	33,45	6,323
Рівень соціальних навичок	0	49	26,68	4,292
Рівень соціальної рефлексії	0	49	23,73	7,173
Рівень соціального інтелекту	0	147	83,86	10,348

Відсутність нормативів для дорослої вибірки у відкритих джерелах не дає підстав дослідити розподіл рівнів розвитку показників у вибірці, але є можливість використовувати цей тест для дослідження кореляційних зв’язків та динаміки змін показників після формувального впливу.

7. Дослідження рольової компетентності за «Опитувальником рольової

компетентності» П. Горностая (Горностай, 2007)

Інформаційно-смисловий компонент. Вітчизняний дослідник у сфері соціальної психології Горностай П.П. розробив цей опитувальник як інструмент для визначення рівня розвитку рольової компетентності. За його визначенням, рольова компетентність – це сукупність здібностей і вмінь розв'язувати різноманітні життєві завдання, які пов'язані з рольовою взаємодією (Горностай, 2007: 271). У нашому дослідженні даний опитувальник було використано з метою перевірки одного з показників соціально-комунікативної компетентності – «Здатності виконувати соціальні ролі». Він складається з 32 питань, на які потрібно відповідати «Так» або «Ні».

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середні значення показників рольової компетентності (див. таблицю 2.24) такі: «Рівень рольової гнучкості і чутливості» – 12,55 при ст. відх. 4,533; «Рівень рольової глибини, здатності до рольових переживань» – 7,91 при ст. відх. 1,797.

Таблиця 2.24

Описова статистика показників рівня рольової компетентності за опитувальником П. Горностая (n=52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Рівень рольової гнучкості і чутливості	0	20	12,55	4,533
Рівень рольової глибини, здатності до рольових переживань	0	12	7,91	1,797

З огляду на відсутність нормативів у даній методиці, вона використана лише для дослідження кореляційних зв’язків і динаміки змін показників після формувального впливу.

8. Дослідження особистісних якостей вчителів за «Методикою багатофакторного дослідження особистості» Кеттелла (Тест Кеттелла 16 PF). Форма С. (Райгородський, 2002)

Інформаційно-смисловий компонент. Теоретичною основою виникнення тесту Р. Кеттелла є положення теорії рис Г.Олпорта, у відповідності до якої особистість розглядається як сукупність певних рис. Багатофакторне вивчення особистості

Р. Кеттеллом дозволило виявити індивідуально-психологічні особливості особистості, її диспозиційні характеристики, які отримали назву конституційних факторів. Даний психодіагностичний інструментарій дав змогу дослідити особистісну сферу вчителя, а також встановити розвиненість певних їх особистісних якостей, як структурних компонентів досліджуваної компетентності.

Структура тесту налічує 16 основних факторів, які можна згрупувати в наступні блоки: Інтелектуальні здібності (B, M, Q1); емоційно-вольові особливості (C, G, I, O, Q3, Q4,); комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії (A, H, F, E, Q2, N, L). Основні 16 факторів містять: фактор A – "замкнутість – товариськість" , фактор B –"інтелект", фактор C –"емоційна нестійкість – емоційна стійкість", фактор E – "підпорядкованість – домінантність", фактор F – "стриманість – експресивність", фактор G – "підвладність почуттям – висока нормативність поведінки", фактор H – "нерішучість – сміливість", фактор I –"жорстокість – чутливість", фактор L – "довірливість – підозріливість", фактор M –"практичність – розвинута уява", фактор N – "прямолінійність – дипломатичність", фактор O – "впевненість у собі – тривожність", фактор Q1 – "консерватизм – радикалізм", фактор Q2 – "конформізм – нонконформізм", фактор Q3 – "низький самоконтроль – високий самоконтроль", фактор Q4 – "розслаблення – напруженість", фактор MD – "адекватність самооцінки". З наявних показників за всіма 16 факторам будується так званий «профіль особистості».

Форма C – це скорочений варіант методики, який містить 105 запитань. На дослідження потрібно від 20 до 50 хвилин.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. На рисунку 2.4 відображена гістограма групового середнього балу вибірки вчителів, де n= 52.

Користуючись значеннями середніх, було схарактеризовано груповий портрет учителя як пересічної особи вибірки (тенденція).

Соціально-психологічні особливості – екстраверсія/інтроверсія: стриманість у встановленні як міжособистісних, так і соціальних контактів. У поведінці – експресивність, імпульсивність; у характері виявляються сором'язливість і

зовнішня активність, схильність до індивідуальної діяльності. Схильність до інтроверсії.

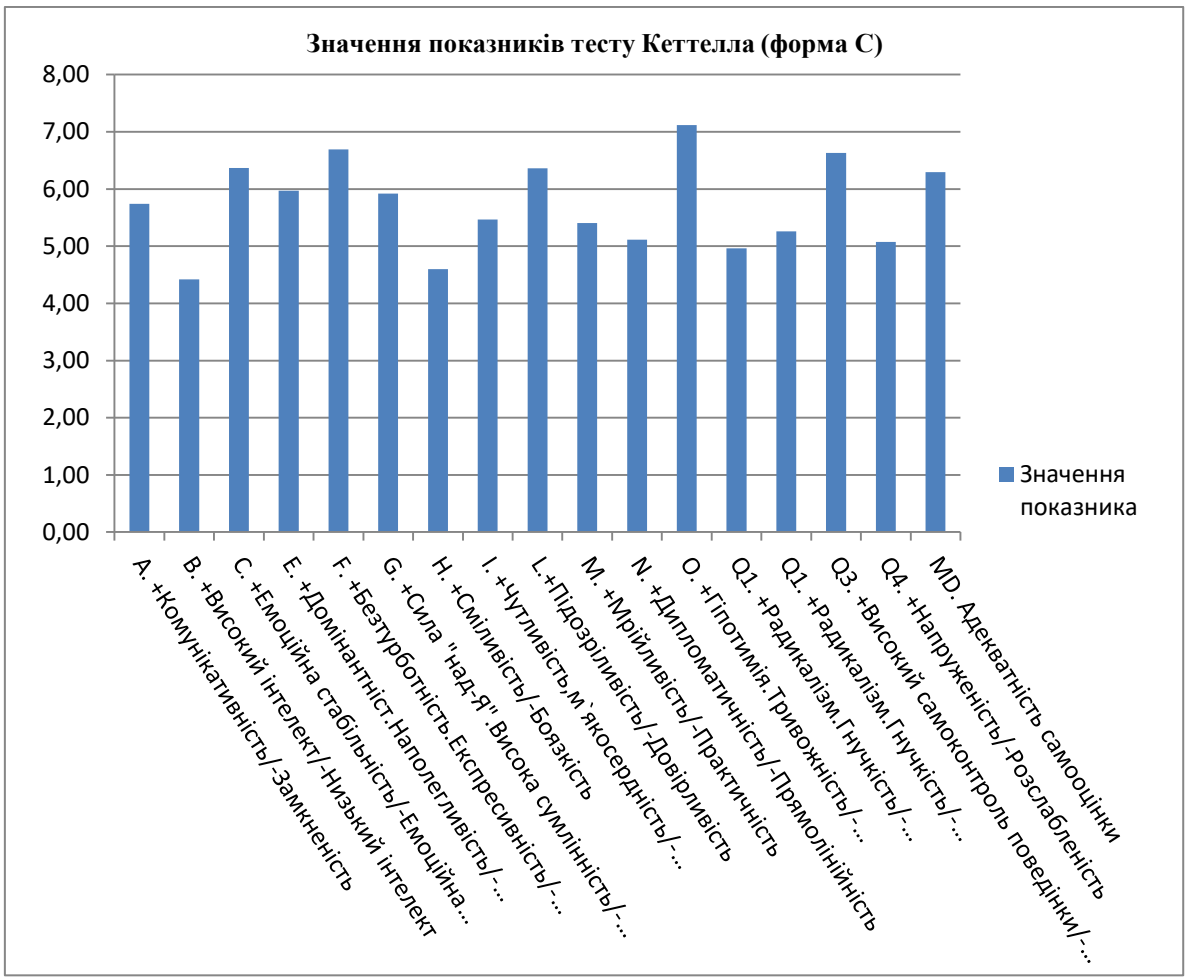

Рис.2.4. Графічне зображення групового середнього балу показників тесту Кеттелла

Соціально-психологічні особливості – комунікативні якості: незалежність характеру, по відношенню до людей – відкритість, довірливість і прямолінійність. Розвинуте почуття обов'язку, відповідальності, відданість загальноприйнятим правилам і нормам, залежність від думки й вимоги групи. В екстремальних ситуаціях може виявлятися домінантність.

Емоційні характеристики: низька чутливість, деяка емоційна спрощеність, прагматичність, орієнтованість на об'єктивну реальність, слідування земним принципам. При цьому особистості притаманні незадоволеність собою, невпевненість у своїх силах.

Інтелектуальні характеристики: оперативність, рухливість мислення, високий рівень загальної культури, ерудованість. Така особа володіє конкретною уявою, критичністю й консервативністю в прийнятті нового, спрямована на конкретне практичне мислення. *Самооцінка:* адекватна самооцінка, знання себе й своїх якостей, прийняття себе (індикатор особистісної зрілості).

9. Дослідження комунікативних та організаційних схильностей за «Методикою виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2) (Райгородський,2002)

Інформаційно-смисловий компонент. Методика КОС-2 призначена для визначення комунікативних і організаторських схильностей (вміння чітко й швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, прагнення їх розширювати, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, прагнення проявляти ініціативу). Опитувальник включає 40 запитань, 20 з яких призначено для вивчення комунікативних схильностей, а 20 характеризують організаторські. Анкетна частина методики «КОС-2» пропонує респонденту запитання, відповіді на які можуть бути тільки позитивними або негативними, тобто «так» або «ні». Відповіді респондента ґрунтуються на основі самоаналізу досвіду своєї поведінки в тій чи іншій ситуації.

Рівень розвитку комунікативних й організаторських схильностей характеризується за допомогою оцінок за шкалою наступним чином: 1 – дуже низький, 2 – нижче за середній, 3 – середній, 4 – високий, 5 – дуже високий.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середні значення показників комунікативних та організаторських схильностей (0.65 при ст. відх. 0,272 та 0,60 при ст. відх. 0,224 відповідно) знаходяться у діапазоні середнього рівня та нижче середнього рівня відповідно, що викладено в таблиці 2.25.

Таблиця 2.25

Описова статистика показників рівня розвитку комунікативних та організаторських схильностей методикою КОС-2 (n=52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Рівень розвитку комунікативних схильностей	0	1	0,65	0,272
Рівень розвитку організаторських схильностей	0	1	0,60	0,224

Ці результати звертають увагу на відхилення від середнього рівня показника «Організаторські схильності». Здібності та схильності до організації часто пов'язують з лідерськими якостями особистості та її здатностями до управління колективом. Дані свідчать, що вчителі не проявляють таких схильностей і воліють уникати функцій організатора.

У таблиці 2.26 продемонстровано, що показник «Комунікативні схильності» розподілився практично однаково за всіма групами, окрім відсутньої групи – нижче середнього: дуже високий – 32,69% та високий – 13,46 % (характерні швидка орієнтація в складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі, відстоювання власної думки), середній – 26,92 % (прагнуть до контакту з людьми, не обмежуючи кола своїх знайомств, відстоюють свою думку, однак потенціал схильностей не відрізняється високою стійкістю), низький – 26,92 % (не прагнуть до спілкування, почуваються скуто в новій компанії, у вільний час люблять бути на самоті, обмежують свої контакти, не відстоюють свою думку).

Таблиця 2.26

Розподіл респондентів за рівнем розвитку комунікативних та організаторських схильностей за методикою КОС-2 (n = 52)

Рівень		*Низький*	*Нижчий від середнього*	*Середній*	*Високий*	*Дуже Високий*
Комунікативні схильності	*Кількість*	14	0	14	7	17
	%	26,92	0	26,92	13,46	32,69
Організаційні схильності	*Кількість*	26	9	0	3	14
	%	50	17,31	0	5,77	26,92

Показник «Організаційні схильності» розподілився наступним чином: дуже високий – 26,92 % та високий – 5,77 % (люблять і вміють організовувати різноманітні ігри, колективні справи), середній – 0%, нижче середнього – 17,31 % та аж 50 % низький рівень (не проявляють ініціативи в громадській діяльності, в багатьох справах уникають прийняття самостійних рішень).

Низький рівень організаційних схильностей у половини респондентів може свідчити про відсутність організаторських якостей і лідерських амбіцій у багатьох вчителів.

10. Дослідження соціальної адаптованості вчителів за «Методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана (Райгородский, 2002)

Інформаційно-смисловий компонент. Дослідження соціальної адаптованості визначаємо за зворотною шкалою рівня соціальної фрустрації. Опитувальник є оригінальним дослідницьким інструментом, розробленим для оцінки соціального благополуччя, в тому числі соціальної складової якості життя. Його було розроблено в 2004 році в НІПНІ ім. Бехтерева Л. Вассерманом, Б. Іовлевим і М. Беребіним. Соціальна фрустрованість розглядається як наслідок неможливості реалізації особистістю своїх актуальних соціальних потреб. Методика розроблена на основі попереднього експертного виокремлення й ранжування тих сфер системи соціальних відносин, які представляються найбільш значущими для особистості в контексті її взаємодії з мікро- і макросоціальним оточенням. Методика була використана в дослідженні тому, що за нашим припущенням соціальна фрустрованість може бути прямим наслідком невміння особистості створювати й підтримувати соціальні відносини і, таким чином, її високі показники мають негативно корелювати з високими показниками рівня СК та СКК.

Методика містить у собі бланк до основного варіанту методики – власне шкали РСФ, які складаються із переліку 20-ти сфер соціального функціонування з оцінною системою в балах від 1 до 5. При цьому міра задоволеності суб'єктивно визначається по 5-бальній системі: 1 – повністю задоволений, 2 – скоріше задоволений, 3 – важко відповісти, 4 – скоріше незадоволений і, нарешті, 5 – повністю незадоволений.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середнє значення показника «Рівень соціальної фрустрованості» 2,17 при ст. відх. 0,539 знаходиться у діапазоні значень «Невизначений рівень фрустрації». Отже, за цією методикою не виявлено високого рівня соціальної фрустрації в більшості вчителів ЗЗСО, що зазначено у таблиці 2.27.

Таблиця 2.27

Описова статистика показника рівня соціальної фрустрованості за методикою Л. Вассермана(n = 52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Рівень соціальної фрустрованості	0	4	2,17	0,539

Відповідно до таблиці 2.28 показник «Рівень соціальної фрустрованості» розподілився таким чином: підвищений рівень у 9,62 %, помірний рівень, невизначений рівень та знижений рівень у рівній кількості – 26,92 % , дуже низький – 9,62 %, й немає респондентів, у яких би фрустрація була дуже високою або зовсім відсутньою.

Таблиця 2.28

Розподіл респондентів за рівнем соціальної фрустрованості за методикою Л. Вассермана (n = 52)

Рівень	*Відсутній*	*Дуже Низький*	*Знижений*	*Невизначений*	*Помірний*	*Підвищений*	*Дуже Високий*
Кількість	0	5	14	14	14	5	0
%	0	9,62	26,92	26,92	26,92	9,62	0

Отже, у 36,54 % вчителів (підвищений та помірний рівень) можуть спостерігатися деякі симптоми фрустраційної поведінки, яка знаходить свій вияв тоді, коли особистість незадоволена своїми досягненнями в соціальних відносинах. Це почуття може дезорганізувати її та призвести до депресії, проте, на відміну від розчарування, не пригнічує до стану безсилля, а дозволяє боротися за конкретну ідею чи поставлену мету. Фрустрація сприяє порушенню діяльності педагогів, втрати результативності їх роботи. Вона призводить і до виникнення агресії, як наслідку емоційного виснаження, яка може спрямовуватися на всіх навколишніх осіб, зокрема, й на себе. Але в більшості (54 %) учасників експерименту таких симптомів не виявлено, й вони можуть вважатися соціально адаптованими.

11. Дослідження позитивного ставлення до інших за методикою

«Настановлення» (http://-test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/410)

Інформаційно-смисловий компонент. У психології термін «настановлення» (настанови, установки) означає схильність суб'єкта саме до певної активності в певній ситуації. Іншими словами, поняття «настановлення» допомагає зрозуміти механізм, завдяки якому особистість навмисно підтримує будь-які вірування, думки або переконання. Настановлення її можуть змінюватися внаслідок зміни обставин або зовнішніх стимулів, причому ці зміни можуть бути як позитивними, так і негативними.

Настановлення, за А. Бодальовим, – це оціночні стереотипи, в яких виявляється запас теоретичних і практичних знань, що має особа стосовно певних соціальних груп, в яких акумульовано досвід спілкування з різними членами соціуму, з якими раніше ця особистість взаємодіяла (Бодальов, 1974). Спочатку цей показник розуміли як готовність діяти тим чи іншим чином. Пізніше вводиться поняття соціального настановлення – атитюду для визначення суб’єктивних орієнтацій індивідів як членів групи на ті чи інші цінності й засоби поведінки. Соціальне настановлення – переконання в тому, що добре та що погано, що прийнятно й що неприйнятно, упередження по відношенню до соціально визначеної групи та деяких індивідів (Найдьонова, 2014). Настановлення, на думку дослідниці Е. Кочарової (2012), є основою цілісності й послідовності поведінки особистості, визначає норму її реакції та має наступну структуру: афективний компонент (чуттєвий образ), поведінковий компонент (дії до предмета оцінювання), когнітивний компонент.

Методика складається з 25 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за шкалою від 1 до 5 (5, якщо твердження повністю підходить і 1, якщо воно зовсім не відповідає дійсності). Вона виявляє рівні позитивності мислення: високий, середній і низький.

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середнє значення показника «Загальний рівень позитивності мислення» знаходиться в діапазоні високого рівня й дорівнює 101,36 при ст. відх. 8,786 відповідно до таблиці 2.29, що

свідчить про перевагу в учителів позитивного ставлення до оточуючих.

Таблиця 2.29

Описова статистика показника рівня позитивності мислення за методикою «Настановлення» (n = 52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Рівень позитивності мислення	0	125	101,36	8,786

Розподіл респондентів за рівнем позитивності мислення виглядає, відповідно до таблиці 2.30, таким чином: більшість вибірки 88,46 % мають високий рівень (характеризуються довірою та доброзичливістю, позитивним сприйняттям світу, готовністю до співпраці), тільки 11,54 % – середній (відрізняються збалансованістю позитивних і негативних настановлень); осіб з негативними установками не виявлено.

Таблиця 2.30

Розподіл респондентів за рівнем позитивності мислення за методикою «Настановлення» (n = 52)

Рівень	*Низький*	*Середній*	*Високий*
Кількість	0	6	46
%	0	11,54	88,46

12. Дослідження потреби в соціальних відносинах за «Методикою діагностики ступеня задоволеності основних потреб» В. Скворцова (Райгородський, 2002)

Інформаційно-смисловий компонент. Методика призначена для діагностики актуальності базових потреб і дозволяє виявити інваріантні потреби особистості й групи. Теоретичною основою тесту послужила модифікована піраміда потреб А. Маслоу. Замість фізіологічних потреб, що лежать в основі піраміди потреб, Скворцов В В. увів потребу в матеріальному забезпеченні життя. Особливо необхідно відзначити, що тест виявляє відносну задоволеність даної потреби, порівняно з іншими. В результаті тесту учасник експерименту отримує список мотивуючих його в даний момент потреб (незадоволені потреби), а також список задоволених і частково задоволених потреб, які в даний момент не відіграють вирішальної ролі в активності вчителя. Тривалість заповнення не більше 20 – 25 хвилин. Методика містить 15 тверджень, які потрібно порівнювати між собою методом парних порівнювань. Діагностичні шкали:

1. Матеріальне становище (бажання мати високу заробітну плату, забезпечити собі матеріальний комфорт, купувати гарні речі).

2. Потреба в безпеці (бажання забезпечити собі майбутнє, покращити своє становище, уникати неприємностей).

3. Потреба в міжособистісних зв'язках (бажання мати теплі відносини з іншими членами соціуму, мати хороших співрозмовників, бути зрозумілим іншим).

4. Потреба в повазі (бажання домогтися визнання й поваги, підвищувати рівень майстерності та компетентності, забезпечити собі становище, вплив, авторитет).

5. Потреба в самореалізації (бажання розвивати свої сили й здібності, прагнути до нового й незвіданого, займатися справою, яка потребує повної віддачі).

Діагностично-інтерпретаційний компонент. Середні значення всіх показників методики знаходяться в діапазоні часткового незадоволення основних потреб. Результати, представлені в таблиці 2.31, демонструють, що всі основні потреби вчителів частково незадоволені.

Таблиця 2.31

Описова статистика показників ступеня задоволеності основних потреб вчителів за методикою В. Скворцова (n = 52)

Шкала	*Мін*	*Макс*	*Середнє*	*Ст. відх.*
Ступінь задоволеності матеріальних потреб	0	42	21,09	5,191
Ступінь задоволеності потреб у безпеці	0	42	21,18	4,817
Ступінь задоволеності соціальних потреб	0	42	18,45	6,170
Ступінь задоволеності потреб у визнанні	0	42	20,64	5,819
Ступінь задоволеності потреб у самовираженні	0	42	21,23	7,250

Розподіл респондентів за ступенем задоволеності основних потреб, відповідно до таблиці 2.32, такий:

– матеріальні потреби задоволені, як і не задоволені, у 9,62 % вчителів, у більшості – 80,77 % – вони частково незадоволені;

– потреби в безпеці мають такий же розподіл;

– соціальні потреби незадоволені у 9,62 % вчителів, задоволені – в 26,92 % , частково незадоволені – в 63,46 %;

– потреби у визнанні незадоволені в 17,31 % респондентів, задоволені – в 5,77 % і частково незадоволені –в 76,92%;

– потреби в самовираженні незадоволені в 32,69 % учасників експерименту, задоволені – в 17,31 %, частково незадоволені в 50% педагогів.

Таблиця 2.32

Розподіл респондентів за ступенем задоволеності основних потреб учителів за методикою В. Скворцова (n = 52)

Назва потреб	*Незадоволені*		*Частково незадоволені*		*Задоволенні*	
	Кількість	*%*	*Кількість*	*%*	*Кількість*	*%*
Матеріальні потреби	5	9,62	42	80,77	5	9,62
Потреби в безпеці	5	9,62	30	80,77	5	9,62
Соціальні потреби	5	9,62	33	63,46	14	26,92
Потреби у визнанні	9	17,31	40	76,92	3	5,77
Потреби в самовираженні	17	32,69	26	50	9	17,31

У результаті аналізу з'ясовано, що найбільш задоволені у вчителів соціальні потреби – 26,92 %, тобто потреби в спілкуванні, прийнятті, любові, а найбільш незадоволені – потреби у визнанні (17,31 %) та самовираженні (самоактуалізації, творчості, розвитку) – 32,69 %. Майже всі вчителі мають частково незадоволені матеріальні потреби й потреби в безпеці, але основною спонукальною причиною, яка мотивує більшість вчителів займатися педагогічною діяльністю, є задоволення потреб у визнанні та самовираженні, а також реалізації себе й своїх здібностей.

Отже, результати проведеного обстеження показують, що соціальні потреби незадоволені, а тому є актуальними, тільки у 10 % вчителів, та частково незадоволені в більшості (63,46) учасників експерименту. Саме для цих педагогів встановлення гарних відносин з іншими буде бажаним і спонукатиме до розвитку СКК.

13. Дослідження цінності соціальних відносин за методикою «Ціннісні орієнтації» М.Рокича (Райгородський, 2002)

Інформаційно-смисловий компонент. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості й складає основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, світогляду та ядро мотивації життєвої активності, концепції й філософії життя. Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Він

розрізняє два класи цінностей: *термінальні* – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; *інструментальні* – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращими в будь-якій ситуації. Цей розподіл відповідає традиційному поділу на цінності-цілі й цінності-засоби. Респонденту запропоновано два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу в алфавітному порядку. У списках учасник експерименту присвоює кожній цінності ранговий номер. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Оскільки, на нашу думку, мотиваційно-ціннісна сфера є дуже важливим детермінантом людської поведінки та одним із структурних компонентів компетентності, то необхідно було перевірити, якими ж цінностями керуються вчителі ЗЗСО, і наскільки для них важлива цінність соціальних відносин.

