НУБіП України

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК: 378.004+ 333.71

ПОГОДЖЕНО	**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**
Декан гуманітарно-педагогічного факультету	**Завідувач кафедри педагогіки**
_____І.М. Савицька	**_____ Р.В. Сопівник**
«___»_____2023 р.	«___» _____ 2023 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: «ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ НУБІП УКРАЇНИ)»

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітня професійна програма: «Педагогіка вищої школи»
Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми
к.п.н. **ЧЕРЕДНИК Лідія Миколаївна**
Керівник магістерської кваліфікаційної роботи
Д-р.п.н., доцент _____ **Сопівник Р.В.**
Асистент кафедри педагогіки **Андрусик П.П.**
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис) (ПІБ)

Виконала _____ **Сиригіна О.В.**

КИЇВ – 2023

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри педагогіки
Д-р пед. наук, доцент _____ Р.В. Сопівник
«10» жовтня 2022 року

З А В Д А Н Н Я
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ

Сиригіна Олена

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітня програма: «Педагогіка вищої школи»
Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»
Тема магістерської кваліфікаційної роботи: «**Формування м'яких навичок студентів (на прикладі НУБіП України)**»
Затверджена наказом ректора НУБіП України від 01.05.2023 р. за № 649 С
Термін подання завершеної роботи на кафедру «30» жовтня 2023 року
Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти XXI ст., Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження
Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати основні наукові підходи до вивчення м'яких навичок у зарубіжній та вітчизняній науці.
2. Провести аналіз структурної організації м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.
3. Розглянути взаємодію між компонентами м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.
4. Виявити ефекти впливу рефлексивності на формування м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.
5. Обґрунтувати програму формування м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.

Дата видачі завдання: 20.09.2022 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Сопівник Р.В.

Асистент кафедри педагогіки **Андрусик П.П.**
(підпис) (прізвище та ініціали)

Завдання прийняла до виконання _____ Сиригіна О.В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

НУБіП України

ЗМІСТ

ВСТУП 4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ М'ЯКИХ НАВИЧОК 12
1.1. Зміст поняття