На рисунку 2.5 представлено груповий рейтинг термінальних цінностей.

Рис.2.5. Графічне зображення групового рейтингу термінальних цінностей вчителів (1 – перше місце, 18 – останнє місце рейтингу)

Перша десятка цінностей по порядку, починаючи з найважливішої, це: здоров`я, щасливе сімейне життя, активне діяльне життя, любов, цікава робота, розвиток, продуктивне життя, пізнання, мудрість та наявність вірних друзів.

Отже, оскільки ціннісні орієнтації опосередковують ставлення особистості до інших, визначають вибір засобів і способів взаємодії з ними, то головними цінностями-цілями, на які спрямована поведінка вчителів у взаємодії з оточуючими, є здоров'я, щаслива родина та активне діяльне життя. Можна впевнено сказати, що вчителі будуть з великою повагою і вмотивовано ставитися до розвитку таких компетентностей, як здоров'язберігаюча, соціальна та життєва.

Матеріально забезпечене життя займає аж одинадцяте місце, а розваги завершують рейтинг, отже вони не вважаються вчителями важливими цінностями, до яких потрібно прагнути.

Рисунок 2.6. демонструє груповий рейтинг операційних цінностей.

Рис.2.6. Графічне зображення групового рейтингу операційних цінностей вчителів (1 – перше місце, 18 – останнє місце рейтингу)

Він виглядає таким чином (перераховано, починаючи з першого місця): чесність, освіченість, вихованість, відповідальність, самоконтроль, життєрадісність, терпимість, сильна воля, широта поглядів та ефективність у справах. На останньому місці виявилися цінності «Високі вимоги до життя, домагання» та «Непримиренність до недоліків своїх та інших».

За результатами діагностики операційних цінностей з'ясовано, що головними цінностями-засобами для вчителів є чесність, освіченість і вихованість. Ці якості більшою мірою вони будуть демонструвати у взаємодії з оточуючими та їх вони будуть, насамперед, виховувати в учнів.

2.3. Психологічні особливості актуального розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Першим кроком аналізу психологічних особливостей розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів ЗЗСО було визначення рівнів її актуального розвитку та з'ясування їх характеристик. Під рівнем розвитку будь-якої досліджуваної якості зазвичай розуміють не лише виявлення й чітку фіксацію різних змін, а й визначення міри якості зафіксованої зміни в тому або іншому моменті дослідження (*Цзя Яочен*, 2017).

Оскільки авторська методика ССККО створена на основі всіх критеріїв і показників розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості, то результати діагностики за цим опитувальником будуть визначати головний параметр дослідження – рівень розвитку СКК вчителя. Отже, базуючись на даних за результатами її проведення в умовах констатувального експерименту було визначено кількість вчителів, яких можна віднести до групи з високим, середнім та низьким рівнем розвитку СКК.

Різниця кількості вчителів у групах виявилася невеликою. 16 учасників експерименту (30,77 %) – вчителі з високим рівнем розвитку СКК, 17 осіб (32,69 %) – вчителі з середнім рівнем розвитку СКК та 19 осіб (36, 54 %) – вчителі з низьким рівнем розвитку СКК (таблиця 2.33).

Таблиця 2.33

Розподіл респондентів за рівнем розвитку СКК за методикою ССККО (n=52)

Рівень соціально-комунікативної компетентності	*%*	*Кількість*
Високий рівень	30,77	16
Середній рівень	32,69	17
Низький рівень	36,54	19
Всього респондентів	100	52

Для того, щоб обґрунтовано дати характеристику кожному із рівнів СКК, потрібно з'ясувати значущі відмінності між ними, тобто емпірично визначити психологічні якості, які відрізняють учителів різних рівнів. Для цього було здійснене статистичне порівняння трьох груп вчителів (низький, середній і високий рівні) за результатами показників всього психодіагностичного комплексу експерименту, а саме: КОС-2, Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції», TSIS, «Опитувальник рольової компетентності», «Опитувальник емпатійних тенденцій», «Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів», «Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості», «Тест Кеттелла 16 PF. Форма С».

Із методів статистичного аналізу був застосований непараметричний Н-критерій Краскала Уолліса. Цей критерій є узагальненням U-критерію Манна-Уітні на випадок k незв'язаних вибірок (k>2) і призначений для оцінки розходжень одночасно між трьома, чотирма і т.д. вибірками за рівнем якої-небудь ознаки.

Встановлено на рівні значущості $p \leq 0,001$, що вчителі з високим рівнем розвитку СКК відрізняються від колег з середнім і низьким рівнем за такими показниками: рівень опрацювання соціальної інформації, комунікативні та організаційні схильності, рівень соціальної фрустрації, рольова гнучкість, комунікативність, сила/слабість «над-Я», сміливість/боязкість, позитивність установок. Відмінності на рівні значущості $p \leq 0,01$ зафіксовані за такими показниками: домінантність/покірність, нонконформізм/конформізм, адекватність самооцінки. Та значущі відмінності на рівні $p \leq 0,01$ виявлені за показниками:

рівень наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів, експресивність/ стриманість, самоконтроль поведінки, самовладання. Результати представлено в таблиці 2.34. Яким чином і на скільки відрізняються показники груп, можна дослідити за цифрами середнього рангу: чим вищий ранг, тим вищий рівень розвитку показника.

Таблиця 2.34

Порівняльний аналіз значущих міжгрупових відмінностей досліджуваних показників у групах вчителів за рівнем розвитку СКК за Н-критерієм Краскала Уолліса (n = 52)

Показники	*P*	*Середній ранг*		
		Низький рівень(n=19)	*Середній рівень (n=17)*	*Високий рівень (n=16)*
Значущі відмінності на рівні p≤0,001				
Рівень опрацювання соціальної інформації	,000	9,10	23,61	29,63
Комунікативні схильності	,000	7,70	23,72	30,38
Організаційні схильності	,000	8,50	22,50	31,25
Рівень соціальної фрустрації	,000	38,90	21,06	13,88
Рольова гнучкість	,001	14,10	19,28	31,38
A. + Комунікативність/ - Замкненість	,000	10,30	22,06	30,63
G. + Сила "над-Я". Висока сумлінність/ Слабкість "над-Я". Недобросовісність	,001	13,30	20,06	31,00
H. + Сміливість/ - Боязкість	,000	14,10	17,28	33,63
Позитивність установок	,001	10,10	23,28	29,38
Значущі відмінності на рівні p≤0,01				
E. +Домінантність.Наполегливість/- Конформність.Покірність,залежність	,004	12,50	21,83	29,50
Q2.+Самодостатність. Самостійність/-Соціабельність. Залежність від групи	,011	33,90	20,39	18,38
MD. Адекватність самооцінки	,002	11,50	22,17	29,75
Значущі відмінності на рівні p≤0,05				
Рівень наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів	,021	30,70	23,28	16,50
F. +Безтурботність.Експресивність/- Занепокоєність.Стриманість	,038	17,10	19,94	28,75
Q3. +Високий самоконтроль поведінки/-Низький самоконтроль поведінки	,038	19,70	18,50	28,75
Самовладання	,027	17,75	19,10	28,61

Є всі підстави вважати, що ступінь сформованості саме вищеперерахованих психологічних якостей визначає рівень СКК вчителя і саме ці показники є

психологічними чинниками його здатності досягати порозуміння з усіма суб'єктами освітньої діяльності. Закономірно, що вони будуть складати основну характеристику рівня розвитку СКК.

Також було з'ясовано, що не існує значущих відмінностей між групами за рівнем розвитку СКК за такими показниками: наполегливість, рівень емпатії, соціальні навички, соціальна рефлексія, мотивація до схвалення, емоційна стабільність/нестабільність, чутливість/суворість, підозрілість/довірливість, мрійливість/практичність, дипломатичність/прямолінійність, тривожність/спокійність, гнучкість/ригідність, напруженість/розслабленість. Це експериментально доводить, що вищезазначені чинники суттєво не впливають на здатність учителя досягати порозуміння з іншими членами колективу.

Результати порівняння рівнів розвитку СКК за допомогою вивчення сформованості її структурних компонентів дали змогу охарактеризувати рівні розвитку СКК вчителів ЗЗСО.

Отже, *вчителі з високим рівнем розвитку СКК* характеризуються: розумінням і прогнозуванням поведінки співрозмовника; позитивним і доброзичливим ставленням до оточення; усвідомленням своєї поведінки й наявністю почуття моральної відповідальності за власні вчинки перед самим собою, людьми й суспільством; успішним подоланням емоційного напруження й фрустрації за рахунок високої саморегуляції, належного контролю власної поведінки та емоційних проявів; комунікабельністю, легким встановленням взаємин та здатністю організовувати гармонійну взаємодію; рольовою гнучкістю та глибиною, що дає змогу добре виконувати різні соціальні ролі; такими якостями характеру, як соціабельність, що сприяє їх об'єднанню з іншими, та домінантність, експресивність, сміливість, що уможливлюють здійснення психологічного впливу на співрозмовника, а також сприяють досягненню поставленої мети в соціально-комунікативній діяльності.

У*чителям з середнім рівнем розвитку СКК* притаманні здатність розуміти й прогнозувати поведінку оточення в нескладних ситуаціях; переважання

позитивних настановлень над негативними; помірковане ставлення до моральної відповідальності за свої вчинки перед самим собою, людьми й суспільством; здатність долати емоційну напругу та фрустрацію за рахунок достатнього рівня саморегуляції й самоконтролю; середній рівень комунікативних і організаційних схильностей, рольової гнучкості й глибини, що сприяють досить успішним відносинам з колегами по роботі та соціальним оточенням у цілому.

Учителі з *низьким рівнем розвитку СКК* мають такі особливості: неспроможність розуміти й прогнозувати поведінку інших комунікантів; переважання негативних настановлень та емоцій, що свідчить про можливість недоброзичливого ставлення до оточення або до самого себе; слабкість «Над-Я» або недобросовісність, схильність до вільного трактування соціальних норм; непередбачуваність, імпульсивність, можлива підвищена чутливість, наявність внутрішніх конфліктів, намагання придушити власні емоції, що може призводити до непослідовності поведінки; замкненість, нетовариськість, уникнення організаційних функцій, що ускладнює відносини з іншими та налагодження конструктивної взаємодії; одноманітність рольового репертуару й обмеженість певними ролями, що не сприяє успішності й різноманітності соціальних відносин; якості характеру, пов'язані із залежністю від інших – покірність, боязкість, конформність, які не сприяють досягненню поставленої мети в процесі здійснення професійної та соціальної комунікації.

Останнім кроком констатувального етапу експерименту було дослідження психологічних особливостей актуального розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів у залежності від профілю їх ЗЗСО, їх віку, профілю навчальної дисципліни й освітнього ступеня та порівняно зі студентами й викладачами ЗВО.

Відмінності вчителів залежно від належності до певного типу ЗЗСО, віку та профілю, а також ступеня навчання вивчалися за допомогою статистичного непараметричного Н-критерія Краскала Уолліса. Нульова гіпотеза Н 0 = {між вибірками існують лише випадкові відмінності за рівнем досліджуваної ознаки}.

Використовувалася авторська методика ССККО.

Порівнювання за профілем ЗЗСО. Для з'ясування відмінностей розвиненості СКК учителів залежно від належності до ЗЗСО з певним профілем було проаналізовано показники трьох різних груп (n = 52). Група 1 представляла вчителів гімназії (n=12), група 2 – колектив учителів звичайної середньої школи (n=19), група 3 презентувала вчителів ліцею (n=21).

Як свідчать дані таблиці 2.35, нульова гіпотеза підтвердилася: середні ранги груп майже однакові (p = 0,929).

Таблиця 2.35

Порівняльний аналіз розвитку СКК вчителів залежно від профілю ЗЗСО за Н - критерієм Краскала Уолліса за методикою ССККО (n = 52)

Показник	*P*	*Середній ранг*		
		Група 1 (n=12)	*Група 2 (n=19)*	*Група 3(n=21)*
Рівень СКК	,929	27,38	29,33	29,52

Отже, між групами не існує значущих відмінностей у розвитку показника «Рівень СКК». Не виявлено їх також між субкомпетентностями СКК ні за одним із показників. Це свідчить про те, що розвиток СКК вчителя не залежить від його належності до ЗЗСО певного профілю: і в гімназії, і ліцеї, і в звичайній школі можуть працювати вчителі з високим і з низьким рівнем розвитку СКК, причому, приблизно в рівних кількостях.

Порівнювання за віком. Для порівняння за віком було розділено вибірку вчителів (n = 52) на три групи: перша – середній вік 28 (n = 17), друга – середній вік 46 (n = 21) і третя – середній вік 54 (n = 10). Стаж роботи при цьому не враховувався.

Результати порівняльного аналізу засвідчують, що значущі відмінності спостерігаються лише за другорядними субкомпетентностями СКК 4-го рівня, наведені в таблиці 2.36, які суттєво не впливають на загальний результат за сумою всіх показників.

Таблиця 2.36

Відмінності розвитку СКК вчителів залежно від віку за Н - критерієм Краскала Уолліса за методикою ССККО (n = 52)

Показники	*P*	*Середній ранг*		
		Середній вік 28 (n=17)	*Середній вік 46(n=21)*	*Середній вік 54(n=10)*
СКК.1.2.1.3. Здатність визнавати свою провину (неконструктивні дії, досвід)	,035	14,85	18,44	24,25
СКК.1.1.3.2. Здатність адекватно оцінювати свою поведінку й досягнення	,026	13,88	21,44	23,70
СКК.2.2.3.2. Здатність захищати власні потреби	,047	20,24	11,56	21,80

Зокрема, здатності визнавати свою провину й адекватно оцінювати власну поведінку та досягнення краще розвинені у вчителів старшого віку (середні ранги вище); здатність захищати власні потреби нижчою за всіх виявилася у вчителів середнього віку (середній ранг найнижчий) на рівні $p \leq 0,05$. Значущих відмінностей за основними показниками СКК не існує, що свідчить про відсутність залежності рівня СКК і його основних субкомпетентностей від віку вчителя. Отже, можна констатувати, що молодий учитель може досягати мети в соціально-комунікативній діяльності на такому ж якісному рівні, як і його літній колега. Ця здатність не залежить суто від віку педагога.

Порівнювання за профілем навчальної дисципліни й освітнім ступенем. Для з'ясування того, чи є відмінності між рівнем розвитку СКК вчителів залежно від їх профілю та ступеня навчання, було проаналізовано чотири групи, а саме: *гуманітарні науки* (українська, російська та іноземні мови, історія, музика, мистецтво, n= 17), *природничі* (біологія, хімія, фізика, астрономія, n= 9), *точні науки* (математика, інформатика, n= 11) та початкова школа (n= 15). Було висунуте припущення, що в представників гуманітарних наук показники будуть вищими через краще володіння ними мовою й розповідним жанром.

У результаті дослідження було виявлено значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$ за інтегральним показником – рівнем розвитку СКК, соціальною субкомпетентністю та їх складниками, що викладено в таблиці 2.37.

Таблиця 2.37

Відмінності розвитку СКК вчителів залежно від профілю та ступеня навчання за Н - критерієм Краскала Уолліса за методикою ССККО (n = 52)

Показники	*P*	*Середній ранг*			
		Гуманітарні науки (n=17)	*Природничі науки* (n= 9)	*Точні науки* (n=11)	*Початкова школа* (n=15)
СКК.1.1.2. Здатність виконувати соціальні ролі (вчителя, гендерні ролі, громадянина, колеги тощо)	,027	23,95	41,11	32,36	25,25
СКК1.1.1.3. Соціальна активність (насамперед, у шкільній та позашкільній діяльності)	,022	22,75	37,61	36,32	25,25
СКК1.1.Відносини з суспільством	,049	24,61	40,06	33,14	23,92
СКК.1.3.1.2. Здатність усвідомлювати свої почуття	,003	34,07	39,44	21,79	20,29
СКК1.3.1.Самооусвідомлення	,027	31,61	40,33	22,79	22,96
СКК.1.3.3.2. Здатність справлятися зі своїми емоціями	,044	33,36	34,22	27,00	19,42
СКК1.3.Відносини з самим собою	,029	30,95	41,50	23,21	22,79
СКК1.Соціальна субкомпетентність	,041	27,64	41,61	31,00	21,54
СКК.2.1.1.1. Здатність сприймати інформацію	,031	27,64	30,00	36,64	21,83
СКК.2.2.1.2. Наявність словникового запасу, володіння граматикою та стилістикою мови	,032	35,55	34,72	24,46	21,67
СКК. Соціально-комунікативна компетентність	,024	25,52	42,83	31,29	22,33

Порівнюючи середні ранги груп, можна впевнитися, що за загальним рівнем розвитку СКК, соціальною субкомпетентністю й більшістю виявлених показників, найвищий результат демонструють учителі природничих наук, друге місце займають вчителі точних наук, третє – гуманітарних, а четверте – вчителі початкової школи. Здебільшого, найнижчі результати демонструє остання група респондентів, крім здатності виконувати соціальні ролі, а також соціальної активності, які найслабше розвинуті в представників гуманітарних наук і самоусвідомлення, здатність до якого на четвертому місці в представників точних наук. Однак, гуманітарії є першими за наявністю словникового запасу, а вчителі

точних наук лідирують за здатністю сприймати інформацію.

Порівняльний аналіз результатів дослідження дав змогу констатувати, що рівень розвитку СКК вчителя та його складників може залежати від профілю навчальної дисципліни та освітнього ступеня. Можна припустити, що вищий за інших рівень розвитку соціальної субкомпетентності й загальної соціально-комунікативної компетентності в учителів природничих наук пов'язаний з професійними знаннями законів природи, до яких належить і знання про людину – вершину її розвитку. Для представників соціального натуралізму (Костенко, 2006) очевидно, що соціум є третьою природою, яка виникає в результаті розвитку двох інших – фізичної та біологічної, тобто формування уявлень про реальний світ, його фізичні й біологічні закони, сприяє розумінню закономірностей функціонування соціальних систем і, як наслідок, розвитку соціальної та соціально-комунікативної компетентності.

Інше пояснення отриманих результатів можна дати, ґрунтуючись на дослідженні соціального інтелекту й соціальної компетентності російськими вченими Л. Ясюковою та О. Белавіною, якому присвячена їх монографія (Ясюкова, Белавина, 2017). Науковці стверджують, що найбільш суттєвим компонентом соціального інтелекту (складника СКК), який детермінує його становлення, є понятійне мислення, яке формується та розвивається саме при вивченні природничих і точних наук.

Що стосується низьких результатів учителів початкової школи порівняно з представниками середньої, то це може бути обумовлено тим, що при всій складності їх діяльності, більшість часу педагоги спілкуються з маленькими дітьми й навчають їх простим функціям і основам спілкування в колективі. Вони багато разів повторюють пояснення, використовуючи прості мовні конструкції. На противагу їм учителі основної школи в комунікації з учнями застосовують більш складні мовні конструкції, пояснення та аргументацію, тренують більш розвинені комунікативні стратегії та поведінкові паттерни зі старшими дітьми, що розвиває їх соціально-комунікативні властивості.

Нами з'ясовано, що рівень розвитку окремих соціально-комунікативних здатностей, зокрема, словниковий запас або аналіз інформації, залежить від спеціалізації набутих професійних знань і навичок. Отже, можна узагальнити, що сформованість СКК вчителів і її складників залежить від специфіки їх професійної діяльності.

Порівнювання зі студентами. Для виявлення відмінностей СКК вчителів ЗЗСО з майбутніми вчителями було здійснено порівняння результатів діагностики працюючих учителів віком від 26 до 65 років і студентів педагогічного ЗВО, вік яких 18-19 років. Використовувалися методики ССККО, Методика дослідження вольової саморегуляції та Тест Кеттеллу (форма С).

У результаті порівняння розвитку СКК та його складників за *авторською методикою ССККО* було отримано такі дані, графічно представлені на рис.2.7.

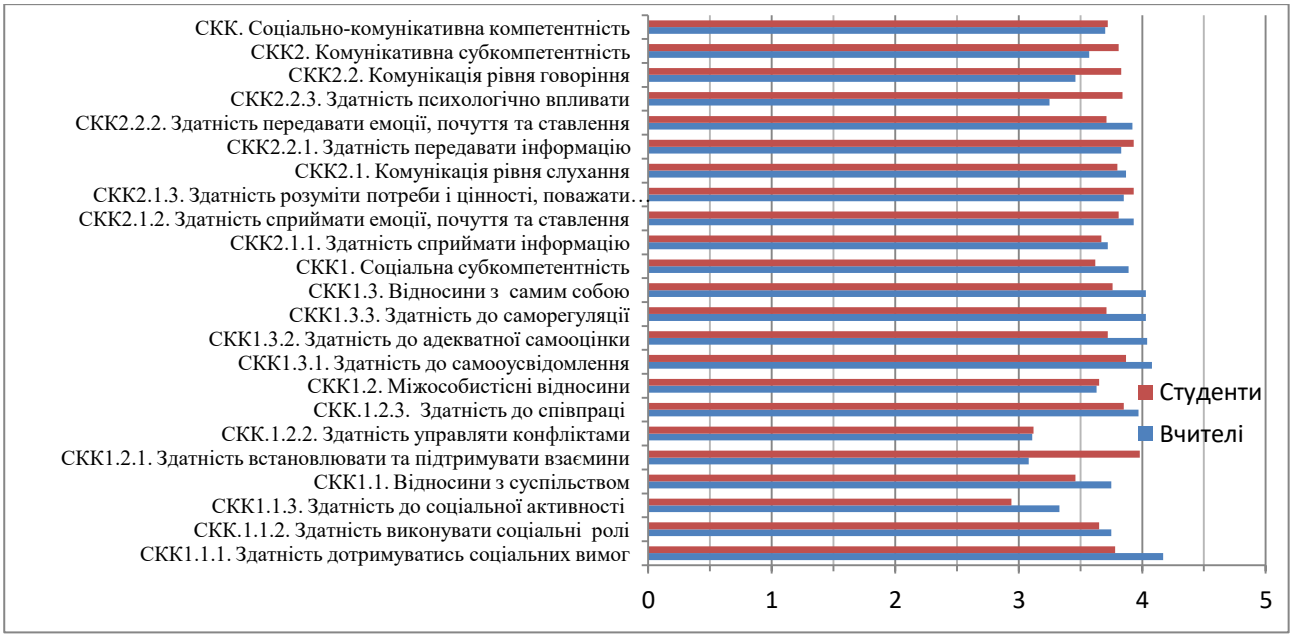

Рис.2.7. Графічне зображення відмінності групових середніх балів показників СКК у вчителів та студентів

Як свідчать дані рисунку, відмінності між розвитком СКК вчителів і студентів є, але потрібно було з'ясувати їх значущість. Для статистичного порівняння результатів розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів (n = 52) та майбутніх учителів (n = 34) було використано непараметричний U-критерій Манна Уітні. Отже, були отримані статистично

значущі (на рівні p≤0,05) відмінності між результатами вчителів і майбутніх вчителів за критерієм Манна Уітні за такими показниками: соціальна активність, самоусвідомлення, відносини з собою, соціальна субкомпетентність, сприймання інформації та психологічний вплив. Ці дані відображено в таблиці 2.38.

Таблиця 2.38

Відмінності розвитку складників СКК вчителів і студентів за U- критерієм Манна Уітні за методикою ССККО (n =86)

Показники	*P*
СКК1.1.1.3. Соціальна активність (насамперед, у шкільній та позашкільній діяльності)	,010
СКК1.3.1. Самоусвідомлення	,035
СКК1.3. Відносини з самим собою	,023
СКК1. Соціальна субкомпетентність	,045
СКК2.1.1. Сприймання інформації	,012
СКК2.2.3. Психологічний вплив	,008

Результати дослідження значущості відмінностей означають, що у вчителів, порівняно зі студентами, вище розвинуті соціальна субкомпетентність та її складник – відносини з собою. У рівні розвитку комунікативної субкомпетентності значущих відмінностей не виявлено, якщо не враховувати відмінності двох її складників 3-го рівня. Це дає змогу припустити, що розвиток комунікативної субкомпетентності може бути достатньо розвинутим вже в юнацькому віці, навіть без досвіду професійної діяльності. Однак рівень розвитку соціальної субкомпетентності та її складників не досягає в юнацькому віці найвищих результатів. Для її розвитку потрібно не тільки сформуватися як особистість, що відбувається аж до моменту досягнення людиною зрілості (приблизно 25 – 28 років), але й мати досвід самостійного функціонування в соціумі та в професійній діяльності.

З`ясовано, що розподіл на групи за рівнем розвитку соціально-комунікативної компетентності в учителів порівняно зі студентами такий: студенти мають більшу кількість осіб з середнім рівнем розвитку – 52,94 % порівняно з учителями, кількість яких тільки 32,67 %; студенти мають меншу кількість осіб з високим рівнем розвитку 17,65% на відміну від вчителів, які

мають 30,77 %; студенти та вчителі мають майже рівну кількість осіб з низьким рівнем розвитку – 29,41 % та 36,54 %, що подано в таблиці 2.39.

Таблиця 2.39

Відмінності розподілу вчителів і студентів за рівнем СКК за методикою ССККО (n =86)

Рівень СКК	*Кількість респондентів у %*	
	Вчителі	*Студенти*
Високий	30,77	17,65
Середній	32,69	52,94
Низький	36,54	29,41
Всього респондентів	100	100

Це означає, що хоча рівень сформованості СКК може досягати високого рівня навіть у студентів, однак, їх більшість мають середні результати, а високих – досягло менше п'ятої частини їх вибірки, на відміну від вчителів, у яких високі результати виявлено в третини їх вибірки. Це може бути пояснено нерозвиненістю в майбутніх учителів деяких компонентів соціальної субкомпетентності та особистісних якостей, які в цей період ще проходять формування.

Порівняльний аналіз двох груп за *тестом-опитувальником «Дослідження вольової саморегуляції» А. Звєрькова і Є. Ейдмана* засвідчив такі результати, що подано в таблиці 2.40.

Таблиця 2.40

Відмінності середніх значень показників вольової саморегуляції вчителів і студентів за методикою А. Зверькова і Є. Ейдмана (n = 86)

Показники	*Загальний рівень вольової саморегуляції*	*Наполегливість*	*Самовладання*
Студенти	11,21	7,18	6,47
Вчителі	14,73	9,95	7,86

Студенти мають середні значення показників загального рівню вольової регуляції й наполегливості в діапазоні нижчого за середній рівень, а показника самовладання – в діапазоні середнього рівню розвитку за стандартами методики. Отже, з'ясовано, що вольова сфера їх психіки ще знаходиться в процесі формування і не досягає рівня розвитку такої в учителів.

Привертає увагу той факт, що вчителі за всіма трьома показниками мають

суттєву перевагу над студентами (представлено на рис. 2.8).

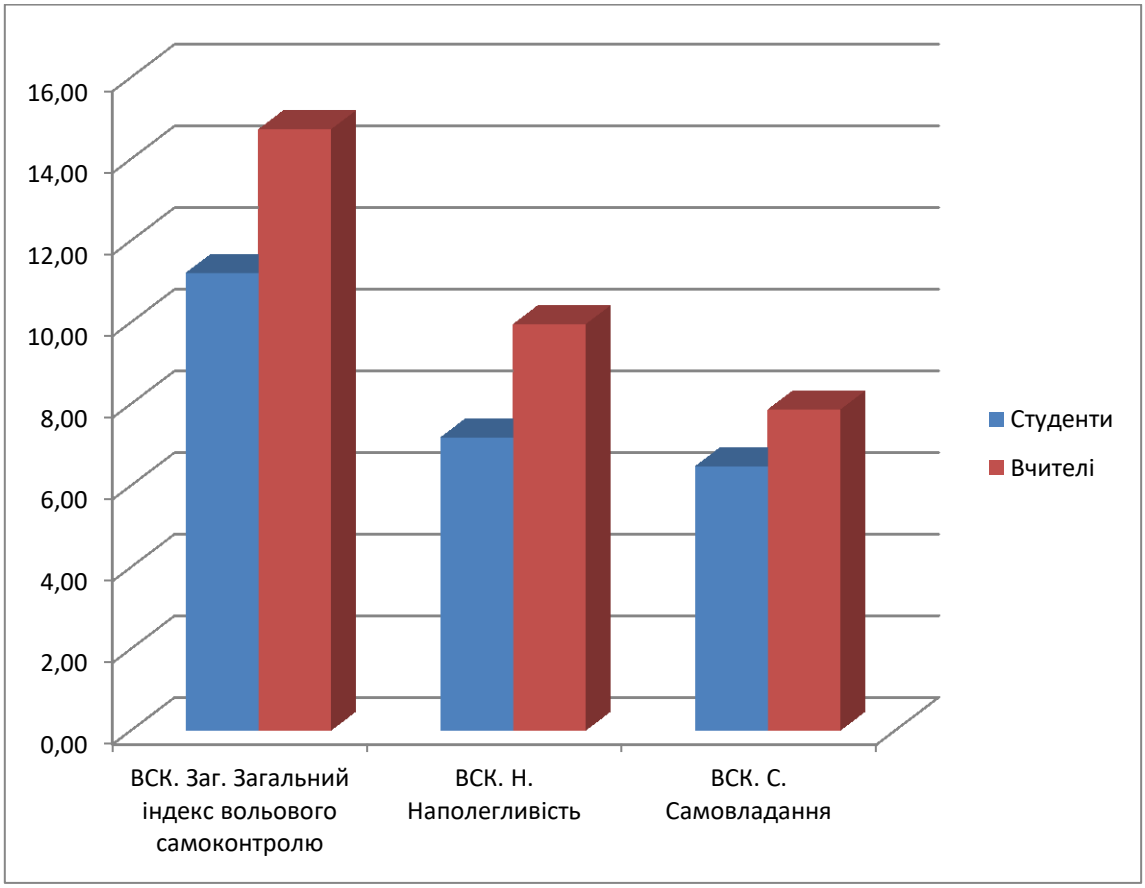

Рис. 2.8. Графічне зображення відмінностей групових середніх балів показників вольової саморегуляції вчителів та студентів

Результати дослідження вольової саморегуляції дають право зробити висновок, що високий рівень розвитку вольових якостей учителів пов'язаний зі сформованістю їх особистості та досвідом тренування цих якостей у процесі професійної діяльності.

Для дослідження психологічних особливостей сформованості інших особистісних якостей, пов'язаних з соціально-комунікативною компетентністю, було виявлено відмінності вчителів та студентів за результатами показників тесту Кеттелла (форма С). Відповідно до рисунку 2.9, на якому представлена гістограма групового середнього балу вибірки студентів порівняно з учителями, користуючись значеннями середніх, охарактеризовано груповий портрет студента (тенденція).

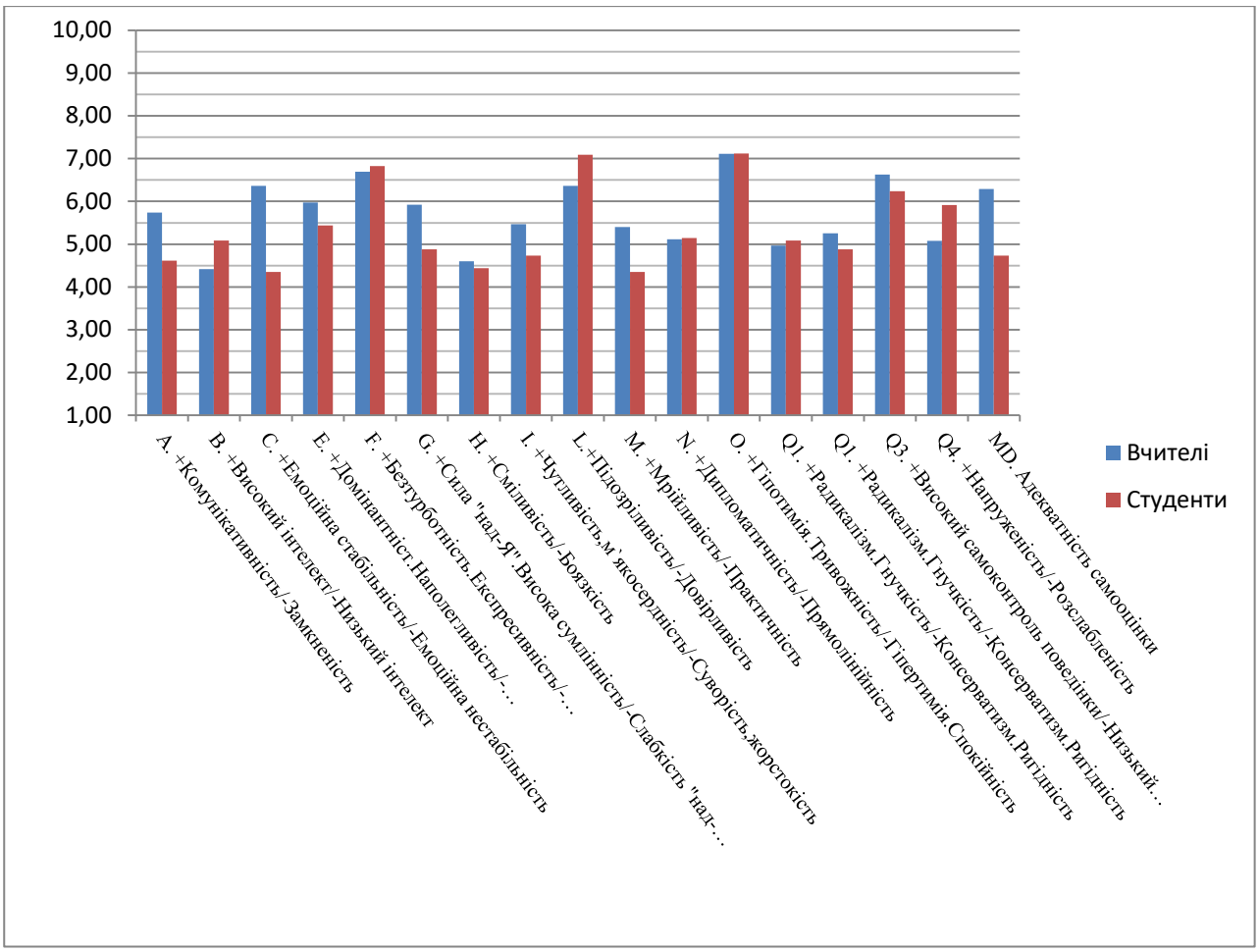

Рис. 2.9. Графічне зображення порівняльного аналізу групового середнього балу показників тесту Кеттелла вчителів і студентів

Соціально-психологічні особливості – екстраверсія/інтроверсія: Стриманість у встановленні як міжособистісних, так і соціальних контактів. У поведінці – експресивність, імпульсивність; у характері виявляються сором'язливість і зовнішня активність, схильність до індивідуальної діяльності та до інтроверсії.

Соціально-психологічні особливості – комунікативні якості: м'якість, поступливість, щирість, але є настороженість по відношенню до інших. У соціальній поведінці конформність, залежність від думки групи, прийняття загальноприйнятих моральних правил і норм, несамостійність в ухваленні рішень, недобросовісність, неорганізованість.

Емоційні характеристики: низька чутливість, деяка емоційна спрощеність, прагматичність, орієнтованість на об'єктивну реальність, слідування традиціям.

Інтелектуальні характеристики: оперативність, швидкість мислення, високий рівень загальної культури, ерудованість. Така особистість володіє конкретною уявою, критичністю й консервативністю в прийнятті нового, спрямована на конкретне практичне мислення. *Самооцінка:* адекватна самооцінка, знання себе та своїх якостей, прийняття себе.

Використовуючи порівняльний аналіз двох усереднених характеристик (портрет учителя було подано раніше), можемо констатувати, що вчителі, порівняно зі студентами, мають вищий рівень комунікативності, емоційної стабільності, сумлінності й самооцінки. Натомість студенти демонструють вищий рівень інтелекту, практичності, конформності та напруженості.

Для вивчення особливостей сформованості СКК вчителів і студентів, нами було проведено однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA за всіма показниками. Базуючись на його результатах, виявлено статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$). Дані статистики показали, що значення критерію Лівеня для всіх досліджуваних показників є більшим за 0,05 ($p > 0,05$), крім показника «А. +Комунікативність/-Замкненість», який був вилучений з аналізу через неоднорідність дисперсії. Результати представлено в таблиці 2.43.

Таблиця 2.41

Відмінності у розвитку досліджуваних показників студентів і вчителів за однофакторним дисперсійним аналізом ANOVA

Показники	*Міжгрупові показники*		*Студенти*		*Вчителі*	
	F	P	M	Σ	M	Σ
Загальний рівень вольової саморегуляції	12,852	,001	11,21	3,208	14,73	4,119
Рівень наполегливості	12,484	,001	7,18	2,736	9,95	3,078
С. +Емоційна стабільність/-Емоційна нестабільність	11,368	,001	4,53	1,988	6,27	1,723
Q4. +Напруженість/-Розслабленість	8,949	,004	6,09	1,583	4,82	1,500
Відносини з самим собою	7,030	,015	3,77	,487	4,10	,414
Рівень самовладання	6,508	,016	6,47	1,879	7,86	2,167
MD. Адекватність самооцінки	4,936	,031	4,88	2,649	6,36	2,060
СКК.1. Рівень соціальної субкомпетентності	4,254	,044	3,62	,378	3,84	,4066

Констатовано, що вчителі, на противагу студентам, мають значущо вищий рівень розвитку показників ($p \leq 0,001$) загальної вольової саморегуляції (14,73 проти 11,21), наполегливості (9,95 проти 7,18) та емоційної стабільності (6,27 проти 4,53) вищий рівень показників ($p \leq 0,05$) соціальної субкомпетентності (3,84 проти 3,62) та її складника – показника відносин з собою (4,10 проти 3,77), самовладання (7,86 проти 6,47), самооцінки (6,36 проти 4,88) та нижчий рівень напруженості (4,82 проти 6,09).

Виявлені відмінності можуть бути пояснені тим, що студенти знаходяться ще на стадії професійного навчання й адаптації. Для них характерне цілеспрямоване оволодіння системою знань, практичних навичок і умінь в обраній професійній діяльності, подальший розвиток самовизначення в обраній професії, самоусвідомлення правильності вибору професійного шляху, узгодження життєвих і професійних цілей та установок, формування значимих рис особистості професіонала, розвиток професійно важливих якостей, спеціальних здібностей, емоційно-вольових якостей. Учителі, на відміну від них, вже пройшли професійне й особистісне становлення, подолали нормативні кризи психосоціального розвитку і, зрозуміло, мають вищі результати вищеозначених показників.

Порівнювання з викладачами ЗВО. Останнє з'ясування відмінностей було здійснено між вчителями ЗЗСО та викладачами ЗВО. Для цього було порівняно вибірку вчителів ЗЗСО (n = 52) з вибіркою викладачів ЗВО I і II-го ступенів – Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки НАУ (n = 22) за допомогою методик ССККО, «Опитувальником емпатійних тенденцій» Мехрабіана і Епштайна, «Методики діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» В.В. Бойка і статистичного U-критерію Манна Уітні. Отримані результати, що представлено в таблиці 2.42, засвідчують значущість відмінностей показника комунікації на рівні слухання, майже всіх її складників і, як наслідок, – комунікативної субкомпетентності (на користь вчителів ЗЗСО), а також одного складника соціальної субкомпетентності – здатності усвідомлювати

свою поведінку (на користь викладачів ЗВО).

Таблиця 2.42

Відмінності розвиненості СКК та її показників у вчителів ЗЗСО і викладачів ЗВО за U-критерієм Манна Уітні (n = 74)

Показники	*P*	*Вчителі ЗЗСО (n = 52)*		*Викладачі ЗВО (n = 22)*	
		M	Σ	M	Σ
СКК. 1.3.1.1. Здатність усвідомлювати свою поведінку	,043	4,07	,728	4,55	,510
СКК.2.1.2.1. Здатність відчути емоції іншого	,002	4,07	,753	3,27	,456
СКК.2.1.2.2. Здатність зрозуміти ставлення інших до себе та ситуації	,045	3,67	,740	3,18	,588
СКК2.1.2.Сприймання психологічного стану	,002	3,87	,623	3,23	,400
СКК.2.1.3.2. Здатність поважати погляди та особистість інших	,028	4,11	,699	3,55	,800
СКК2.1.3.Сприймання потреб і цінностей	,014	3,96	,577	3,50	,617
СКК2.1.Комунікація рівня слухання	,004	3,88	,446	3,41	,376
СКК.2.2.1.2. Лексико-граматична здатність	,028	3,96	,626	3,55	,510
СКК2.Комунікативна субкомпетентність	,025	3,81	,400	3,52	,427

Ці дані виявили перевагу в розвитку комунікації на рівні слухання вчителів ЗЗСО, зумовлену, ймовірно, відмінністю їх педагогічної діяльності від такої у викладачів ЗВО. Адже професійна мета шкільного вчителя – навчати, розвивати й виховувати. Виховання – не менша частина вчительської роботи, ніж навчання, вона полягає в спілкуванні з учнями, їх батьками, проведенні виховних заходів, постійному контакті з дитячими громадськими організаціями та державними службами. Розвивальна функція вчителя спрямовує його на вивчення психології дитини та постійну взаємодію з кожним учнем. Навчальна функція уроків, які проводять учителі, теж передбачає інтерактивну складову частину, в процесі якої відбувається діалогічне спілкування: зворотний зв’язок від учнів, обмін думками, ігрова активність. Основна ж мета діяльності викладача – в повному обсязі надати студентам необхідну наукову та методичну інформацію з конкретного предмета й організувати контроль над якістю її засвоєння. Із навчальних форм роботи

викладача основною є лекція – переважно монологічний вид професійної діяльності. З викладених причин, очевидно, субкомпетентності вхідної комунікації у викладачів не розвиваються в такій мірі, як це відбувається в школі.

Та один показник – здатність усвідомлювати свою поведінку – у викладачів ЗВО розвинений більше, ніж у вчителів ЗЗСО. Це означає, що вони відрізняються від останніх більшою аналітичністю та критичністю, що може пояснюватися виконанням ними дослідницьких функцій і завдань.

Викладені вище результати експериментально доводять, що розвиток СКК педагогів залежить від специфіки їх професійної діяльності.

Узагальнюючи викладене в підрозділі 2.3, можна стверджувати, що аналіз результатів емпіричного дослідження виявив *особливості* розвиненості СКК вчителів та їх недоліки, які потрібно враховувати на формувальному етапі експерименту, бо вони потребують подальшої корекції. Аналіз вихідного стану СКК вчителів ЗЗСО дозволяє стверджувати правомірність створення програми її розвитку, що, водночас, забезпечуватиме підвищення ефективності професійної діяльності та сприятиме вирішенню поставлених професійних завдань.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Якісний багатоаспектний аналіз за системним комплексом чітко визначених параметрів і отриманих даних емпіричного дослідження дав змогу дійти до таких висновків.

1. На основі виявлених критеріїв і показників СКК було створено авторську методику «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості» (ССККО). Психометрична перевірка методики дала змогу констатувати наступне: всі складники опитувальника мають нормальний розподіл за законом Гаусса; отримано високі показники надійності за однорідністю за коефіцієнтами внутрішньої узгодженості Альфа Кронбаха, Спірмена-Брауна та Гуттмана; окремі пункти методики мають високий рівень інтеркореляції і, водночас, не є гомогенними, а основні шкали методики, представлені субкомпетентності 1-го й

2-го рівнів, мають високу значиму кореляцію з інтегральним показником – рівнем СКК; факторним аналізом переконливо засвідчується взаємозв'язок показників між собою і підтверджується логіка авторської теоретичної моделі; ре-тестова надійність підтвердилася за рахунок отримання високого її показника; значущі кореляційні зв'язки показників додаткових методик із загальним показником рівня СКК підтвердили конструктну валідність запропонованої методики; кореляційних зв'язків шкали нещирості не виявлено ні з одним із показників опитувальника. Отже, емпірично доведено, що методику ССККО можна використовувати в наукових дослідженнях.

2. У результаті емпіричного експерименту сформованості соціально-комунікативної компетентності в учителів було встановлено такі узагальнені параметри щодо вивчення стану СКК, характерні для більшості представників вибірки: 1) високо розвинуті здатності розуміти себе, управляти собою та усвідомлювати свою поведінку, на відміну від низько розвинених здатностей ефективно управляти конфліктами, передавати повідомлення, бути соціально активним і здійснювати позитивний психологічний вплив; 2) проблемні прояви емоційної сфери, які полягають у наявності «перешкод» при встановленні емоційних контактів; 3) середній і низький рівні емпатії; 4) високо розвинуті вольові якості; 5) низько сформовані організаційні схильності; 6) позитивні настановлення; 7) частково незадоволені матеріальні потреби й потреби в безпеці та незадоволені потреби у визнанні й самовираженні, а також реалізації себе й своїх здібностей; 8) головні цінності-цілі: здоров'я, щаслива родина, активне діяльне життя; 9) головні цінності-засоби: чесність, освіченість і вихованість.

3. Аналіз результатів дослідження актуального розвитку СКК вчителів за основними критеріями й показниками дав змогу визначити її рівні. А статистичний аналіз значущих відмінностей сформованості структурних компонентів між групами вчителів за рівнем розвитку СКК дав змогу їх охарактеризувати.

4. З'ясування значущих відмінностей між групами вчителів за віком,

профілем ЗЗСО, профілем навчальної дисципліни та освітнім ступенем, порівняння вчителів ЗЗСО зі студентами й викладачами ЗВО дали змогу засвідчити, що:

– Між групами з різним профілем ЗЗСО не існує значущих відмінностей у розвитку рівня СКК та його складників. Це означає, що розвиток СКК вчителя не залежить від його місця працевлаштування (гімназія, ліцей, звичайна школа).

– Значущих відмінностей між різними за віком групами вчителів за основними показниками СКК не виявлено, що свідчить про відсутність залежності рівня СКК і його основних субкомпетентностей від віку вчителя.

– Порівняльний аналіз результатів дослідження груп за профілем навчальної дисципліни та освітнім ступенем виявив значущість відмінностей загального рівня розвитку СКК, соціальної субкомпетентності, відносини особистості з самою собою, відносини з суспільством та деяких другорядних складників. Встановлено, що за більшістю виявлених показників, найвищий результат демонструють учителі природничих наук, друге місце займають учителі точних наук, третє – гуманітарних, а четверте – вчителі початкової школи.

– Результати дослідження відмінностей між СКК вчителів і студентів доводять, що, порівняно з останніми, в перших вище розвинуті соціальна субкомпетентність та її складник – відносини особистості з самою собою. Вчителі, на противагу студентам, мають вищий рівень розвитку показників загальної вольової саморегуляції, наполегливості, емоційної стабільності, самовладання, самооцінки та нижчий рівень напруженості. У рівні розвитку комунікативної субкомпетентності значущих відмінностей не виявлено. З’ясовано, що більшість студентів мають середні результати рівня СКК, а високих – досягло менше п’ятої частини їх вибірки, на відміну від учителів, у яких високі результати виявлено в третини їх вибірки (через нерозвиненість в перших деяких компонентів соціальної субкомпетентності та особистісних якостей, які в цей період ще проходять формування).

– Отримані результати порівняння СКК вчителів ЗЗСО з такою у викладачів

ЗВО засвідчили значущість відмінностей показника комунікації на рівні слухання, майже всіх її складників і, як наслідок, – комунікативної субкомпетентності (на користь перших). Також зафіксована перевага викладачів ЗВО у здатності усвідомлювати свою поведінку. Це свідчить про те, що розвиток СКК педагогів залежить від специфіки їх професійної діяльності.

Результати порівняння привели до констатації, що розвиток СКК вчителя суттєво не залежить від його віку та профілю закладу навчання, а зумовлений його особистісним розвитком, професійною спрямованістю і специфікою діяльності.

Основні положення розділу представлено в таких публікаціях:

1. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці/ Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 10 (41) / 10/, м. Київ. Київ: Ін-т обдаров. дитини, 2015. С.10 – 14.

2. Ковальова О. А. Результати апробування авторської методики «Оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності» в рамках пілотажного дослідження»// Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наук. праць/ В.М. Мадзігон (гол. ред.) та ін. Київ: Ін-т обдаров. дитини НАПН України, 2016. Вип. 1 (16). С. 134, С. 112 – 116.

3. Ковальова О. А. Психометрична перевірка авторської методики самооцінки розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості// О.А. Ковальова // Humanitarium/ ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М.М., 2017. Том. 39, Вип.1: Психологія. 155 с., С. 91 – 100.

4. Ковальова О. А. Експериментальна перевірка сформованості соціально-комунікативної компетентності вчителів/ Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості: матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) наук.-практ. конф., 5-6 жовтня 2017 р., м. Херсон. Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2017. 168 с., С. 56 – 58.

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У розділі викладено теоретичне обґрунтування програми розвитку соціально-комунікативної компетентності; окреслено мету, завдання та гіпотезу формувального експерименту; запропоновано авторську програму розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти; представлено результати формувального експерименту; виявлено значущі відмінності та психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів у результаті формувального впливу.

3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів та організація її реалізації

Метою формувального етапу експерименту стало впровадження експериментальної розвивальної програми у післядипломну освіту вчителів ЗЗСО та виявлення психологічних особливостей розвитку СКК.

Гіпотеза формувального етапу дослідження полягала в тому, що генезис соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти стане ефективним, якщо розвивальна програма буде:

– розроблена з урахуванням компонентів структурно-змістової моделі розвитку СКК;

– на етапі розробки її змісту враховувати актуальний стан і проблемні зони розвитку СКК в учителів ЗЗСО;

– орієнтована на перспективний розвиток СКК, тобто «зону найближчого розвитку», передбачену обсягом здатностей, які входять у структуру розвитку СКК;

– реалізовуватися за допомогою різноманітних форм і методів, а вчителі матимуть активну позицію й мотивацію щодо розвитку СКК, усвідомлюючи як його вихідний стан, так і перспективи самовдосконалення.

У процесі підготовки й реалізації формувального етапу експерименту

розв'язувалися наступні *завдання:*

1. Визначити концептуальні підходи до змістового наповнення програми розвитку соціально-комунікативної компетентності та її реалізації.

2. Сформувати зміст і розробити структуру програми для перевірки її розвивального ефекту.

3. Дібрати методи, форми й засоби цілеспрямованого розвитку СКК вчителів ЗЗСО відповідно до завдань реалізації та змісту розвивальної програми.

4. Провести експериментальну апробацію розвивальної програми через її впровадження в систему післядипломної освіти вчителів закладів загальної середньої освіти.

5. Провести контрольний експеримент і порівняти дані, отримані до та після формувального експерименту.

6. Встановити психологічні особливості розвитку СКК вчителів ЗЗСО.

Теоретичним підґрунтям розробки змісту програми стали положення наукових праць з проблем педагогічної, вікової, загальної, соціальної психології, філософії, соціології, психофізіології: теорії особистості і діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); теорії суб'єктивних ставлень особистості (І. Бех, О. Лазурський, В. М`ясищєв, Б. Ломов); теорії синергетики та самоорганізації (В. Аршинов, Є. Князєва, С. Курдюмов, І. Пригожин); ціннісно-смислові та мотиваційні аспекти професіоналізації фахівців (Г. Балл, Ж. Вірна, З. Карпенко, Н. Пов'якель, Г. Радчук, Н. Чепелева); теорії ролей (Я. Морено, Л. Лінтон); теорія символічного інтеракціоналізму (Дж. Мід, Ч. Кулі, Г. Блумер); теорія настанови (атитюд) (Л. Ланге, Д. Узнадзе, В.Томас та Ф. Знанецький); теорія ієрархії потреб А. Маслоу; теорія спіральної динаміки К. Грейвза; психологічні теорії емоцій (П. Анохін, П. Симонов, Ю. Александров, П. Екман, Л. Плутчік,); теорії соціального та емоційного інтелекту (Е. Торндайк, Г. Гарднер, Д. Гоулмен); теорія стресу Г. Сельє; теорія емоційного вигорання Дж. Гринберг; теорії малих груп та групової динаміки (К. Левін, Б. Такман і М. Дженсен,

Д. Форсіс), концепція творчого мислення Е. Боно; модель комунікаційного процесу (Р. Вердербер, К. Вердербер); теорія нейролінгвістичного програмування (Р. Біндлер, Дж. Гріндер, Р. Ділтс); технологія інтерактивного навчання (О.Пометун, С. Сисоєва, М. Скрипник); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперин, Д. Колба, Т. Тализіна); теорія соціально-психологічного впливу (Г. Ковальов), концепції саморегуляції особистості (І. Бех, О. Конопкін, М. Боришевський), теорія поколінь (Н. Хоув, В. Штраус, Є. Шаміс); соціально-екологічна теорія У. Бронфенбреннера; технології інтерактивного навчання.

Крім того, при розробці та реалізації програми були враховані такі *теоретичні положення:*

– Розглядаючи процес соціальної взаємодії та комунікації особистості зі світом потрібно враховувати всю сукупність її переживань, до дослідження якої потрібно підходити з точки зору здобутків усіх галузей сучасної психології (Ф. Лерш, 2014: 52).

– Розвивальна робота з досвідченими вчителями має спрямовуватися на увагу до наслідків професійних фрустраційних впливів (Чепелєва, 2013:199 – 200) і професійної деформації, а також зорієнтовуватися на профілактику психологічного вигорання педагогів.

– Вимоги до комунікативної позиції особистості вчителя : 1) орієнтація на діалогічність, суб’єкт-суб’єктні стосунки під час комунікації, орієнтація на позитивну взаємодію з партнером, переорієнтація зі стратегії здійснення впливу на стратегію взаємодії; 2) зближення тезаурусу педагога з тезаурусом учня/ учнів, використання зворотного зв’язку на всіх етапах функціонування комунікативної позиції; 3) управління ініціативою в педагогічній комунікації; 4) аналіз результатів педагогічної комунікації, – наскільки справдилася чи не справдилася розроблена конкретна стратегія щодо моделі діалогу (Балл та ін., 2011: 24 – 26).

– Саморегуляція – це свідомий вплив людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани, властивості), її діяльність, власну поведінку для підтримки (збереження) або зміни характеру їх перебігу (функціонування) (Панкратов, 2001:

17). Процес особистісної саморегуляції пов'язаний із самодетермінацією, де основним предметом регуляції є дії, спрямовані на перетворення ставлення особистості людини (І. Галян, 2016).

– Правила мудрої поведінки, рекомендовані вчителю для застосовування у сфері емоційно-вольової саморегуляції: уміння відрізняти головне від другорядного; внутрішній спокій; емоційна зрілість і стійкість; знання ступеню впливу на події; уміння підходити до проблеми з різних точок зору; готовність до будь-яких несподіваних подій; сприйняття дійсності такою, як вона є; прагнення до виходу за межі проблемної ситуації; спостережливість; далекоглядність; прагнення зрозуміти інших; уміння бачити й опановувати позитивний досвід з усього, що відбувається (Семенова, 2016: 295).

– Базові категорії соціальної психології - соціальна група, взаємодія, спілкування, соціальні відносини, групові процеси, комунікація, соціалізація - повинні розглядатися у програмі як з точки зору вчительського колективу і включеності вчителя у взаємодію з колегами і адміністрацією, так і з точки зору учнівського колективу і включеності учня у взаємодію з однокласниками, де вчитель буде виконувати роль спостерігача та керівника групових процесів.

– Участь в організованій групі є найбільш суттєвим фактором зміни індивідуальних установок, думок, ставлень, цінностей, поведінки за рахунок прийняття нормативних стандартів даної групи (Бобньова, 1978: 149).

– Для розуміння вчителем поведінки в соціумі та групі всіх суб'єктів навчально-виховного процесу у програму мають включатися такі питання: механізми й чинники соціалізації (соціальні статуси та ролі), мотиваційного контексту поведінки (потреби, інстинкти, мотиви й цілі); емоційного контексту поведінки (емоційні стани – афекти, стреси, фрустрація, пристрасть; емоції; почуття), механізму функціонування групи – групових ефектів (соціальної фасилітації, належності до групи, ефект Рінгельмана, синергії, групомислення, конформізму, моди-наслідування, «ореолу», групового фаворитизму, групового егоїзму, «маятника», «хвилі», «пульсара», «бумеранга», «ми й вони»),

психологічного клімату в колективі (соціальний, моральний, психологічний), групової сумісності (три страти: зовнішня – емоційні міжособистісні відносини, середній – подібності ціннісних орієнтацій сумісної діяльності, ядро – прийняття групових цілей і загальних цінностей) (Платонов, 2007).

– Для розуміння теми «психологічний вплив» слід знати, щоб отримати ефект наслідування, потрібно витримати низку умов: а) суб'єкт впливу має запропонувати приклади, зразки, еталони цінностей, смислів, поведінкових патернів для наслідування; б) об'єкт впливу має мати відповідну схильність (готовність, здатність) до наслідування; в) має відбутися соціально-психологічний контакт, в якому суб'єкт у різних формах презентує приклади для наслідування, а об'єкт вирішує, що варто наслідувати, а що ні (Татенко, 2008).

– Соціально-психологічний механізм переконування передбачає, з одного боку, цілеспрямований, усвідомлюваний характер впливу, застосування аргументів і фактів, дотримання логіки доведення й обґрунтовування, апелювання до істинності та значущості, а з іншого – свідоме, уважно-критичне ставлення реципієнта до змісту інформації, що йому пропонується, та до способу її подання (Татенко, 2008).

– Маніпулювання – це такий вплив, що суперечить суб'єктно-вчинковому принципу і відповідним критеріям, оскільки він розрахований на нейтралізацію, а інколи й на ліквідацію суб'єктного потенціалу в того, на кого цей вплив спрямовується (Татенко, 2008).

– У процесі комунікативного впливу враховуються наступні функціональні чинники: актуальні психічні стани людей, їх емоційні потреби, які доречно задовольняти; минулий досвід людини, на основі якого виникають установки (довіра-недовіра); рівень адаптації до стимулів зовнішнього середовища (Полякова, 2008: 235 – 243). Ступінь впливу підвищується за таких умов: перевага емоційного звернення до одержувача інформації над раціональним; ефект «краю» (важлива інформація подається на початку або на кінець комунікації); ефект «новизни» (потрібно знайти нові ракурси бачення або вирішення проблеми);

використання малознайомих фактів, аргументів, цифр; ефект першості (потрібно першим, випереджаючи опонентів, донести свою точку зору та сформувати до неї позитивне ставлення); ефект двобічної аргументації (відстоюючи свою думку, потрібно порівнювати аргументи з різних точок зору); ефект повторення (закріплення важливих положень).

– Розвиток комунікативної компетентності педагогів залежить від: сформованості у них рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта професійного спілкування; особливостей їх професійної самосвідомості, зокрема від специфіки «імпліцитної концепції особистості», на основі якої оцінюються партнери зі спілкування. Пізнання учителями особливостей свого внутрішнього світу шляхом організації міжособистісного спілкування у складі груп психолого-педагогічного тренінгу сприяє розвитку у них комунікативної компетентності, адекватної вимогам педагогічної практики (Макаренко, 2001).

– Компетентність «Відносини з самим собою» можна зрозуміти через призму багаточисленних концепцій загальної психології, присвячених дослідженню особистості та самосвідомості. За У. Джемсом (2007, С. 8) особистість розглядається у інтеграції трьох її частин 1) її складників; 2) почуттів та емоцій, які вони викликають (самооцінка); 3) вчинків, які вони викликають (піклування про себе та самозбереження). Складники діляться на три класи: 1) фізичну особистість, 2) соціальну особистість, 3) духовну особистість. Джемс стверджує, що різні види особистостей, які можуть міститься в одній людині, і в зв'язку з цим різні види самоповаги людини можна уявити у формі ієрархічної шкали з фізичною особистістю внизу, а духовною — зверху і різними видами матеріальних і соціальних особистостей у проміжку. Порівняно з емпіричною особистістю, яка є тільки одним із усвідомлених об'єктів, чисте «Я» є те, що усвідомлює.

– У структурі особистості, за А. Налчаджян, (Налчаджян, 2007: 272) міститься центр Я, Я-концепція, тобто самоусвідомлення, ситуативні або оперативні Я-образи, якості особистості. Пізнавальні здібності, почуття й

настановлення, програми дій, вміння та навички є окремими блоками особистості.

– Діалог є особливою смислопороджувальною реальністю. Він не зводиться до передачі інформації й розглядається не лише як форма міжособистісної взаємодії, але й як форма взаємодії з об'єктивованим світом культури, а також як форма взаємодії із самим собою (Д. Леонтьєв, 2005).

– При виборі форм і методів програми розвитку потрібно використовувати технології саморегульованого навчання і розвиваючих технологій освіти. До них належать: 1) когнітивно орієнтовані технології – діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії та ін.; 2) діяльнісно орієнтовані технології – методи проектів і направляючих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльні ігри, комплексні (дидактичні) завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів та ін.; 3) особистісно орієнтовані технології – інтерактивні й імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвиваюча психодіагностика та ін. (Зеєр, 2005) .

Вищезазначені теоретико-методологічні концепції й наукові ідеї використано при розробці програми розвитку СКК вчителів ЗЗСО.

Концептуальними засадами реалізації програми розвитку стали такі підходи:

– *Андрагогічний підхід.* Завданням андрагогіки від грецьк. *άνήρ (άνδρος)* — дорослий чоловік і грецьк. *αγωγη* – вести) є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих (Гончаренко, 1997: 25 – 26). Однією з особливостей учителів, як аудиторії для проведення формувальних заходів, є те, що вони, на відміну від школярів і студентів, є дорослими, сформованими особистостями, які мають свою думку з приводу багатьох питань, на яких важко впливати. Друга специфіка в тому, що вчителі самі професійно навчають, отже, мають високі вимоги до тих, хто їх навчає. Третя – в тому, що вчителі у межах своєї професійної діяльності мають справу з великою кількістю інформації, отже, переповнені цією інформацією й не мають великої спроможності до сприйняття

нової інформації.

Навчання дорослих потребує перенесення акценту з трансляції інформації на фасилітацію усвідомлення досвіду. Особливості навчання дорослих: провідна роль потреб, мотивів і професійних проблем тих, хто навчається; надання можливостей для самостійності, самореалізації, самокерованості; досвід дорослої особистості може бути використаний як під час її власного навчання, так і в процесі навчання колег; зорієнтованість не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для сформованого фахівця проблеми; результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці; навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо); навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає й тих, хто навчається, в результаті чого їх взаємовідносини під час навчального процесу наближуються до партнерського рівня; доцільність врахування попереднього життєвого досвіду (М. Дернова, Європейський, 2015: 114 – 117).

Учителі є складною й специфічною аудиторією для навчання та розвитку, а отже, потребують спеціально підготовлених спеціалістів. Педагога для дорослих у зарубіжних джерелах переважно називають «тренером дорослих» (adult trainer) або «викладачем дорослих» (adult educator), тоді як у вітчизняній педагогічній літературі його, зазвичай, називають андрагогом. Ролі педагогів, які працюють з дорослими, дослідники визначають так: учитель (teacher), інструктор (instructor), помічник (helper), фасилітатор (facilitator), консультант (consultant), посередник (broker), агент змін (change agent), ментор, наставник (mentor). Але головними ролями тут будуть *помічник* (helper), *фасилітатор* (facilitator), *консультант* (consultant), які передбачають необхідність ставлення до дорослих як рівноправних суб'єктів навчального процесу. Завдання андрагога – створити простір, середовище, яке стимулює сформованого фахівця до самопізнання через мислення й досвід (Л. Лукьянова. Європейський, 2015: 29 – 41).

Основною інституцією для навчання вчителів є заклади післядипломної освіти, де й відбувалася апробація програми розвитку СКК. Досліджуючи за

допомогою опитування думку вчителів курсів підвищення кваліфікації з приводу того, які методи та прийоми навчання дорослих найкраще допомагають у навчанні, Л. Ніколенко (Європейський Союз – Україна, 2015: 156 –158) отримала такі відповіді: спостереження за реальною практикою управління освітою; засвоєння робочих операцій у роботі; обговорення їх у невеликих навчальних групах; демонстрація моделювання занять з учителями; можливість практикуватися в проведенні ділових ігор, тематичних дискусій, мозкових штурмів, наслідувати навчальний досвід кращих педагогів тощо.

На нашу думку, незважаючи на розбіжності в навчанні дорослих і юних особистостей, важливим впливовим чинником для обох категорій залишається фактор оточення, авторитетна думка референтних осіб, ставлення колективу, колег. Враховуючи наявність у вчителя професійного досвіду, його навчання потрібно скеровувати в площину вивільнення знань за допомогою групи та їх осмислення й трансформації у нове розуміння. Отже, при плануванні й розробці змісту програми розвитку СКК, насамперед, використовувалися групові форми роботи та інтерактивні технології.

– *Проблемно-рефлексивний підхід.* Він спрямований на вирішення конкретних проблем шляхом рефлексивних практик на основі рефлексивного аналізу досвіду, дозволяє одночасно включати площину бачення, розуміння, комплексного осмислення проблеми й площину організації індивідуальної та колективної дії. Практична рефлексія розглядається як здатність професіонала інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання, а також дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних психолого-педагогічних проблем, притаманних системі освіти (Шон, 2008).

Особливо дієвим методом роботи є групова рефлексія. Її визначають як метакогнітивну єдність механізмів і процесів рефлексії, що здійснюються в інтерсуб’єктній взаємодії на різних рівнях її цілісності. Групова рефлексія досвіду створення та змін коаліцій через усвідомлення належності до різних групових суб’єктів стає механізмом розв’язання ціннісних суперечностей у взаємодії

суб’єктів, способом забезпечення повноти групового суб’єкта в значущій спільній події (Найдьонова, 2014) .

До основних принципів побудови рефлексивного тренінгу було віднесено: 1). Екзистенційно-гуманітарна орієнтація ведучого тренінгу в роботі з присутніми, тобто створення таких умов взаємодії між учасниками, які сприяють максимальному розкриттю їх внутрішнього світу. Увага до будь-яких проявів особистості й ціннісне ставлення до неї. 2). Облік культурно-практичного контексту в організації практики, який культивує рефлексію, тобто використання безмежного матеріалу, накопиченого культурою й практикою людства. 3). Організація проживання учасниками рефлексивної практики як особистісної психоемоційної та ментально-інтелектуальної роботи – максимальне проживання і переживання отриманих знань, повна емоційна включеність. 4). Використання широкого спектра рефлексивних методів і технологій. 5). Опора на знання в області ведення групової, в тому числі тренінгової, взаємодії (Анікіна, 2009).

Рефлексивний підхід до проблеми взаєморозуміння та інших проблем, пов'язаних з вирішенням практичних завдань у комунікації і їх узгодженістю в міжособистісній взаємодії, дозволяє значно глибше просунутися в розумінні цих проблем, допомагає в пошуку шляхів до покращання якості соціально-комунікативної діяльності, в якій ці проблеми істотні.

Організація реалізації розвивальної програми. Виявлений на етапі констатувального етапу експерименту актуальний стан розвитку соціально-комунікативної компетентності та її складників покладено в основу планування формувального експерименту.

Особливості формувального підетапу експерименту полягали в забезпеченні й досягненні мети та розв’язанні завдань цілеспрямованого розвитку СКК у вчителів ЗЗСО. Його підетапи представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Підетапи формувального етапу експерименту

Назва підетапу	*Опис діяльності*
І. Підготовчий підетап	– здійснювалося ознайомлення вчителів з програмою та мотивування до розвитку СКК.
ІІ підетап *Корекційно - формувальний*	– реалізовувалися психодидактичні заходи впливу.
ІІІ підетап *Підсумковий*	– присвячувався самоаналізу досягнутих учителями конструктивних змін у розвитку їх СКК.

Вибірка учасників формувального експерименту дослідження. Програма «Соціально-комунікативна компетентність учителя» була проведена на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Б. Грінченка. У формувальному експерименті взяли участь учителі курсів підвищення кваліфікації з низьким і середнім рівнем розвитку соціально-комунікативної компетентності, виявлених на констатувальному етапі дослідження (n=36). Їх було розподілено на дві групи: *контрольну* (КГ) (n=18) та *експериментальну* (ЕГ) (n=18). Добір учасників у експериментальну й контрольну групу відбувався на основі випадкової рандомізації, тобто, в ці групи увійшли всі ті, хто проходив навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і засвідчив середні та низькі результати розвитку СКК. Не було групи з крайньою вираженістю показників. Отже, нема небезпеки статистичної регресії та невипадкового відбору. Під час дослідження учасники не вибували з групи. Заняття проводив єдиний тренер. Програма розвитку СКК здійснювалася в природних умовах.

Розроблена нами програма розвитку СКК вчителя реалізовувалася в серії модульних занять, що проводилися з експериментальною групою двома блоками тренінгів: протягом трьох днів під час весняних канікул і на протязі трьох днів під час зимових канікул. Відповідно до плану дослідження, контроль результатів формувального впливу здійснювався через місяць після проходження останнього

заняття. Після завершення формувального експерименту зроблено контрольне вимірювання емпіричних даних у ЕГ та КГ, з'ясовано динаміку та значущість змін і психологічні особливості розвитку СКК.

3.2. Структура та зміст програми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Мета: розвинути соціально-комунікативні субкомпетентності вчителів ЗЗСО, передбачені змістом програми розвитку, в умовах системи післядипломної педагогічної освіти.

Завдання:

1. Ознайомити вчителів з основними поняттями й термінами теми та розкрити їх сутність, систематизувати попередні знання.

2. Удосконалити субкомпетентності СКК вчителів відповідно до програми розвитку соціально-комунікативної компетентності.

3. Розвинути особистісні якості та здібності вчителів, що сприяють розумінню себе та інших членів соціуму, налагодженню гармонійних відносин.

4. Створити умови для обміну досвідом та його інтеграції; підвищенню їх мотивації до самовдосконалення; усвідомлення власної відповідальності за слова, вчинки, відносини, а також кінцеві результати комунікативної взаємодії.

Передбачалося, що в результаті реалізації програми розвитку СКК вчителі:

1. Поглиблять знання про себе, як самобутню особистість; оволодіють техніками, прийомами, методами ефективної комунікації, а також етикою ділової взаємодії, що є важливою умовою толерантних стосунків у колективі тощо.

2. Удосконалять здатності, зокрема: а) створення гармонійних ділових відносин з колегами, адміністрацією, учнями та їх батьками; б) ведення переговорів та управління конфліктними ситуаціями; в) розуміння психологічного стану та поведінки людей; г) здійснення міжособистісного впливу та захисту від маніпулятивного впливу; ґ) саморегуляції своїх психологічних станів тощо.

3. Отримають новий конструктивний досвід професійного спілкування з колегами.

4. Посилять власну мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення в сфері вербальної взаємодії, що важливо для якості людських відносин.

5. Усвідомлять відповідальність за власні моделі поведінки.

6. Розвинуть більш глибоко такі якості, як: толерантність, усвідомленість, емпатичність, комунікабельність, здатність до самоаналізу та самодисципліни, урівноваженість, рольова гнучкість, красномовство тощо.

Загальна структура програми: її зміст складається з вісімнадцяти занять, кожне з яких триває дві академічні години. Заняття побудовано на принципах «Моделі навчання дорослих Д. Колба» та містять чотири частини: 1) особистий досвід, 2) осмислення досвіду, 3) побудова теоретичних концепцій, 4) застосування їх на практиці. Кожний компонент цієї моделі може бути початком для всіх інших.

Цільова група: вчителі ЗЗСО, кількістю12 −16 осіб у групі.

Навчально-тематичний план програми розвитку СКК вчителів ЗЗСО представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Навчально-тематичний план програми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителя

№ п/п	Тема	Кількість академічних годин
Вступ		
1	Вступ до програми. Знайомство. Мета. Завдання. Групова угода.	2
Розділ 1. Комунікативна субкомпетентність		
2	1.1. Основи процесу комунікації	2
Модуль: Субкомпетентність «Комунікація рівня слухання»		
3	1.2. Сприймання: рівень інформації	2
4	1.3. Сприймання: рівень емоцій, почуттів, ставлення	2
5	1.4. Сприймання: рівень цінностей і потреб	2
Модуль: Субкомпетентність «Комунікація рівня говоріння»		
6	1.5. Передавання інформації	2
7	1.6. Передавання емоцій, почуттів і ставлення	2
8	1.7. Психологічний вплив	2

Продовження таблиці 3.2

Розділ 2. Соціальна субкомпетентність		
Модуль: Міжособистісні відносини		
9	2.1. Встановлення й підтримування відносин	2
10	2.2. Управління конфліктом	2
11	2.3. Співпраця (партнерські відносини)	2
Модуль: Відносини з членами та інституціями суспільства		
12	2.4. Дотримання соціальних норм	2
13	2.5. Виконання соціальних ролей	2
14	2.6. Соціальна активність	2
Модуль: Відносини особистості з самою собою		
15	2.7. Самоусвідомлення	2
16	2.8. Самоконтроль і саморегуляція	2
17	2.9. Самооцінка	2
Завершення програми		
18	Завершення програми. Підведення підсумків	2
	Разом	36

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Заняття 1. Тема. «Вступ до програми. Знайомство с групою»

Мета: створити психологічні умови для розвиваючої взаємодії в групі та індивідуального налаштування на розвиток СКК.

Представлення курсу й ознайомлення з цілями, завданнями та планом.

Знайомство з авторською моделлю соціально-комунікативної компетентності. Проведення методики самооцінки рівня соціально-комунікативної компетентності учасників. Укладання групової угоди. Знайомство групи за допомогою групових вправ. Постановка індивідуальних цілей.

Результат: учасники ознайомлені з цілями, завданнями, планом спецкурсу та авторською моделлю СКК; *мають* результати самооцінювання СКК; *знають* групові правила та *усвідомлюють* відповідальність за їх дотримання; *називають* членів групи на ім'я; *мають* довіру до групи та тренера; *усвідомлюють* мету програми, а також потребу удосконалювати власні соціально-комунікативні здібності.

Заняття 2. Тема. «Основи процесу комунікації»

Мета: закласти теоретичні основи для розуміння механізму комунікації як дво- та багатостороннього процесу обміну повідомленнями.

Теоретична частина. Модель комунікаційного процесу, кодування-декодування, комунікативні бар`єри та канали, зворотний зв`язок, рівні комунікації. Ділова комунікація як основний вид комунікації вчителя. Особливості професійно-ділової та фахової комунікації.

Практична частина. Індивідуальна робота з кейсом «Розпізнай бар'єр комунікації за ситуацією». Робота в групах: «1. Перелічити бар'єри комунікації – відправника та одержувача. 2. Розробити способи щодо подолання кожного бар'єра». Індивідуальна вправа. «Визначити цілі: нарада, батьківські збори, шкільне свято, перемовини з адміністрацією, іспит, виховна бесіда з учнем тощо».

Результат: учасники розуміють, яким чином відбувається комунікативний процес; *розрізня*ють компоненти процесу комунікації та типи комунікативних сигналів; *наводять приклади* бар'єрів комунікації та способи їх подолання; *усвідомлюють* особливості професійно-ділової комунікації;

Заняття 3.Тема. «Сприймання: рівень інформації»

Мета: розвиток здатності вилучати, опрацьовувати та сприймати інформацію.

Теоретична частина. Види слухання за О. Келлі: критичне (спрямоване), емпатичне, нерефлективне, активне рефлективне. Техніки активного слухання. Типи питань.

Практична частина. Індивідуальна вправа «Тест на сприйняття інформації» Відпрацьовування технік активного слухання та типи питань у трійках.

Результат: учасники усвідомлюють різницю між видами слухання; *розуміють* особливості активного рефлективного слухання; *розрізня*ють типи питань та їх функції; *уміють* використовувати техніки активного слухання та різні типи питань.

Заняття 4. Тема. «Сприймання: рівень емоцій, почуттів і ставлення»

Мета: розвиток здатності вчителя відчувати, розрізняти і сприймати емоції та почуття, розуміти ставлення інших.

Теоретична частина. Емоції та почуття, їх різниця. Карта емоцій. Емпатія. Калібровка та сенсорна чутливість до паралінгвістичних і невербальних компонентів комунікації. Психологічне настановлення. Складні почуття.

Практична частина. Групові вправи «Палітра емоцій», «Ліфт/потяг», «Складні почуття», «Так». Перегляд наукових фільмів «Изучение человеческих эмоций» та «Эксперимент по социальной психологии».

Результат: учасники усвідомлюють різницю між емоціями й почуттями; *пояснюють* зміст паралінгвістичних і невербальних сигналів; *розуміють,* що таке емпатія та складні почуття; *уміють* визначати основні емоції співрозмовника та розуміти його ставлення; *мають чітке уявлення* про вплив настановлень на якість сприйняття співрозмовника.

Заняття 5. Тема. «Сприймання: рівень цінностей і потреб»

Мета: розвиток здатності розуміти, враховувати й поважати потреби та цінності особистості людини, які визначають її поведінку.

Теоретична частина. Потреби та цінності як внутрішні чинники поведінки особистості людини. Ієрархія потреб А. Маслоу. Класифікації цінностей. Типологія систем цінностей Р. Грейвза. Сприйняття поглядів людини без оцінювання, толерантність.

Практична частина. Робота в групах «Методи задоволення потреб учнів залежно від їх потреб». Індивідуальна вправа «Мої цінності». Робота з кейсами: «Визначить, які потреби та цінності в героя книги/фільму/мультфільму».

Результат: учасники класифікують потреби за теорією А. Маслоу, цінності – за різними типологіями; *усвідомлюють* важливість нейтрального сприйняття особистості людини; *розуміють* власні цінності та потреби; *уміють* визначати цінності й потреби співрозмовника.

Заняття 6. Тема. «Передавання інформації»

Мета: розвиток здатності ефективно передавати інформацію.

Теоретична частина. Ефективна передача інформації. Правила зворотного зв'язку.

Практична частина. Групова вправа «Намалюйте рисунок, який я бачу». Робота в підгрупах «Принципи ефективного передавання інформації». Рольова гра «Дайте зворотний зв'язок».

Результат: учасники знають принципи ефективного передавання інформації; *називають* правила зворотного зв'язку; *уміють* зрозуміло висловлювати власну думку та ефективно передавати інформацію; забезпечувати високоякісний зворотний зв'язок.

Заняття 7. Тема. «Передавання емоцій, почуттів і ставлення»

Мета: розвиток здатності ефективно передавати емоції, почуття та своє ставлення.

Теоретична частина. Баланс між вираженням і стримуванням почуттів. Коли, що доцільно робити. Техніки вербалізації емоцій і почуттів.

Практична частина. Робота в парах «Відпрацювання емоцій технікою Я-повідомлення». Групова дискусія «Які емоції та яким чином може виражати вчитель?».

Результат: учасники усвідомлюють, коли потрібно стримувати почуття, а коли їх виражати*; знають* техніки вербалізації почуттів; *уміють доречно й ситуативно* правильно передавати почуття.

Заняття 8. Тема. «Психологічний вплив»

Мета: розвиток здатності впливати на співрозмовника та переконувати.

Теоретична частина. Види психологічного впливу. Техніки аргументації. Харизма. Секрети успішного виступу перед аудиторією.

Практична частина. Групова гра «Мотлох». Індивідуальна вправа «Решітка аргументації». Робота в підгрупах «Переконай групу». Групова вправа «Презентація».

Результат: учасники знають, за рахунок чого можна впливати на співрозмовника; *розуміють*, як вибудовувати аргументацію; *називають* прийоми успішного виступу; *визначають* складові харизми; *уміють* переконувати співрозмовника та впливати на групу.

Заняття 9. Тема. «Встановлення і підтримування відносин»

Мета: розвиток здатності встановлювати та підтримувати гармонійні відносини з усіма суб'єктами освітньої діяльності.

Теоретична частина. Рапорт як спосіб мотивації до спілкування. 7 рівнів соціально-психологічного контакту по А. Маслоу. Особистісний кордон. Принципи асертивної поведінки. Принципи гармонійних відносин та етапи їх розвитку.

Практична частина. Групова вправа «Встановіть і відчуйте кордон». Групова дискусія «Чи вмію я говорити «НІ» та захищати свої кордони?» Індивідуальна вправа «Діагностика рівня соціально-психологічного контакту значущих стосунків».

Результат: учасники знають, що таке рапорт і як в нього входити; *називають* сім рівнів соціально-психологічного контакту; *визначають* принципи асертивної поведінки; *уміють* встановлювати та відчувати особисті кордони співрозмовника; *усвідомлюють,* як вибудовувати гармонійні відносини.

Заняття 10. Тема. «Управління конфліктом»

Мета: розвиток здатності управляти конфліктом, розуміти конфлікт як можливість розв'язання проблеми та виходу на інший рівень відносин.

Теоретична частина. Конфлікт як соціальне явище. Типи конфліктів і конфліктогенів. Стилі вирішення конфлікту. Управління конфліктом. Види маніпуляцій, алгоритм протидії їм.

Практична частина. Тестування на стиль вирішення конфлікту. Рольова гра «Врегулюйте конфлікт у школі». Перегляд відео «Види маніпуляцій і способи захисту» та групове обговорення.

Результат: учасники знають позитивні та негативні функції конфлікту;

називають типи конфліктів та конфліктогенів, формули конфліктів; *усвідомлюють* свій та оптимальний стиль вирішення конфліктів; *мають уявлення* про способи запобігання та вирішення конфлікту; *визначають* типи маніпуляцій та способи захисту від них; *уміють* врегульовувати конфліктну ситуацію.

Заняття 11. Тема. «Співпраця»

Мета: розвиток здатності досягати співпраці з усіма суб'єктами освітньої діяльності.

Теоретична частина. Ознаки ефективної робочої групи, стадії розвитку групи, групова динаміка. Типи, стилі та стратегії ведення перемовин. Стратегія «Win/Win».

Практична частина. Групова вправа «Визначить роль лідера на кожному етапі розвитку групи». Рольова гра «Ведення перемовин».

Результат: учасники знають стадії розвитку групи та завдання лідера; *називають* типи, стилі й стратегії ведення перемовин; *уміють* вести перемовини в стилі співпраці і пошуку взаємної вигоди; *усвідомлюють* необхідність співпраці з іншими для досягнення мети.

Заняття 12. Тема. «Дотримання соціальних норм»

Мета: закласти теоретичну основу для розуміння законів соціуму.

Теоретична частина. Структура соціуму. Правила та закони соціуму. Соціальні ритуали. Етикет, як частина суспільних очікувань. Діловий етикет: роль та значення, основні принципи. Етикет зовнішнього вигляду, телефонної розмови, ділової зустрічі, електронного листа. Неприпустимий тон ділової мови.

Практична частина. Експрес-тест на знання ділового етикету. Робота в парах «Етикет зовнішнього вигляду». Рольові ігри «Телефонна розмова», «Ділова зустріч», групове обговорення.

Результат: учасники мають уявлення про структуру та закони соціуму*; називають* приклади соціальних ритуалів; *знають* правила ділового етикету; *уміють* вести телефонну бесіду та проводити ділову зустріч з дотриманням правил етикету.

Заняття 13. Тема. «Виконання соціальних ролей»

Мета: розвиток здатності розуміти та виконувати соціальні ролі.

Теоретична частина. Соціальні ролі, їх гнучкість. Рольова матриця: очікування, поведінка, домагання. Рольові сценарії, ігри та конфлікти. Психологічна маска. Групові ролі.

Практична частина. Групова гра «Карусель». Психодраматична гра «Конфлікт ролей». Ділова гра «Групові ролі в прийнятті групового рішення».

Результат: учасники мають уявлення про рольові матриці, сценарії, конфлікти; *знають* свої соціальні ролі; *визначають* групові ролі; *уміють* виконувати різні соціальні ролі та вирішувати конфлікт між його учасниками.

Заняття 14. Тема. «Соціальна активність»

Мета: розвиток здатності бути соціально-активним членом суспільства.

Теоретична частина. Суспільні відносини. Роль соціальної активності в житті людини. Соціальна активність учителя.

Практична частина. Робота в підгрупах «Форми соціальної активності». Індивідуальні вправи «Соціальний атом» і «План розвитку моєї соціальної активності», групове обговорення.

Результат: учасники розуміють роль суспільної активності в житті; *усвідомлюють* відповідальність за відносини з іншими; *визначають* форми суспільної активності; *уміють* встановлювати контакти з іншими людьми*; мають наміри* вести активне суспільне життя.

Заняття 15. Тема. «Самоусвідомлення»

Мета: розвиток здатності до рефлексії.

Теоретична частина. Роль рефлексії в самоусвідомленні. Структура, види та рівні рефлексії. Функції рефлексії. Що заважає рефлексії. Методи рефлексії.

Практична частина. Індивідуальні вправи «Вікно Джохарі», «Рефлексія діяльності: Дії в минулому. Успіхи. Проблеми. Планування майбутнього», групове обговорення.

Результат: учасники знають, що таке рефлексія та її функції*; називають*

компоненти, види та рівні рефлексії*; розуміють,* що може заважати рефлексії; *уміють* спостерігати за собою та аналізувати стани, дії, відношення тощо; *усвідомлюють* важливість рефлексії для свідомого життя.

Заняття 16. Тема. «Самоконтроль та саморегуляція»

Мета: розвиток здатності до самоконтролю та саморегуляції.

Теоретична частина. Емоційне вигорання: рівні, стадії, наслідки, симптоми. Профілактика емоційного вигорання за допомогою визначення й контролю власного емоційного стану. Способи саморегуляції (управління диханням, фізичні вправи, вплив словом, творчість тощо).

Практична частина. Індивідуальні вправи «Медитація», «Малюємо свій стан – актуальний та бажаний», групове обговорення.

Результат: учасники розуміють симптоми, стадії, рівні; *усвідомлюють* наслідки емоційного вигорання; *називають* способи профілактики емоційного вигорання; *знають* способи саморегуляції; *уміють* контролювати емоції та вчинки, здійснювати профілактику емоційного вигорання.

Заняття 17. Тема. «Самооцінка»

Мета: розвиток здатності до адекватної самооцінки.

Теоретична частина. Структура, види та рівні самооцінки.

Практична частина. Індивідуальні вправи «На якій я сходинці?», «Мої досягнення», групове обговорення. Групова вправа «Гарячий стілець».

Результат: учасники знають структуру, види, рівні самооцінки; *усвідомлюють* рівень власної самооцінки; *уміють* адекватно оцінювати себе та власні досягнення, а також адекватно реагувати на критику й компліменти.

Заняття 18. Тема. «Завершення курсу. Підбиття підсумків»

Мета: рефлексія здобутого досвіду та самоудосконалення.

Теоретична частина. Підведення підсумків. Завершення *групового* процесу. Прощання.

Результат: кожний учасник має почуття наповненості та вдячності групі й тренеру; *уміє* підводити підсумок власної діяльності та висловлювати почуття

групі; *має* готовність завершити груповий процес.

Реалізація програми здійснювалася за допомогою комплексу методів, форм і засобів забезпечення розвитку СКК особистості вчителя.

До *методів* нами було віднесено такі: обговорення проблемних ситуацій, евристичні бесіди, дебати, соціометрія, психодрама, сторителлінг, розбір кейсів, мозковий штурм, кіно-аналіз, відео-аналіз тощо.

Використовувалися такі *форми* розвивального впливу: тренінг, міні-лекція, структурована дискусія, ділові та рольові ігри.

Застосовувалися такі *засоби:* вправи з текстами та опитувальниками, вправи-розігріви, індивідуальні та групові вправи, наочні матеріали, ноутбук, екран з проектором, фліп-чарт, маркери, стікери, роздатковий матеріал, фломастери, ручки, олівці, аркуші паперу А3, А4, клей, ножиці, набори кольорового паперу.

Для розробки програми використано: а) матеріали вітчизняних і зарубіжних тренінгів, семінарів, конференцій, де автор програми був учасником, ведучим або організатором, які зібрано продовж 20 років; б) науково-теоретичні доробки вітчизняних і зарубіжних учених з цієї проблеми; в) популярні видання (праці, відео) з означеної проблеми відомих тренерів, коучів, гуру; г) значний практичний досвід автора в навчанні дорослих, – зокрема, вчителів.

3.3. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів ЗЗСО

На *контрольному* етапі експерименту було здійснено повторну діагностику розвитку СКК учасників експерименту з експериментальної та контрольної груп, опрацювання, аналіз, а також інтерпретацію результатів дослідження. Застосовано методи математичної статистики (аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок) з використанням сучасних програм обробки даних; здійснено математично-статистичне опрацювання емпіричних показників вторинної діагностики та їх порівняння з даними первинної діагностики з метою

з`ясування значущості й особливостей впливу формувальних заходів на рівень розвитку СКК та її складників. На основі систематизованого й узагальненого дослідницького матеріалу виявлено психологічні особливості розвитку СКК вчителів.

1) Дослідження динаміки розвитку СКК за методикою «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості» О. Ковальової

Таблиця 3.3

Діапазон змін середніх значень показників СКК до й після формувального етапу експерименту (ЕГ) та (КГ) (n =36)

Показники	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон Змін*
СКК1.1.Відносини з суспільством	3,62	4,17	*+ 0,55*	3,59	3,65	+ 0,06
СКК1.2.Міжособистісні відносини	3,81	4,21	*+ 0,40*	3,88	3,92	+ 0,04
СКК1.3.Відносини з самим собою	3,96	4,30	*+ 0,34*	4,03	4,03	0
СКК1.Соціальна субкомпетентність	3,83	4,29	*+ 0,46*	3,84	3,87	+ 0,03
СКК2.1.Комунікація рівня слухання	3,85	4,08	*+ 0,23*	3,77	3,76	- 0,01
СКК2.2.Комунікація рівня говоріння	3,48	4,00	*+ 0,52*	3,47	3,46	+ 0,01
СКК2.Комунікативна субкомпетентність	3,65	3,98	*+ 0,33*	3,72	3,71	- 0,01
СКК. Соціально-комунікативна компетентність	3,63	4,07	*+ 0,44*	3,61	3,69	+ 0,08

Представлені в таблиці 3.3 результати проведеного другого етапу діагностики за методикою ССККО свідчать про суттєве зростання показників в експериментальній групі учасників експерименту і практично відсутність зміни середнього значення показників у контрольній групі.

Розподіл учителів за показником рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності на підставі результатів формувального експерименту представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Порівняльний аналіз розподілу ЕГ та КГ за рівнями розвитку СКК (у %) після формувального етапу експерименту за ССККО О. Ковальової (n =36)

Рівень соціально-комунікативної компетентності	*ЕГ*		*КГ*	
	До	*Після*	*До*	*Після*
Високий рівень	0	56	0	0
Середній рівень	62	44	56	56
Низький рівень	38	0	44	44
Всього респондентів	100	100	100	100

Аналіз результату експериментальної групи буде подано нижче при описанні психологічних особливостей розвитку СКК.

2) Дослідження динаміки змін емоційної ефективності за «Методикою діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка

Відповідно до даних таблиці 3.5, порівняння середніх значень показників «перешкод» у встановленні емоційних контактів виявлено суттєвий діапазон змін у експериментальної групи після реалізації програми розвитку СКК порівняно з вихідним станом.

Таблиця 3.5

Діапазон змін середніх значень показників «перешкод» у встановленні емоційних контактів у ЕГ та КГ до й після формувального етапу експерименту(n =36)

Показники	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон змін*
Загальний рівень наявності «перешкод»	10,00	6,12	- *3,88*	11,63	11,75	- 0,12
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	2,5	1,6	- *0,90*	2,71	2,32	+ 0,39
Неадекватний прояв емоцій	2,05	1,14	- *0,91*	2,05	2,29	- 0,24
Негнучкість, невиразність емоцій	2,29	1,29	- *1,00*	2,29	2,51	- 0,22
Домінування негативних емоцій	1,82	1,02	- *0,80*	1,82	1,41	0,41
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	1,87	0,97	- *0,90*	1,87	1,81	- 0,06

У контрольній групі, яка не брала участь у формувальних заходах,

відбулися незначні зміни.

Аналіз розподілу вчителів у групах (за загальним рівнем наявності «перешкод» при встановленні емоційних контактів), який подано в таблиці 3.6, за результатами другого замірювання продемонстрував, що після формувального етапу експерименту кількість вчителів з дуже високим і високим рівнем «перешкод» знизилася на 33,33% та 22,22% відповідно, а кількість вчителів з середнім і низьким рівнем «перешкод» зросла на цю кількість.

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз розподілу респондентів за загальним рівнем наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (у %) (n =36)

Рівень		*Низький*	*Середній*	*Високий*	*Дуже високий*
ЕГ	*До*	5,56	11,11	38,89	44,44
	Після	27,78	44,44	16,67	11,11
КГ	*До*	16,68	16,67	22,22	44,44
	Після	11,11	22,22	22,22	44,44

Контрольна група суттєвої динаміки не показала.

За переліком «перешкод», представлених у таблиці 3.7, за результатами другого замірювання, порівняно з першим, кількість учителів експериментальної групи з наявністю «перешкод» знизилася таким чином: з «невмінням керувати власними емоціями, дозувати їх» – на 44,45%; з «негнучкістю, невиразністю емоцій» – на 27,77%; з «неадекватним проявом емоцій» – на 25%; з «домінуванням негативних емоцій» – на 25%.

Таблиця 3.7

Порівняльний аналіз розподілу респондентів за переліком «перешкод» у ЕГ та КГ за результатами (у %) до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Назва «перешкоди»	*ЕГ*		*КГ*	
	До	*Після*	*До*	*Після*
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	66,67	22,22	55,56	54,45
Негнучкість, невиразність емоцій	44,44	16,67	38,89	36,11
Неадекватний прояв емоцій	36,11	11,11	38,89	33,33
Домінування негативних емоцій	36,11	11,11	36,11	38,89
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	33,33	0	33,33	36,11

Учителів з «небажанням зближатися з людьми на емоційній основі» після формувальних заходів не виявлено. Контрольна група не продемонструвала значних змін за результатами другого замірювання.

3) Дослідження динаміки змін емпатії за «Опитувальником емпатійних тенденцій» Мехрабіана і Епштайна

Порівняння середніх значень показника рівня емпатійних тенденцій, представлене в таблиці 3.8, привело до встановлення суттєвого діапазону змін у експериментальної групи другого етапу діагностики, порівняно з першим.

Таблиця 3.8

Діапазон змін середніх значень показника рівня емпатійних тенденцій у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Показник	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон змін*
Рівень емпатійних тенденцій	21,04	23,13	*+ 3,09*	22,07	23,51	+ 1,44

У контрольній групі, яка не зазнавала формувальному впливу, відбулися незначні зміни.

Аналіз розподілу вчителів у групах за рівнем емпатійних тенденцій, поданий у таблиці 3.9, за результатами другого вимірювання продемонстрував, що після формувального впливу кількість учителів з високим рівнем розвитку емпатії зросла на 5,55 %, з середнім – на 11,11 %, з низьким – зменшилася на 5,56 % , з дуже низьким – не зовсім виявлено.

Таблиця 3.9

Порівняльний аналіз розподілу респондентів за рівнем емпатії (у %) у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Рівень		*Дуже низький*	*Низький*	*Середній*	*Високий*
ЕГ	*До*	11,11	27,78	55,56	5,56
	Після	0	22,22	66,67	11,11
КГ	*До*	11,11	27,78	61,11	0
	Після	11,11	33,33	55,56	0

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося.

4) Обстеження динаміки змін вольової саморегуляції за тестом-опитувальником «Дослідження вольової саморегуляції» А. Звєрькова і Є. Ейдмана

Порівняння середніх значень показників рівня вольової саморегуляції, відповідно до даних таблиці 3.10, виявило значне зростання показників у експериментальної групи після формувального етапу експерименту порівняно з результатами до нього.

Таблиця 3.10

Діапазон змін середніх значень показників рівня вольової саморегуляції у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Показники	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон змін*
Загальний рівень вольової саморегуляції	13,18	17,05	*+ 3,87*	13,56	13,20	- 0,36
Рівень наполегливості	8,56	11,00	*+ 2,44*	8,13	8,25	+ 0,12
Рівень самовладання	6,56	9,01	*+ 2,45*	6,31	6,69	+ 0,38

У контрольній групі, яка не зазнала формувального впливу, відбулися незначні зміни.

Результатами розподілу вчителів у групах за показниками вольової саморегуляції, які зафіксовано в таблиці 3.11, після другого заміру засвідчено, що після формувального впливу кількість вчителів змінилася таким чином.

Таблиця 3.11

Порівняльний аналіз розподілу респондентів за рівнями ВСР (у %) у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Рівень		*Низький*	*Нижчий від середнього*	*Середній*	*Вищий від середнього*	*Високий*
Загальний рівень вольової саморегуляції						
ЕГ	*До*	0	27,78	16,67	44,44	11,11
	Після	0	11,11	16,67	50,00	27,78
КГ	*До*	0	22,22	22,22	50,00	5,56
	Після	0	27,78	16,67	44,44	11,11

Продовження таблиці 3.11

Наполегливість						
ЕГ	*До*	0	33,33	16,67	38,89	11,11
	Після	0	22,22	11,11	44,44	22,22
КГ	*До*	0	27,78	22,22	33,33	16,67
	Після	0	27,78	22,22	38,89	11,11
Самовладання						
ЕГ	*До*	0	22,22	27,78	38,89	11,11
	Після	0	5,56	22,22	38,89	33,33
КГ	*До*	0	27,78	22,22	44,44	5,56
	Після	0	22,22	27,78	38,89	11,11

За показником «Загальна вольова регуляція»: відсоток з високим рівнем розвитку та вищим від середнього зріс на 16,67 % і 5,56 % відповідно, з низьким – знизився на 16,67 %. За показником «Наполегливість»: відсоток з високим рівнем розвитку та вищим від середнього – зріс на 11,11% і 5,55% відповідно, з середнім та нижчим від середнього – знизився на 5,5 % і 11,11% відповідно. За показником «Самовладання»: відсоток з високим рівнем розвитку зріс на 22,22%, з середнім та нижчим від середнього знизився на 5,56% і 16,67% відповідно. В контрольній групі суттєвих змін не відбулося.

5) Дослідження динаміки змін соціального інтелекту за «Методикою самооцінки соціального інтелекту Tromso»

У таблиці 3.12 представлено результати проведеного другого етапу діагностики соціального інтелекту, які показали суттєве зростання показників в експериментальній групі після формувального впливу.

Таблиця 3.12

Діапазон змін середніх значень показників рівня соціального інтелекту у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Показники	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон змін*
Рівень опрацювання соціальної інформації	30,50	35,43	*+ 4,93*	31,02	30,61	- 0,41
Рівень соціальних навичок	24,62	26,11	*+ 1,49*	24,51	24,77	+ 0,28
Рівень соціальної рефлексії	20,67	23,04	*+ 2,37*	21,14	22,51	+ 1,37

З’ясовано, що зміни середнього значення показників соціального інтелекту в контрольній групі, яка не зазнавала формувального впливу, незначні.

6) Дослідження динаміки змін рольової компетентності за «Опитувальником рольової компетентності» П. Горностая

Результати, які подано в таблиці 3.13, проведеного другого етапу діагностики рольової компетентності, засвідчують суттєве якісне зростання показників у експериментальній групі.

Таблиця 3.13

Діапазон змін середніх значень показників рольової компетентності у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Показники	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон змін*
Рольова гнучкість і чутливість	11,25	15,31	*+ 4,06*	10,38	10,50	+ 0,12
Рольова глибина та здатність до рольових переживань	6,69	8,44	*+ 1,75*	7,01	7,19	- 0,18

З’ясовано, що результати середнього значення показників рольової компетентності в контрольній групі, яка не зазнала формувального впливу, майже не змінилися.

7) Дослідження динаміки змін комунікативних та організаційних схильностей за «Методикою виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2)

Згідно з даними таблиці 3.14, порівнянням середніх значень показників рівня комунікативних та організаційних схильностей виявлено значне зростання в експериментальній групі після реалізації змісту програми розвитку СКК порівняно з першим етапом діагностики.

Таблиця 3.14

Діапазон змін середніх значень показників рівня комунікативних та організаторських схильностей у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Показники	*Експериментальна група – ЕГ (n = 18)*			*Контрольна група – КГ (n = 18)*		
	До	*Після*	*Діапазон змін*	*До*	*Після*	*Діапазон змін*
Рівень комунікативних схильностей	0,54	0,67	+ *0,13*	0,55	0,54	- 0,01
Рівень організаторських схильностей	0,49	0,60	+ *0,11*	0,48	0,53	+ 0,05

У контрольній групі значних змін не зафіксовано.

Аналіз даних розподілу вчителів за показниками методики КОС-2 за результатами другого заміру, зафіксованих у таблиці 3.15, підтвердив, що після формувальних заходів відсоток учителів у групах змінився таким чином.

Таблиця 3.15

Порівняльний аналіз розподілу респондентів за рівнями комунікативних та організаторських схильностей (у %) у ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту (n =36)

Рівень		*Низький*	*Нижчий від середнього*	*Середній*	*Високий*	*Дуже Високий*
Комунікативні схильності						
ЕГ	*До*	33,33	0	27,78	11,11	27,78
	Після	0	5,56	22,22	27,78	44,44
КГ	*До*	22,22	0	27,78	22,22	27,78
	Після	16,67	5,56	33,33	16,67	27,78
Організаційні схильності						
ЕГ	*До*	50,00	16,67	0	5,56	27,78
	Після	5,56	5,56	16,67	33,33	38,89
КГ	*До*	55,56	11,11	5,56	11,11	16,67
	Після	50,00	16,67	0	22,22	11,11

За показником «Комунікативні схильності» з дуже високим і високим рівнем – зріс на 16,66 % (кожна група), з середнім – зменшився, а з нижче середнього збільшився на 5,56% (кожна група), низького рівню не виявлено. За показником «Організаційні схильності» з дуже високим, високим і середнім

рівнем – зріс на 11,11%, 27,77%, 16,67% відповідно, з нижчим від середнього – знизився на 11,11%, а з низьким – аж на 44,44%. В контрольній групі суттєвих змін не відбулося.

Дослідження значущості змін між показниками до та після формувального етапу експерименту. Для перевірки гіпотези щодо значущості відмінностей між двома залежними вибірками застосовувався t-критерій Стьюдента, який обчислювався за допомогою програми «SPSS Statistics. Версія 20.0».

За результатами здійсненого формувального впливу в експериментальній групі (n=18) констатовано покращання результатів за всіма субкомпетентностями та більшістю додаткових показників на значущих рівнях ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$), крім показників «Самовладання», «Наполегливість», «Рівень емпатійних тенденцій» та «Організаційні схильності», які значуще не змінилися. Встановлено, що в контрольній групі (n=18) за всіма показниками соціально-комунікативної компетентності в порівнянні першого та другого етапів діагностики статистично значущих відмінностей не виявлено (таблиця 3.16).

Таблиця 3.16

Значущість динаміки змін до й після формувального експерименту у ЕГ та КГ за досліджуваними показниками за t-критерієм Стьюдента (n = 36)

Показники	*ЕГ (n=18)*		*КГ (n=18)*	
	До	*Після*	*До*	*Після*
Значущі зміни на рівні p≤0,001				
СКК 1.3. Субкомпетентність «Відносини з самим собою»	3,96	4,30	4,03	4,03
СКК 1. Соціальна субкомпетентність	3,83	4,29	3,84	3,87
Рівень наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів	10,00	6,12	11,63	11,75
Рівень соціальної рефлексії	20,67	23,04	23,14	24,51
Значущі зміни на рівні p≤0,01				
СКК 1.1. Субкомпетентність «Відносини з суспільством»	3,62	4,17	3,59	3,65
СКК 1.2. Субкомпетентність «Міжособистісні відносини»	3,81	4,21	3,88	3,92
СКК.Соціально-комунікативна компетентність	3,63	4,07	3,61	3,69

Продовження таблиці 3.16

СКК 2.1. Субкомпетентність «Комунікація рівня слухання»	3,85	4,08	3,77	3,76
СКК 2.2. Субкомпетентність «Комунікація рівня говоріння»	3,48	4,00	3,47	3,46
Загальна вольова саморегуляція	13,18	17,05	14,56	14,20
Рольова гнучкість і чутливість	11,25	15,31	11,38	11,50
Комунікативні схильності	0,54	0,67	0,67	0,66
Рівень опрацювання соціальної інформації	30,50	35,43	33,80	33,39
Значущі зміни на рівні p≤0,05				
СКК 2.2. Субкомпетентність «Комунікація рівня говоріння»	3,48	4,00	3,47	3,46
СКК 2. Комунікативна субкомпетентність	3,65	3,98	3,72	3,71
Рольова глибина та здатність до рольових переживань	6,69	8,44	8,38	8,19
Рівень соціальних навичок	24,62	26,11	26,50	26,77

Встановлено значний якісний вплив (на рівні p≤0,001) формувальних заходів на такі показники, як «Соціальна субкомпетентність» (збільшився з 3,83 до 4,29) та її складник субкомпетентність «Відносини з самим собою» (збільшився з 3,96 до 4,30), «Рівень наявності «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (зменшився з 10,00 до 6,12) та «Соціальна рефлексія» (збільшився 3 20,67 до 23,04). Суттєво (на рівні p≤0,01) зросли такі показники: «Соціально-комунікативна компетентність» (з 3,63 до 4,07), субкомпетентності «Відносини з суспільством» (з 3,62 до 4,17), «Міжособистісні відносини» (з 3,81 до 4,21) та «Комунікація рівня слухання» (з 3,85 до 4,08), «Загальна вольова саморегуляція» (з 13,18 до 17,05), «Рольова гнучкість і чутливість» (з 11, 25 до 15,31), «Комунікативні схильності» (0,54 до 0,67), «Рівень опрацювання соціальної інформації» (з 30,50 до 35,43). Достатній позитивний вплив (на рівні p≤0,05) формувальні заходи справили й на показники, які зросли: «Комунікативна субкомпетентність» (з 3,65 до 3,98), субкомпетентність «Комунікація рівня говоріння» (з 3,48 до 4,00), «Рольова глибина й здатність до рольових переживань» (з 6,69 до 8,44) та «Соціальні навички» (з 24,62 до 26,11).

Дослідження психологічних особливостей розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів. Щоб дослідити, яким чином відбувався розвиток СКК та які складники найбільше змінилися, нами було проаналізовано результати діагностики експериментальної групи за всіма показниками, а також більш детальні дані, отримані за методикою ССККО та представлені в таблиці 3.17, які характеризують значущість змін за кожною субкомпетентністю від першого до третього рівня.

Таблиця 3.17

Значущість змін рівня розвитку субкомпетентностей СКК у ЕГ після формувального експерименту за методикою ССККО О. Ковальової (n = 18)

Субкомпетентності 2-го рівня	*P*	*Рівень похибки*	*Субкомпетентності 3-го рівня*	*P*	*Рівень похибки*
Соціальна субкомпетентність 1-го рівня				0,003	p≤0,01
Відносини з самим собою	0,000	p≤0,001	Здатність до самоусвідомлення	0,002	p≤0,01
			Здатність до адекватної самооцінки	0,004	p≤0,01
			Здатність до саморегуляції	0,005	p≤0,01
Міжособистісні відносини	0,005	p≤0,01	Здатність встановлювати та підтримувати взаємини	0,001	p≤0,001
			Здатність управляти конфліктом	0,033	p≤0,05
			Здатність до співпраці	0,038	p≤0,05
Відносини з суспільством	0,002	p≤0,01	Здатність дотримуватися соціальних вимог	0,014	p≤0,01
			Здатність виконувати соціальні ролі	0,001	p≤0,001
			Здатність до соціальної активності	0,005	p≤0,01
Комунікативна субкомпетентність 1-го рівня				0,021	p≤0,05
Комунікація рівня слухання	0,014	p≤0,01	Здатність сприймати інформацію	0,036	p≤0,05
			Здатність сприймати емоції, почуття та ставлення	0,410	p>0,05
			Здатність розуміти потреби і цінності, поважати погляди інших	0,026	p≤0,05
Комунікація рівня говоріння	0,043	p≤0,05	Здатність передавати інформацію	0,198	p>0,05
			Здатність передавати емоції, почуття та ставлення	0,070	p>0,05
			Здатність психологічно впливати	0,033	p≤0,05

У результаті аналізу даних таблиці 3.17 виявилося, що соціальні субкомпетентності 2-го рівня були розвинуті на більш значущому рівні (*p≤0,001,*

p≤0,01), ніж комунікативні (*p≤0,05)*, та в повному обсязі, натомість деякі комунікативні субкомпетентності 3-го рівня, як то сприймання й передавання емоцій, почуттів і ставлення та передавання інформації не зазнали змін на статистично значущому рівні. Таким чином, можна стверджувати, що комунікативні субкомпетентності менше піддаються розвитку.

Аналіз розвитку соціальної субкомпетентності. Для з'ясування того, за рахунок чого в даній експериментальній групі покращилася соціальна субкомпетентність було проаналізовано, як змінилася структура відповідних їй здатностей, скориставшись окремими показниками їх розвитку. Представлені в таблиці 3.17 дані переконують, що за всіма окремими ознаками розвитку соціальної субкомпетентності відбулися значущі позитивні зміни. При цьому, якщо судити про зміни в окремих ознаках розвитку цих властивостей, то найбільші позитивні зміни відбулися в розвитку здатностей встановлювати й підтримувати взаємини та виконувати соціальні ролі (значущість змін на рівні *p≤0,001*) і всіх інших здатностей субкомпетентностей «Відносини з самим собою», а також «Відносини з суспільством» (значущість змін на рівні *p≤0,01*). Дещо менше, але все ж таки значущо, покращилися здатності управляти конфліктом і співпрацювати (значущість змін на рівні *p≤0,05*).

Дані про суттєвий розвиток соціальної рефлексії, які представлено у таблиці 3.16, підтверджують вищесказане. Також суттєво змінилися показники рольової компетентності, соціальних навичок й опрацювання інформації та загальної вольової регуляції. Можна констатувати, що проблемно-рефлексивний підхід та інтерактивні методи й форми навчання, які застосовані нами в реалізованій програмі, якнайкраще сприяють розвитку соціальних субкомпетентностей.

Аналіз розвитку комунікативної субкомпетентності. Розвиток комунікативної субкомпетентності відбувається, головним чином, за рахунок покращання здатності сприймати інформацію, потреби, цінності та погляди, а також здійснювати психологічний вплив (значущість на рівні *p≤0,05*). На нашу думку, на це вплинуло те, що в програмі тренером було зроблено акценти на

розвиток саме цих субкомпетентностей. Адже констатувальним експериментом засвідчено, що здатність здійснювати психологічний вплив у вчителів розвинута недостатньо й потребує поліпшення. Значуще розвинулися також комунікативні схильності (значущість на рівні $p \leq 0,05$). Натомість інші, які не зазнали значущого розвитку, були, можливо, менше представлені в змісті програми.

Однією з таких є здатність сприймати емоції та почуття, яка залежить від рівня емпатії людини, тобто афективної форми ідентифікації себе з іншим індивідом на основі емоційного співпереживання. Примічено, що за додатковим показником «рівень емпатійних тенденцій» значущих відмінностей теж не виявлено, тобто емпатія вчителів не розвинулася суттєво в результаті тренінгу. Потрібно зазначити, що в дослідженні вихідного стану СКК такий показник, як емпатія, був у переважної більшості вчителів розвинутий на середньому рівні й не був вирішальним при визначенні рівня розвитку СКК. Ми припускали, що середній рівень емпатії є достатнім для успішної соціально-комунікативної діяльності вчителя і він не вмотивований його розвивати, бо підвищена емоційна чуйність може підсилити чутливість до стресу в умовах шкільної діяльності. Тому в змісті програми не робився акцент на розвиток цієї властивості.

Когнітивний компонент здатності сприймати й передавати емоції, почуття та ставлення, який не досяг значущих змін, визначається розвиненістю такої психічної властивості, як емоційний інтелект, складовими якого є ідентифікація, розуміння, аналіз емоцій, використання їх при вирішенні проблем, їх вираження й управління своїм емоційним станом. На думку зарубіжних вчених, сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту є дитинство, тому всі спроби серйозних змін емоційного інтелекту у дорослих вимагають перебудови компонентів вищої нервової системи (Taylor; Parker; Bagby,1999). Тож, зрозуміло, що програма розвитку СКК суттєво на нього не вплинула. Такий чинник зумовлює пошук більш ефективних методів і засобів розвитку цієї властивості в учителів у майбутньому.

Натомість, у здатностях, пов’язаних з емоційною сферою, відбулися також

істотні зміни – значущо знизився показник «перешкод» у встановленні емоційних контактів. На констатувальному рівні він був зафіксований як проблемний, який потрібно виправляти. Відтак, у результаті тренінгу вчителі в переважній більшості позбавилися проблем з негативними емоціями, розвинули емоційну гнучкість, набули більшої легкості при встановленні емоційних контактів і підвищили позитивність ставлень до інших у процесі комунікації. Цьому сприяла позитивна групова динаміка, яка створювала атмосферу довіри й можливість щиро висловлювати та обговорювати власні почуття, розвиток здатностей до саморегуляції, а також вивчення емоцій та набування учасниками техніки для їх конструктивного вивільнення.

Здатність передавати інформацію, а саме: чіткість і коректність висловлювань, а також лексико-граматична здатність не зазнали значущих змін у процесі формувального експерименту. На нашу думку, вчителі вже до початку професійної діяльності мають мати достатній рівень розвитку цих властивостей. Але в реальній практиці мовленнєві здатності вчителів потребують постійного розвитку та саморозвитку в подальшому збагаченні, уточненні й активізації лексико-семантичного запасу, в оволодінні словотвірно-евфонічними й граматико-стилістичними нормами мови, як і вдосконалення морфолого-синтаксичного ладу усного мовлення. Це необхідно, щоб здійснювати більш ефективну комунікацію в різних ситуаціях взаємин з учнями. У зв’язку з психолінгвістичною специфікою цього аспекту професійної комунікації ця здатність вимагає окремого дослідження. Отже, саме тому вона не зазнала змін у процесі тренінгу.

Детальний аналіз змін у складі СКК кожного учасника експериментальної групи дав можливість з`ясувати наступне: майже в усіх учителів (94 %) відбувся ріст складників соціальної субкомпетентності й тільки у 33 % респондентів – ріст комунікативних субкомпетентностей, при тому одночасно з розвитком соціальних. У випадках, коли було зафіксовано одночасно ріст і соціальних, і комунікативних субкомпетентностей, спостерігалася одна закономірність:

субкомпетентність «Відносини з самим собою» та її складники самоусвідомлення, самооцінка й саморегуляція вже до участі вчителя в програмі розвитку СКК були розвинуті на високому рівні. Відтак, можна припустити, що ця властивість позитивно впливала на розвиток СКК, а також була одним із чинників, які призвели до швидкої динаміки розвитку всіх компонентів СКК.

Оскільки формувальний експеримент був проведений тільки з вчителями з середнім і низьким рівнями розвитку СКК, то експериментальна група налічувала таких учасників 62 % і 38 % відповідно. Дані представлено в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18.

Порівняльний аналіз розподілу ЕГ за рівнем СКК до та після формувального експерименту (у %) за методикою ССККО О. Ковальової (n=18)

Рівень соціально-комунікативної компетентності	*До*	*Після*
Високий рівень	0	56
Середній рівень	62	44
Низький рівень	38	0
Всього респондентів	100	100

З`ясовано, що після формувального експерименту із підгрупи з низьким рівнем розвитку СКК половина респондентів (50 %) перейшла в підгрупу з середнім рівнем, а друга половина (50 %) – подолала середній рівень і відразу перейшла в підгрупу з високим рівнем розвитку СКК. У останніх учасників експерименту відбувався ріст всіх складників СКК (соціальної та комунікативної субкомпетентностей) одночасно. Із підгрупи з середнім рівнем розвитку досліджуваної компетентності після реалізації програми розвитку 60 % вчителів підвищили свій рівень, а 40 % – залишилися на тому ж рівні, при цьому маючи певний, хоча і не значущий, ріст соціальних субкомпетентностей. У загальному підсумку, в експериментальній групі підгрупа з середнім рівнем розвитку СКК налічувала 44 % респондентів, а з високим рівнем – 56 %, тобто більшість вибірки. Вчителів з низьким рівнем розвитку після формувальних заходів не виявлено.

Результати порівняння рівнів розвитку СКК за допомогою вивчення розвиненості її структурних компонентів після участі у формувальних заходах дали змогу охарактеризувати рівні розвитку СКК вчителів ЗЗСО.

Отже, *вчителі з високим рівнем розвитку СКК* відзначаються: а) високорозвиненою здатністю розуміти себе, усвідомлювати власні почуття й поведінку, регулювати свій емоційний стан, адекватно оцінювати свої дії; б) гарним відчуттям емоційного стану співрозмовника, глибоким розумінням і точним прогнозуванням його поведінки; в) позитивним і доброзичливим ставленням до оточення, а також здатністю легко встановлювати й підтримувати емоційні контакти; г) високою культурою поведінки й наявністю почуття соціальної відповідальності, соціальною активністю та розвинутими організаційними схильностями; ґ) високим рівнем комунікабельності, володіння ефективними комунікативними техніками; д) вмінням встановлювати гармонійні довготривалі взаємини, вирішувати конфлікти й досягати партнерських відносин; е) рольовою гнучкістю та глибиною, що дає змогу добре виконувати різні соціальні ролі; є) толерантністю до поглядів інших і, разом з тим, здатністю впливати на співрозмовників своєю зрілою, обґрунтованою позицією та переконливими аргументами.

Учителям з середнім рівнем розвитку СКК притаманні такі властивості: а) достатньо розвинена здатність розуміти себе, усвідомлювати власні почуття й поведінку, регулювати свій емоційний стан та адекватно оцінювати свої дії; б) спроможність добре відчувати емоційний стан співрозмовника, розуміти й прогнозувати поведінку оточення в нескладних ситуаціях; в) переважання позитивних настановлень над негативними та здібність встановлювати емоційні контакти; г) висока культура поведінки й наявність почуття соціальної відповідальності, але невисока соціальна активність і не високо розвинуті організаційні схильності; ґ) достатня рольова гнучкість і глибина, але середній рівень комунікабельності, володіння ефективними комунікативними техніками, вміння встановлювати гармонійні довготривалі взаємини, вирішувати конфлікти

та досягати партнерських відносин; д) толерантність до поглядів інших та, разом з тим, недостатньо розвинута здатність впливати на співрозмовника.

Унаслідок вищесказаного можна зробити висновок, що проведені формувальні заходи значуще вплинули на розвиток СКК та її складників. В тому випадку, коли реальний стан та ідеальний склад властивостей СКК не збігалися,– така ситуація була джерелом саморозвитку й самовдосконалення особистості вчителя та подальшого розвитку в його професійній діяльності складових СКК.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. *Концептуальним підґрунтям* реалізації програми розвитку СКК стали провідні положення андрагогічного й проблемно-рефлексивного підходу, технології інтерактивного навчання.

2. *Теоретичним підґрунтям* розробки змісту та методів програми стали положення наукових праць з проблем психології, педагогіки, філософії, соціології, психофізіології: теорії особистості й діяльності; теорії суб'єктивних ставлень особистості; теорії синергетики та самоорганізації; ціннісно-смислові й мотиваційні аспекти професіоналізації фахівців; теорії ролей; теорія символічного інтеракціоналізму; теорія настанови (атитюд); теорія ієрархії потреб А. Маслоу; теорія спіральної динаміки К. Грейвза; психологічні теорії емоцій; теорії соціального та емоційного інтелекту; теорія стресу Г. Сельє; теорія емоційного вигорання Дж. Гринберга; теорії малих груп і групової динаміки, концепція творчого мислення Е. Боно; модель комунікаційного процесу Р. Вердербера й К. Вердербера; теорія нейролінгвістичного програмування; теорія поетапного формування розумових дій; теорія соціально-психологічного впливу, концепції саморегуляції особистості, теорія поколінь; соціально-екологічна теорія У. Бронфенбреннера.

2. Створено програму розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Підібрано методи й форми роботи

відповідно змісту програми. Програма «Соціально-комунікативна компетентність вчителя» була впроваджена в систему післядипломної освіти та реалізовувалася в серії тренінгових занять, розроблених з урахуванням структурно-змістової моделі СКК, критеріїв і показників її розвитку.

3. За результатами здійсненого формувального впливу, в експериментальній групі констатовано значуще покращання результатів усіх субкомпетентностей 1-го й 2-го рівнів. Встановлено, що в контрольній групі за всіма показниками соціально-комунікативної компетентності при порівнянні результатів першого та другого етапів діагностики статистично значущих відмінностей не виявлено.

За всіма окремими ознаками розвитку соціальної субкомпетентності відбулися значущі позитивні зміни. Але найбільше розвинулися здатності субкомпетентностей «Відносини з самим собою» та «Відносини з суспільством». Значущо покращилися здатності управляти конфліктом і співпрацювати, суттєво виросли показники рольової компетентності, соціальних навичок й опрацювання інформації, а також загальної вольової регуляції.

Розвиток комунікативної субкомпетентності відбувався, головним чином, за рахунок покращання здатності сприймати інформацію, потреби, цінності та погляди, здійснювати психологічний вплив. Значуще розвинулися також комунікативні схильності. В емоційній сфері деякі показники, як то рівень емпатії, не змінилися, але значущо знизився показник «перешкод» у встановленні емоційних контактів. Отже, в результаті проведення тренінгу вчителі в більшості позбавилися проблем з негативними емоціями, розвинули емоційну гнучкість, набули більшої легкості у встановленні емоційних контактів і підвищили позитивність ставлень до інших у процесі комунікативної взаємодії.

Аналіз змін у складі СКК кожного учасника експериментальної групи дав можливість з`ясувати й узагальнити наступне: майже в усіх учителів розвинулися соціальні субкомпетентності, а в третини – одночасно з ними ще й відбувся ріст комунікативних. Детермінантом розвитку СКК можна вважати

субкомпетентність «Відносини з самим собою», високий рівень якої впливав на швидку динаміку змін усіх інших складників. Більшість вчителів у результаті формувальних заходів перейшли до груп з більш високим рівнем розвитку. У результаті аналізу складників після проведення розвивальної програми рівні розвитку СКК були схарактеризовано.

Отже, створена програма «Соціально-комунікативна компетентність вчителя» може вважатися ефективним засобом розвитку СКК вчителів ЗЗСО в подальшій практиці післядипломної освіти. Результати дисертаційного дослідження свідчать, що підвищення рівня розвитку СКК відбувається не тільки завдяки удосконаленню комунікативних технік, але й за рахунок активного усвідомлення вчителем власного «Я», своєї ролі та поведінкових патернів у вирішенні міжособистісних проблем, що дозволяє регулювати власну позицію та розв'язувати проблеми в професійній і соціально-комунікативній діяльності.

Розроблена авторська програма може бути використана як складовий елемент програми професійного розвитку членів педагогічного колективу окремого навчального закладу або як окремий модуль для навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Основні положення розділу викладено в таких публікаціях:

1. Ковальова О.А. Соціально-комунікативна компетентність вчителя: навчальна програма для підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти / Оксана Анатоліївна Ковальова. К.: Ін-т обдаров. дитини, 2017. − 20 с.

2. Ковалёва О.А. Теоретико-методологические основы программы развития социально-комуникативной компетентности учителей // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2017. № 2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://bulletinpp.esrae.ru/219-1135

3. Ковальова О.А. Тренінг «Ефективна комунікація у роботі вчителя»// Освіта та розвиток обдарованої особистості. К.: Ін-т обдаров. дитини, 2017. №9 (64). С. 37 – 40.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Систематизація й узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти дали змогу дійти таких висновків:

1. Створена *структурно-змістова модель розвитку СКК вчителя* презентує інтегральну якість його особистості: це (в досліджуваному аспекті) єдність двох взаємозумовлених структур − *соціальної та комунікативної субкомпетентностей*. У структурі розвитку соціальної субкомпетентності виділені такі домінантні диференціали: *відносини з самим собою*, який визначає здатність вчителя розуміти себе й управляти собою; *відносини з суспільством*, який визначає здатність вчителя розуміти та виконувати вимоги оточення або суспільства, в якому відбувається його професійна реалізація й життєдіяльність; *міжособистісні відносини*, який визначає здатність до міжособистісної взаємодії з іншими людьми. До базових складових компонентів структури розвитку комунікативної субкомпетентності віднесено: *комунікацію рівня слухання*, що розглядається як здатність ефективно сприймати повідомлення; *комунікацію рівня говоріння*, що тлумачиться як здатність ефективно передавати повідомлення.

2. Виокремлені й обґрунтовані критерії та показники розвитку СКК вчителя. За *соціальним* критерієм виділено такі показники: 1) «*відносини з самим собою»,* що визначається через процеси «*самоусвідомлення», «саморегуляція»* та *«самооцінка»*; 2) «*відносини з суспільством»*, що уточнений через процеси *«дотримання соціальних вимог», «виконання соціальних ролей», «соціальна активність»*; 3) *міжособистісні відносини,* що формуються через процеси «*встановлення* та *підтримування взаємин», «управління конфліктом», «співпраця».* За комунікативним критерієм досліджено такі чинники: 1) *комунікація рівня слухання*, що визначається через процеси *«сприймання інформації», «сприймання емоцій, почуттів і ставлення», «розуміння потреб та цінностей»;* 2) *комунікація рівня говоріння*, що уточнений через процеси

«передавання інформації», «передавання емоцій, почуттів і ставлення», «психологічний вплив».

Зазначені маркери істотно розкрили суть досліджуваного феномену та надали змогу розробити психодіагностичний комплекс методик дослідження. Також вони сприяли розробці авторської психодіагностичної методики «Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості» (ССККО), психометрична перевірка якої в пілотажному експерименті зафіксувала її достатні показники *надійності,* та підтвердила її *валідність*. Відтак, була емпірично доведена можливість використання методики ССККО на контрольному й констатувальному етапах дослідження. У результаті застосування комплексу психодіагностики було виявлено стан, рівні та психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів ЗЗСО.

3. Виявлено проблемні зони розвитку СКК, які полягали в таких негативних проявах, характерних для більшості вчителів, як: а) рівень розвитку здатності здійснювати психологічний вплив та управляти конфліктами нижчий від середнього; б) наявність великої кількості «перешкод» у встановленні збалансованих психоемоційних контактів, що призводить до труднощів у взаємовідносинах; в) середній і низький рівні емпатії, що може спричиняти байдуже ставлення до учнів і труднощів, що з цим пов'язані; г) надмірно високорозвинені вольові якості, які можуть обмежувати спонтанність і спричиняти підвищення внутрішньої напруженості, заклопотаності й стомлюваності, бути детермінантами дезадаптивних рис і форм поведінки; ґ) переважання конкретного мислення, критичності та консервативності в прийнятті нового; д) низько розвинені організаційні здатності та соціальна активність, що не сприяє активності в позакласному житті школи; е) тенденція до фрустраційної поведінки в третини вчителів, що може дезорганізовувати їх і спричиняти різні форми депресії, а також бути причиною нездійсненої потреби у визнанні й самовираженні, реалізації себе та своїх здібностей. Також зафіксовано досить різнорівневий стан розвитку досліджуваної компетентності вчителів (низький,

середній і високий) та надана психологічна характеристика кожному рівню актуального соціально-комунікативного розвитку.

4. Теоретично обґрунтована програма перспективного розвитку СКК містила модулі, створені на основі її структурно-змістової моделі, була орієнтована на зону найближчого розвитку й спрямована на удосконалення кожної складової субкомпетентності та її специфічних здатностей. При розробці розвивальних заходів було враховано вихідний стан і проблемні зони сформованості СКК й підібрано різноманітні форми та способи, які відповідали їх цілям і завданням. Учителі добровільно приймали участь у тренінгах і були вмотивовані на розвиток своїх соціально-комунікативних здатностей, поставивши собі індивідуальні цілі їх удосконалення відповідно до професійних вимог сьогодення. Ефективність створеної розвивальної програми доведено тим, що поліпшені результати за всіма показниками соціально-комунікативної компетентності, які отримано на статистично значущих рівнях, тоді як у контрольній групі за всіма досліджуваними показниками соціально-комунікативної компетентності статистично значущих відмінностей не встановлено.

5. Психологічні особливості розвитку СКК та її компонентів виявилися через такі параметри: а) соціальні субкомпетентності були розвинуті в повному обсязі та краще за комунікативні, зокрема, – відносини з самим собою (самоусвідомлення, самооцінка та саморегуляція), з суспільством (соціальна активність, дотримання соціальних вимог і виконання соціальних ролей), а також міжособистісні (встановлення й підтримування відносин, управління конфліктами та співпраця); б) комунікативна субкомпетентність суттєво розвинулася завдяки удосконаленню здатностей сприймати інформацію, розуміти потреби, цінності й поважати погляди та ефективно здійснювати психологічний вплив; в) окремі якості комунікативної субкомпетентності, як то здатність сприймати й виражати емоції, почуття й ставлення, а також передавати інформацію, не зазнали змін на статистично значущому рівні і тим

вплинули на менші показники розвитку комунікативних субкомпетентностей та їх інтегральної комунікативної властивості; г) істотно удосконалені здатності соціальної рефлексії, рольової компетентності, соціальних навичок й опрацювання інформації, загальної вольової регуляції; ґ) відмінності в емоційній сфері проявилися в розвитку ефективності встановлювати емоційні контакти за рахунок суттєвого зменшення «перешкод», тоді як рівень емпатійних тенденцій істотно не змінився; д) комунікативні схильності, на відміну від організаційних, значущо зросли, а мовленнєві здатності не покращилися і вимагають окремих психолінгвістичних впливів.

Із підгрупи з низьким рівнем розвитку СКК половина респондентів після проведення розвивальної програми набула ознак середнього рівня, а друга половина – одразу високого рівня розвитку СКК, показавши ріст як соціальних, так і комунікативних субкомпетентностей. Із групи з середнім рівнем розвитку СКК більша частина учасників експерименту набула ознак високого рівня, а менша – залишилася на тому ж рівні, показавши при цьому тенденцію до росту. Загалом, більшість вчителів склала групу з високим рівнем розвитку СКК, менше половини – з середнім, а респондентів з низьким рівнем розвитку не виявлено.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у:

– з’ясуванні впливу інформаційних технологій на становлення соціально-комунікативної компетентності особистості;

– дослідженні особливостей розвитку психолінгвістичних мовленнєвих здатностей;

– виявленні особливостей становлення соціально-комунікативної компетентності дітей, молоді, й фахівців інших професійних галузей;

– вивченні ефективності дистанційних програм розвитку соціально-комунікативної компетентності педагогічних працівників усіх профілів навчання й ступенів освітніх закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М.М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ Держ. заклад «Південноукраїнський нац. педагог. ун-т імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2016. 274 с.

2. Андерсон Кріс. Успішні виступи на TED. Рецепти найкращих спікерів / пер. з англ. Олександри Асташової. 2-ге вид. Київ: Наш формат, 2017. 256 с.

3. Андреева Г. М. Принцип деятельности и исследование общения. Общение и деятельность. На рус. и чеш. яз. Прага: Из-во Карлова ун-та, 1981. С. 13 – 23.

4. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций. Культурно-историческая психология, №3. Москва: ФГБОУ ВО Москов. гос. психолого-педагог. ун-т, 2009. С.72 – 80.

5. Базовий компонент дошкільної освіти [Електр. ресурс] / авт. кол-в: Богуш А.М., Бєнєнька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільбченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Пониманська Т.І., Сідєльнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ: Вид. МОН України, 2012. 26 с. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/

6. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

7. Бедлінський О.І. Теоретичні засади аналізу розвитку сприймання людини. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: зб.наук. праць /за ред. В.О. Моляко. Т 12. Вип. 7. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 344с.

8. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика. Управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке. Москва: Открытый Мир. BestBusinessBooks, 2010. 424 с.

9. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. Сознание личности в кризисном обществе. Москва: Изд-во ИП РАН, 1995. С.42 – 57.

10. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособ. Ростов-на-Дону: Изд-во. педагог. ин-та ЮФУ, 2010. 136 с. [Електр. ресурс]. Режим доступу: https://studfiles.net/preview/5842868/page:31/

11. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Виховання і культура. 2009. №12 (17,18). С.5 – 7.

12. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 45 – 50.

13. Білан Н.І. Соціальні комунікації в інформаційному суспільстві: теорія, еволюція, моделі та прикладні аспекти: дис. … д-ра наук: із соц. комунікації: 27.00.01/ Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка; Інститут журналістики. Київ, 2016. 427 с.

14. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: «Наука», 1978. 311 с.

15. Бодалев А. А. Человек как объект и субъект познания в процессе общения. Проблемы общения и воспитания. Ч. I. Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974, С.68 – 78.

16. Бойчук П.М., Борбич Н.В. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. Соціальна педагогіка: теорія і практика. 2013. №1. С. 35 – 44.

17. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 8 –10.

18. Боно, Эдвард де. Серьёзное творческое мышление; пер. с англ. Д.Я. Онацкая. Минск: ООО «Попурри», 2005. 416 с.

19. Бориснёв С. В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 14.

20. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы: пер. с англ. Москва: Hippo Publishing Ltd, 2008. 352 с.

21. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04/ Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 630 с.

22. Васьківська Г. Знання про людину як основа формування соціальної компетентності. Українська література в загальноосвітній школі. 2012. №8. С. 22 – 25.

23. Ващенко Л. Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей з біології учнів основної школи. Біологія і хімія в рідній школі. 2015. № 3, 4 (110). С. 38 – 43.

24. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 320.

25. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва: Изд-во МГУ, 1976. 142 с.

26. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 44 с.

27. Власов П.К. Партнёрское общение. Тренинг. Игры и упражнения. Метод. материалы для ведущего; 2-е изд., испр., доп., перераб. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 172 с.

28. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. Русский язык за рубежем. 1977. № 6. С. 38 – 45.

29. Галян І.М. Ціннісно-смислова саморегуляція особистості: генези та механізми функціонування: монографія. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені І.Франка, 2016. 402 с.

30. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта [Текст]. Москва: Вильямс, 2007. 512 с.

31. Гез Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17 – 24.

32. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 25 – 26.

33. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. Киев.: Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.

34. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2002. 207 с.

35. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семье. Воспитание школьников. 2003. №10. С. 13 – 17 .

36. Добротвор О.В. Формування комунікативної компетентності старшокласників засобами організаційно-діяльнісної гри: дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 237 с.

37. Докторович М.О. Формування соціальної компетнентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. канд. пед. наук: 13.00.05/ Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2007. 208 с.

38. Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М, 2015. 200 с.

39. Єрмакова З.І. Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2015. 336 с.

40. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / За ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.

41. Жирун О.А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами: дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2006. 226 с.

42. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. кандидата психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2003. 229 с.

43. Закон «Про освіту» від 5.09.2017 р. / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38 – 39, ст. 380.

44. Зарубінська І. Соціально компетентна особистість уміє пояснити причини поведінки людей / Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик». 2009. №46 – 47 (5377 – 5378). С. 7.

45. Звонников В.И., Челышкова М.Б., Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные -методические материалы тематического семинарского цикла. Москва: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с.

46. ЗеерЭ., Э. Сыманюк Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. Высшее образование в России. 2005. № 4. С.23 – 30.

47. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

48. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 6 – 16.

49. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54 – 60.

50. Калмикова Л., Калмиков Г., Харченко Н. Феномени "компетенція" і " компетентність" у психолого-педагогічній науці і вищій педагогічній освіті. На допомогу розробникам ОПП і ОНП: погляд фахівців суміжної спорідненої спеціальності. Початкова школа. 2016. № 12. С. 37 – 41.

51. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навч. посіб; 5-е вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2008. 348 с.

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

53. Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 1995. 210 с.

54. Ковальова О.А. Результати апробування авторської методики «Оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності» в рамках пілотажного дослідження. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць / В.М. Мадзігон (гол. ред.) та ін. Київ: Ін-т обдаров. дитини НАПН України, 2016. Вип. 1 (16). С 134., С.112 – 116.

55. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика: монографія / авт. кол. Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

56. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

57. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». Проект для обговорення Міністерства освіти та науки України під заг.

ред. Грищенка Михайла. Київ, 2016. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf

58. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: підручник. Київ: Либідь, 1995. 304 с.

59. Корніяка О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2011. Вип.8. С. 33 – 45.

60. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 481 с.

61. Костенко О. Соціальний натуралізм – світогляд майбутнього. Вісник Національної академії наук України. 2006. № 10. С. 33 – 38. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2006_10_4

62. Кочарова Е.Г. Психологічний аналіз світоглядних установок особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психол. імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. XIV, ч. 3. Київ: Гнозис, 2012. 400 с.

63. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.

64. Кузьмич Т.О. Формування соціальної компетентності старшокласників засобами слов'янської культури: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07/ Уманський держ. педагог. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 22 с.

65. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.

66. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебн. для вузов. Спб.: Питер, 2002. 544 с.

67. Куницына В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность / Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: тез. докл. науч.-практ. конфер. СПб.: Из-во СПбГУ, 1995. С. 34 – 36.

68. Кузьмина Н.В. Очерки психологи труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности/ Ленинград: Из-во ЛГУ. 1967. 68 с.

69. Лахтадир О.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 259 с.

70. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3 –12.

71. Лебединский М. С., Мясищев В. Н. Введение в медицинскую психоло¬гию. Ленинград: Медицина, 1966. 78 с.

72. Левченко В. В. Психолого-педагогічні особливості реалізації акмеологічного підходу в освіті дорослих. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. Сєвєродонецьк: Східноукраїн. нац. ун-т ім. Володимира Даля, 2015. №2 (37). С. 226-232.

73. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва: Из-во МГУ, 1972. 575 с.

74. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии/ Постнекласическая психология. 2005. №1. С.51-71.

75. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя НАПН України: у 5 т. Т.1. Теорія та історія педагогіки. - Київ: Педагог. думка, 2007. 359 с.

76. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / Вища освіта України. Київ: Гнозис, 2009. № 3 (додаток 1). С. 8 –14.

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

78. Мендрух Ю.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/ Державний вищий навч. заклад КНЕУ ім. В. Гетьмана. Київ, 2016. 268 с.

79. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві: монографія / В.В. Андрієвська, Е.І. Драніщева, С.П. Тищенко та ін.; за ред. В.В. Андрієвської. Київ. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 226 с.

80. Мермани Элизабет. Коммуникация и коммуникабельность. Практ. рекоменд. для открытой коммуникации. 2-ое изд., испр. / пер. с нем. Е. И. Высочинова, А. В. Коченгин, Харків: Изд-во Гуманит Центр, 2015. 260 с.

81. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посіб. 4-е вид., доповн. Київ: Гардарики, 2003. 615 с.

82. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник.Київ: Центр навч. л-ри, 2005. 624 с.

83. Найдьонова Л.М. Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05/ Ін-т психолог. імені Г.С. Костюка. Київ, 2014. 245 с.

84. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Директор школи. 2005. № 3–4. С. 4 – 8.

85. Олександренко К.В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин: дис. д-ра. … психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психол. ім.Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2014. 532 с.

86. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетнентності майбутніх учителів початкових класів: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02/13.00.04/Державний заклад «Південноукраїнський нац. педагог. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2016. 551 с.

87. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: навч. посіб. Чернівці: Книги-XXI, 2010. 528 с.

88. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.

89. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья: практ. руководство. Москва: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. 352 с.

90. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: монографія / авт. Кол.: Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов, Л.О. Курганська та ін.; за наук. ред. В.Л. Зливкова. Київ: Педагог. думка, 2011. 160 с.

91. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: изб. труды. Москва: Смысл, 2007. 687 с.

92. Платонов Ю.П. Психологичесские феномены поведения персонала в группах и организациях. В 2-х т.: Т. 1. Спб.: Речь, 2007. 146 с.

93. Пляка Л.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх провізорів: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психолог. ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ. 2010. 241 с.

94. Пономарёв Я. А. Методологическое введение в психологию. М: Наука, 1983. 205 с.

95. Поздняков, А. В. Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / Курс. гос. пед. ун-т. Курск, 2002. 248 с.

96. Полякова А.С. Проблема восприятия информации личностью в свете современного подхода к её изучению в психологии. Актуальные проблемы психологии: Проблеми психології творчості: зб. наук. праць / за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 4. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 336 с.

97. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та україн. перспективи. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

98. Прашко О.В. Розвиток соціальної компетентності підлітків засобами пректування навчально-виховного процесу: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 /ДНВЗ “Університет менеджменту” НАПН України. Київ, 2015. 280 с.

99. «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» від 23 листопада 2011р. № 1341. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12

100. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16р. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934

101. Прутка Н.В. Розвиток здібностей сенсорного сприйняття інформації у дітей молодшого шкільного віку. Наук. записки Ін-ту психолог. ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2007. Вип. 34. 420 с.

102. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики. Социологические исследования. 2009. №7 С. 126 –132.

103. Психологический сайт/ Тест «Установки». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/410

104. Психологический словарь/ под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; 2-ое изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

105. Психология личности: словарь-справочник/ под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ: РУТА, 2001. 320 с.

106. Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАМ-М», 2007. 672 с.

107. Пушкар Т.М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/ Житомирський державний ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2016. 262 с.

108. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с анг. Москва: Когито-Центр, 2002. 395 с.

109. Райгородский Д.Я. (ред.-состав.). Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебн. пособ. Самара: Изд.дом “БАХРАХ-М”, 2002. 672 с.

110. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975

111. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы: пер. с фр.; предисл. А.В. Толстых. Москва: Прогресс, 1988. 256 с.

112. Родиков А.С. Понятие об осознанной и неосознанной компетентности руководителя в европейских образовательных моделях. Известия Российск. гос. педа¬гог. ун-а им. А.И. Герцена, 2010. № 125. С. 217 – 226.

113. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посіб. / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Київ: Ін-т обдаров. дитини, 2014. 132 с.

114. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія/ за ред. Н.В. Чепелєвої. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013. 276 с.

115. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект. Журнал практического психолога. 1999. № 9. С. 10.

116. Рубин К. Х., Роуз-Крэснор Л. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. СПб.: Питер, 2001. С. 396 – 450.

117. Савченко О. Я. Ключові компетентності − інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 4 − 8.

118. Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. №4. С.138 – 143.

119. Семенова А.В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії: монографія. Одеса: Бондаренко М.О., 2016. 436 с.

120. Скрипник М. І. Практична андрагогіка: особливості навчання дорослих. Наукові записки КУТЕП. 2016. № 2. С.160 – 174.

121. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва: Ин-т психолог. РАН, 2004. 392 с.

122. Спенсер Лайм М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы; пер. с англ. Москва: НІРРО, 2005. 384 с.

123. Столяр З.В. Формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксису: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02/ Нац. ун-т «Острозька академія». Острог, 2015. 236 с.

124. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. шк., 1974. 288 с.

125. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: монографія. Київ: Міленіум, 2008. 216 с.

126. Тимофєєва М.П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2008. 202 с.

127. Толковый словарь русского языка в 4 т.: Т.1. / Под ред. Д.Н. Ушакова. Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. слов,1935. 1567 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp

128. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание. Дух. Психология. Терапия. Москва: ООО Из-во АСТ, 2004. 404 с.

129. Універсал-онлайн: сервіс управляння освітнім процесом. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://universal-online.com.ua/

130. Філіп Лерш. Структура особи: наук. вид. Київ: Пульсари, 2014. 558 с.

131. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса; пер. с англ., под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. Москва: Изд-во Москов. ун-а, 1972. 259 с.

132. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.

133. Хэдфилд Сью, Хэссон Джилл. Обрести уверенность в себе. Что означает быть ассертивным. Москва: Претекст, 2011. 238 с.

134. Цзя Яочен. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з графічного дизайну у професійній підготовці: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/ Нац. педагог. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 224 с.

135. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. Наук.-метод. посіб. для підготовки і підвищення кваліфік.педагог. кадрів. Київ: Вид. дім «Професіонал», 2004. 150 с.

136. Чеснокова О.Б.,. Субботский Е.В, Мартиросова Ю.В. Методы диагностики развития социального интеллекта в детском воздасте. Психологическая диагностика. 2008. №3. С. 52 – 80.

137. Чудакова В. П. Дослідження «вольового самоконтролю / вольової саморегуляції» – показника сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості: діагностично-інтерпретаційний компонент. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. №1. (44). С. 39 – 47.

138. Шабатура Л. Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования: автореф. дис. … канд. филос. наук. Омск, 1997. 25 с.

139. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. Москва: Логос, 2002. 156 с.

140. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетнентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.05/ 13.00.07/ Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. 540 с.

141. Шумилова Е.А. Формирование социально-комуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образование: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08/ ГОУ ВПО Челябинский гос. педагог. ин-т. Челябинск, 2011. 391 с.

142. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. Москва: Ин-т психолог. РАН, 2017. 181 с.

143. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

144. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canele, M. Swaine // Applied Linguistics.1980. № 1. P. 47 – 54.

145. Jean A. King A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies // The Canadian Journal of Program Evaluation. 2014. Vol. 28 No. 3 Pages 1 – 28

146. Martin M. Broadwell Teaching For Learning (XVI.)// The Gospel Guardian. Hollywood Drive, Decatur, Georgia, February 20, 1969. N. 41, P. 1-3a. [Електрон. ресурс]. – режим доступу: http://www.wordsfitlyspoken.org/gospel_guardian/v20/v20n41p1-3a.html

147. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // Am. Psychol. 1973. Vol. 28. Jan. P. 1 – 14.

148. Savignon, S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997. 272 p.

149. Silvera D.H., Martinussen M., & Dahl. T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 42, 313 – 319.

150. Schon Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. // Basic Books, 2008. 352 p.

151. Taylor G. J., Parker J. D., Bagby R. M. Emotional intelligence and emotional brain : Points of convergence and implications for psychoanalysis // Journal of the American Academy of Psychoanalysis. 1999. No27. P. 339 – 354.

152. Van Ek J. A., Trim J. L. M. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999.120 p.

153. White R.W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence // Psychol. Rev. 1959. Vol. 66, N 5. P. 297 – 332.

154. Woodruffe C. Competent by any other name / C. Woodruffe // Presental Management. 1991. September. 30 – 33.

Додаток А
Самооцінка соціально-комунікативної компетентності особистості (ССККО)

ПІБ _____

Посада _____**Вік**_____**Стаж**_____**Стать**_____

Профіль навчальних дисциплін: _____

Освітній ступінь: Початкова шк. (І)_____ Середня шк. (ІІ)_____ Старша шк. (ІІІ)_____

Інструкція: Вам пропонується оцінити свої соціально-комунікативні здатності за 15-ма показниками. Для цього потрібно за кожним з 30 здатностей знайти одне твердження (індикатор поведінки), яке найбільш відповідає вашій поведінці. Твердження оцінюються балами від 1 до 5, де 1 буде означати найменшу ступінь володіння здатністю за цим показником, а 5 — найбільшу ступінь володіння здатністю за цим показником. Вам потрібно обвести колом відповідний бал. Пам'ятайте, що важливо відповідати відверто! Метою оцінки є виключно наукове дослідження. Результати опитування не будуть використовуватись у інших цілях.

Показники ССК	**Здатності**	**Індикатори поведінки**	**Бал**
1.Соціальна субкомпетентність. 1.1.Відносини з суспільством			
1.1.1. Дотримання соціальних правил	***1.1.1.1Здатність поважати та виконувати правила, встановлені у групі, колективі***	Я ніколи не виконую правила, завжди порушую домовленості, ігнорую загал	**1**
		Я не поважаю ніякі правила. Маю труднощі з виконанням правил	**2**
		Я намагаюсь виконувати правила, але в мене бувають проблеми з поведінкою	**3**
		Я майже завжди виконую правила, маю гарну поведінку	**4**
		Я поважаю правила та завжди виконую їх. Вважаю, що моя поведінка є зразком для інших	**5**
	1.1.1.2.Здатність дотримуватись культури поведінки в спілкуванні та поважати інших	Я не дотримуюсь культури поведінки, грублю та сперечаюсь з усіма, не проявляю поваги	**1**
		Я не грублю та не сперечаюсь з іншими, але культури спілкування не дотримуюсь	**2**
		Я намагається бути чемним з людьми, але інколи забуваю про культуру поведінки	**3**
		Я вихований і чемний з людьми, проявляю повагу	**4**
		В спілкуванні з людьми я завжди керуюсь правилами етикету, є взірцем культури для інших	**5**
1.1.2. Розуміння та виконання соціальних ролей	***1.1.2.1.Здатність розуміти та виконувати соціальні ролі (вчителя, громадянина, колеги, гендерні ролі)***	Я не вмію виконувати соціальні ролі. Не розумію рольових очікувань інших. Почуваю себе не зручно у більшості рольових стосунків.	**1**
		Я вмію виконувати тільки деякі соціальні ролі, а в інших рольових стосунках почуваю себе не зручно	**2**
		Я можу виконувати майже всі ролі, за невеликим винятком.	**3**
		Я добре вмію виконувати більшість ролей. В більшості рольових стосунків почуваю себе добре	**4**
		Я дуже добре справляюсь з усіма своїми ролями, розумію, що від мене очікують інші в різних рольових стосунках	**5**
1.1.3. Соціальна активність	***1.1.2.2.Здатність до соціальної активності (передусім, у шкільній та позашкільній діяльності)***	Я ніколи не проявляю активність в суспільному житті	**1**
		Я інколи проявляю активність в деяких сферах суспільного життя	**2**
		Я часто проявляю активність в деяких сферах суспільного життя	**3**
		Я майже завжди проявляю активність в багатьох сферах суспільного життя	**4**
		Я завжди проявляю активність у всіх сферах суспільного життя	**5**

1.Соціальна субкомпетентність.1.2. Міжособистісні відносини			
1.2.1. Створення і підтримування відносин	***1.2.1.1.Здатність встановлювати контакт з людьми***	Я боюсь вступати в контакт з незнайомими людьми сам, та ніяковію, коли до мене завертаються	**1**
		Я соромлюся вступати в контакт з незнайомими людьми сам, але можу підтримувати контакт, коли до мене звертаються	**2**
		Я неохоче вступаю в контакт з незнайомими людьми сам, але вмію підтримати співрозмовника	**3**
		Я легко вступаю та підтримую контакт з незнайомими людьми	**4**
		Я активний в установленні контакту з незнайомими людьми, швидко знаходжу спільну мову зі співрозмовником	**5**
	1.2.1.2.Здатність проявляти власні почуття до інших людей	Я приховую свої почуття, боюсь їх проявляти, я закритий емоційно	**1**
		Я інколи проявляю свої почуття	**2**
		Я проявляю свої почуття так часто, як і приховую їх	**3**
		Я майже завжди щиро проявляю свої почуття	**4**
		Я завжди щиро проявляю свої почуття, я відкритий емоційно	**5**
	1.2.1.3.Здатність визнавати свою провину та вибачатись	Я ніколи не визнаю свою провину та не вибачаюсь	**1**
		Я інколи визнаю свою провину і вибачаюсь	**2**
		Я визнаю свою провину і вибачаюсь так часто, як і не визнаю її і не вибачаюсь	**3**
		Я майже завжди визнаю свою провину і вибачаюсь	**4**
		Я завжди визнаю свою провину і вибачаюсь	**5**
	1.2.1.4.Здатність пробачати себе та інших	Я ніколи не пробачаю себе та інших	**1**
		Я інколи пробачаю себе та інших	**2**
		Я так часто пробачаю себе та інших, як і не пробачаю	**3**
		Я майже завжди пробачаю себе та інших	**4**
		Я завжди пробачаю себе та інших	**5**
	1.2.1.5.Здатність надавати підтримку іншим	Я ніколи не надаю підтримку іншим	**1**
		Я інколи надаю підтримку іншим	**2**
		Я надаю підтримку іншим так часто, як і не надаю її	**3**
		Я майже завжди надаю підтримку іншим	**4**
		Я завжди надаю підтримку іншим	**5**
1.2.2. Управління конфліктом	***1.2.2. Здатність управляти конфліктом, розуміти конфлікт як можливість для розвитку***	Я боюсь та уникаю конфліктів	**1**
		Я намагаюсь уникати конфліктів, тому що не вмію ними управляти	**2**
		Я намагаюсь управляти конфліктом, але невпевнено себе почуваю	**3**
		Я вмію управляти конфліктом, але результат не завжди позитивний, все залежить від ситуації	**4**
		Мені завжди вдається розв’язати проблемну конфліктну ситуацію і не зіпсувати відносини	**5**
1.2.3. Досягнення співпраці	***1.2.3. Здатність домовлятися та співпрацювати***	Я зовсім не вмію і не хочу домовлятися та співпрацювати з іншими	**1**
		Я прагну домовлятись та співпрацювати з іншими, але виходить це лише інколи	**2**
		В мене так часто виходить домовитись та співпрацювати з іншими, як і не виходить	**3**
		Я майже завжди домовляюсь з іншими, співпрацюю, знаходжу добре рішення	**4**
		Я завжди проявляю бажання до співпраці з іншими. Я здатний піднятися над ситуацією та найти найкращий вихід для всіх сторін	**5**

1.Соціальна субкомпетентність. 1.3.Відносини з самою собою			
1.3.1. Само-усвідомлення	***1.3.1.1.Здатність усвідомлювати свою поведінку***	Я ніколи не задумуюсь над своїми вчинками. Я просто дію	**1**
		Я прагну зрозуміти причини своїх дій, але не вмію аналізувати свої думки та вчинки	**2**
		Я намагаюсь аналізувати свої думки та вчинки і в мене це інколи виходить	**3**
		Я здатен до самоаналізу. Часто це роблю. Вмію осмислювати свої думки та вчинки, порівнювати їх зі зразками поведінки.	**4**
		Я схильний до постійного самоаналізу, здатен виробляти власну думку та власні погляди. Здатен пояснити свою поведінку	**5**
	1.3.1.2.Здатність усвідомлювати свої почуття	Я не розумію свої почуття, не можу говорити про них	**1**
		Я намагаюсь говорити про свої емоції, але часто не розумію свій емоційний стан	**2**
		Я можу зрозуміти свій емоційний стан, але часто не можу назвати почуття	**3**
		Я можу зрозуміти свої прості почуття та їх назвати	**4**
		Я можу зрозуміти свої складні почуття та їх назвати	**5**
1.3.2. Самооцінка	***1.3.2.1.Здатність адекватно оцінювати себе, свою поведінку та досягнення***	Я зовсім не можу оцінити себе реалістично. Я повністю приймаю оцінки мене іншими	**1**
		Я намагаюсь оцінювати себе реалістично, але в більшості піддаюсь впливу оцінок інших	**2**
		Я часто можу оцінити себе реалістично, але інколи піддаюсь впливу оцінок інших	**3**
		Я майже завжди оцінюю себе реалістично, але інколи піддаюсь незначному впливу оцінок інших	**4**
		Я завжди адекватно оцінюю себе і свої досягнення. Маю реалістичні уявлення про власні можливості, здатний критично сприйняти оцінку своєї поведінки іншими, здатний відрізняти свої успіхи та помилки диференційовано за змістом	**5**
	1.3.2.2.Здатність позитивно сприймати успіхи інших	Я не можу позитивно сприймати успіхи інших, бо вони негативно впливають на мою самооцінку	**1**
		Я інколи можу позитивно сприйняти успіхи інших. Але частіше вони негативно впливають на мою самооцінку	**2**
		Я часто позитивно сприймаю успіхи інших. Успіхи інших рідко впливають на мою самооцінку	**3**
		Я майже завжди позитивно сприймаю успіхи інших. Успіхи інших майже не впливають на мою самооцінку	**4**
		Я завжди позитивно сприймаю успіхи інших. Успіхи інших зовсім не впливають на мою самооцінку	**5**
1.3.3. Самоконтроль	***1.3.3.1.Здатність до самодисципліни***	Я зовсім не здатен контролювати свою поведінку	**1**
		В мене часто бувають проблеми з неконтрольованим проявом небажаної поведінки	**2**
		В мене інколи бувають проблеми з неконтрольованим проявом небажаної поведінки	**3**
		Мені майже завжди вдається контролювати свої дії та слова	**4**
		Я завжди контролюю свої слова та дії, в мене висока самодисципліна	**5**
	1.3.3.2.Здатність справлятися зі своїми емоціями та почуттями	Я не здатен справлятися зі своїми емоціями, завжди проявляю їх неконтрольовано	**1**
		Я інколи можу справлятися зі своїми емоціями, але	**2**

		часто бувають проблеми з їх контролем	
		Я часто можу справлятися зі своїми емоціями, але інколи бувають проблеми з їх контролем	**3**
		Я майже завжди справляюсь зі своїми емоціями та почуттями	**4**
		Я завжди справляюсь зі своїми емоціями, вмію усвідомлено їх контролювати	**5**
2.Комунікативна субкомпетентність. 2.1. Комунікація рівня слухання (аудіювання)			
2.1.1. Сприймання інформації	***2.1.1.1.Здатність сприймати інформацію***	В мене завжди бувають проблеми зі сприйняттям інформації (повнота та коректність)	**1**
		В мене часто бувають проблеми зі сприйняттям інформації (повнота та коректність)	**2**
		В мене інколи бувають проблеми зі сприйняттям інформації (повнота та коректність)	**3**
		Я сприймає інформацію повністю та майже коректно	**4**
		Я завжди повністю і коректно сприймаю інформацію	**5**
	2.1.1.2.Здатність аналізувати інформацію та робити висновки	Я зовсім не можу аналізувати інформацію, здійснювати узагальнення інформації, синтезувати, інтегрувати частини в ціле	**1**
		Я іноді можу аналізувати та здійснювати узагальнення простої інформації	**2**
		Я можу аналізувати та здійснювати узагальнення простої інформації	**3**
		Я можу аналізувати та здійснювати узагальнення складної інформацію, але поверхово	**4**
		Я здатний здійснювати глибокий аналіз та синтез складної інформації	**5**
	2.1.1.3.Здатність запам`ятовувати необхідну інформацію	Я зовсім не запам`ятовую інформацію	**1**
		Я маю не дуже добру пам`ять	**2**
		Я маю добру пам`ять	**3**
		Я маю дуже добру пам`ять	**4**
		Я маю феноменальну пам`ять	**5**
2.1.2. Сприймання психологічного стану та ставлення	***2.1.2.1.Здатність відчути психологічний стан іншої людини***	Я зовсім не можу відчувати психологічний стан іншого. Емоційно глухий	**1**
		Я інколи можу відчувати психологічний стан іншого. Але часто з цим бувають проблеми	**2**
		Я часто можу відчувати психологічний стан іншого. Але інколи з цим бувають проблеми	**3**
		Я майже завжди відчуваю психологічний стан іншого	**4**
		Я завжди відчуваю психологічний стан іншого. Емоційно чутливий	**5**
	2.1.2.2.Здатність зрозуміти ставлення інших до себе та ситуації	Я зовсім не розумію ставлення інших до себе в контексті ситуації	**1**
		Я інколи проявляю розуміння ставлення інших до себе в залежності від ситуації	**2**
		Я часто проявляю розуміння ставлення інших до себе в залежності від ситуації	**3**
		Я майже завжди проявляю розуміння ставлення інших до себе	**4**
		Я завжди проявляю високий рівень розуміння ставлення інших до себе	**5**
2.1.3. Розуміння потреб, повага до цінностей і	***2.1.3.1.Здатність розуміти потреби інших***	Я зовсім не розумію, чого хочуть інші люди	**1**
		Я інколи розумію, чого хочуть інші люди	**2**
		Я часто проявляю розуміння потреб інших	**3**
		Я майже завжди проявляю розуміння потреб інших	**4**

поглядів		Я завжди проявляю високий рівень розуміння потреб інших	**5**
	2.1.3.2.Здатність поважати погляди, цінності та особистість інших	Я зовсім не поважаю погляди та особистість інших	**1**
		Я інколи проявляю повагу поглядів та особистості інших	**2**
		Я часто проявляю повагу поглядів та особистості інших	**3**
		Я майже завжди проявляю повагу поглядів та особистості інших	**4**
		Я завжди проявляю повагу поглядів та особистості інших, високий рівень толерантності	**5**
2.Комунікативна субкомпетентність. 2.2.Комунікація рівня говоріння			
2.2.1. Передавання інформації	***2.2.1.1.Здатність формулювати зміст повідомлення та передавати свої думки***	Я зовсім не здатний сформулювати свої думки, свою точку зору	**1**
		В мене інколи виходить сформулювати свою думку, але це часто погано виходить	**2**
		В мене часто виходить сформулювати свою думку, але інколи бувають проблеми з передаванням змісту	**3**
		В мене майже завжди добре виходить сформулювати свою думку	**4**
		Я дуже добре формую свої думки. Чітко і ясно висловлюсь	**5**
	2.2.1.2.Наявність словникового запасу та володіння граматикою мови	Я маю зовсім маленький словниковий запас і не володію граматикою мови	**1**
		Я маю маленький словниковий запас і слабо володію граматикою мови	**2**
		Я маю середній словниковий запас і непогано володію граматикою мови	**3**
		Я маю досить великий словниковий запас і добре володію граматикою мови	**4**
		Я маю дуже великий словниковий запас і відмінно володію граматикою мови	**5**
2.2.2. Передавання почуттів та емоційного стану	***2.2.2.1.Здатність до виразності невербальних та паралінвістичних засобів спілкування (міміка, жести, пози, тембр, тон, темп, гучність, тощо)***	Я майже не користуюсь невербальними та паралінвістичними засобами комунікації, тіло в спілкуванні себе не проявляє, мова зовсім не виразна	**1**
		Мої невербальниі та паралінвістичні засоби комунікації обмежені	**2**
		Мої невевербальні та паралінвістичні засоби комунікації інколи бувають виразні	**3**
		Мої невербальні та паралінвістичні засоби комунікації достатньо виразні	**4**
		Мої засоби комунікації дуже виразні, тіло та мова дуже яскраві	**5**
2.2.3. Психологічний вплив	***2.2.3.1.Здатність відстоювати свою думку***	Я ніколи не маю власної думки та бажання себе виразити.	**1**
		Я інколи маю власні думки, та зовсім не вмію їх відстоювати	**2**
		Я маю власні думки, прагну їх відстоювати, але не завжди виходить	**3**
		Я майже завжди відстоюю власні думки.	**4**
		Я завжди відстоюю власну думку. Маю власні переконання та велику впевненість у собі	**5**
	2.2.3.2.Здатність захищати власні потреби	Я навіть не намагаюсь захистити власні потреби	**1**
		Я інколи відстоюю власні потреби	**2**
		Я часто відстоюю власні потреби	**3**
		Я майже завжди відстоюю власні потреби	**4**
		Я завжди відстоюю власні потреби	**5**

	2.2.3.3.Здатність переконувати інших	Я зовсім не маю здатностей переконувати інших	**1**
		Я інколи можу переконати інших на свою користь	**2**
		Я часто переконую інших на свою користь	**3**
		Я майже завжди переконую інших на свою користь	**4**
		Я завжди переконую інших на свою користь. Маю великий вплив на інших	**5**

Додаток В

№ респондентів							
1	2	3	4				
4	5	5	4	СКК.1.1.1.1. Повага та виконання норм і правил, встановлених у суспільстві (держава, колектив, група тощо)	СКК1.1.1.Виконання соціальних вимог	СКК1.Відносини з суспільством	**СКК1.Соціальна компетентність**	**СКК. Соціально-комунікативна компетентність**
4	3	4	4	СКК.1.1.1.2. Дотримання культури поведінки в спілкуванні та повага до інших				
4	4,5	4	4	***СКК1.1.1.Виконання соціальних вимог***				
5	5	4	5	***СКК.1.1.2. Здатність виконувати соціальні ролі (вчителя, гендерні, громадянина, колеги тощо)***	***СКК.1.1.2. Здатність виконувати соціальні ролі (вчителя, гендерні, громадянина, колеги тощо)***			
2	4	4	4	**СКК1*.1.1.3. Здатність до соціальної активності (у шкільній та позашкільній діяльності)***	***СКК1.1.1.3. Здатність до соціальної активності (у шкільній та позашкільній діяльності)***			
3,67	**4,50**	**4,00**	**4,33**	**СКК1.1.Відносини з суспільством**	**СКК1.1.Відносини з суспільством**			
4	4	4	4	СКК1.1.2.1.1. Здатність встановлювати контакт з людьми		СКК1.2.Міжособистісні відносини		
5	5	5	4	СКК.1.2.1.2. Здатність проявляти власні почуття до інших				
5	5	5	4	СКК.1.2.1.3. Здатність визнавати свою провину та вибачатись				
4	4	4	4	СКК.1.2.1.4. Здатність пробачати себе та інших				
5	5	4	4	СКК.1.2.1.5. Здатність надавати підтримку іншим				
4,6	4,6	4,4	4,0	**СКК1.2.1.Створення взаємин**	**СКК1.2.1.Створення взаємин**			

1	4	4	3	**СКК.*1.2.2. Здатність управляти конфліктами***	**СКК.*1.2.2. Здатність управляти конфліктами***	
4	5	4	4	**СКК.1.2.3. *Здатність домовлятися та співпрацювати***	**СКК.1.2.3. *Здатність домовлятися та співпрацювати***	
3,20	**4,53**	**4,13**	**3,67**	**СКК1.2.Міжсуб'єктні відносини**	**СКК1.2.Міжсуб'єктні відносини**	
5	4	4	5	СКК. 1.3.1.1. Здатність усвідомлювати свою поведінку		СКК1.3.Відносини з самою собою
5	4	4	5	СКК.1.3.1.2. Здатність усвідомлювати свої почуття		
5,0	4,0	4,0	5,0	**СКК1.3.1.Самооусвідомлення**	**СКК1.3.1.Самооусвідомлення**	
4	5	4	4	СКК1.1.3.2.1. Здатність адекватно оцінювати свої досягнення		
5	5	5	4	СКК1.1.3.2.2. Здатність позитивно сприймати успіхи інших		
4,5	5,0	4,5	4,0	**СКК1.3.2.Самооцінка**	**СКК1.3.2.Самооцінка**	
4	5	4	4	СКК.*1.3.3.1. Здатність до самодисципліни*		
4	4	4	3	СКК.*1.3.3.2. Здатність справлятися зі своїми емоціями*		
4	4,5	4	3,5	**СКК1.3.3.Саморегуляція**	**СКК1.3.3.Саморегуляція**	
4,50	**4,50**	**4,17**	**4,17**	**СКК1.3.Відносини з собою**	**СКК1.3.Відносини з самою собою**	
3,79	**4,51**	**4,10**	**4,06**	**СКК1.Соціальна субкомпетентність**	**СКК1.Соціальна субкомпетентність**	

4	5	5	3	СКК.2.1.1.1. Здатність сприймати інформацію		СКК2.1.Комунікація рівня слухання	**СКК2.Комунікативна компетентність**
5	5	5	4	СКК.2.1.1.2. Здатність аналізувати інформацію та робити висновки			
4	3	4	3	СКК.2.1.1.3. Здатність запам`ятовувати необхідну інформацію			
4,3	4,3	4,7	3,3	**СКК2.1.1.Сприймання інформації**	**СКК2.1.1.Сприймання інформації**		
5	5	4	4	СКК.2.1.2.1. Здатність відчути емоції іншого			
5	5	4	4	СКК.2.1.2.2. Здатність зрозуміти відношення інших до себе та ситуації			
5,0	5,0	4,0	4,0	**СКК2.1.2.Сприймання емоційного стану**	**СКК2.1.2.Сприймання емоційного стану**		
4	5	4	4	СКК.2.1.3.1. Здатність розуміти потреби інших			
5	5	4	4	СКК.2.1.3.2. Здатність поважати погляди та особистість інших			
4,5	5,0	4,0	4,0	**СКК2.1.3.Сприймання потреб і цінностей**	**СКК2.1.3.Сприймання потреб і цінностей**		
4,61	**4,78**	**4,22**	**3,78**	**СКК2.1.Комунікація рівня слухання**	**СКК2.1.Комунікація рівня слухання**		
5	4	4	5	СКК.2.2.1.1. Здатність формувати та передавати свої думки		СКК2.2.Комунікація рівня говоріння	
4	4	4	4	СКК.2.2.1.2. Наявність словникового запасу			
4,5	4	4	4,5	**СКК2.2.1.Передавання інформації**	**СКК2.2.1.Передавання інформації**		

4	5	4	4	**СКК2.2.2.Предавання почуттів і емоційного стану за допомогою невербальних і паралінгвістичних компонентів**	**СКК2.2.2.Предавання почуттів і емоційного стану за допомогою невербальних і паралінгвістичних компонентів**			
4	4	4	3	СКК.2.2.3.1. Здатність відстоювати свою думку				
3	4	4	3	СКК.2.2.3.2. Здатність захищати власні потреби				
3	3	4	3	СКК.2.2.3.3. Здатність переконувати інших				
3,3	3,7	4,0	3,0	**СКК2.2.3.Здатність до психологічного впливу**	**СКК2.2.3. Психологічний вплив**			
3,94	**4,22**	**4,00**	**3,83**	**СКК2.2.Вихідна комунікація**	**СКК2.2.Комунікація рівня говоріння**			
4,28	**4,50**	**4,11**	**3,81**	**СКК2.Комунікативна субкомпетентність**	**СКК2.Комунікативна субкомпетентність**			
4,03	**4,51**	**4,11**	**3,93**	**СКК. Соціально-коммунікативна компетентність**	**СКК.Соціально-коммунікативна компетентність**			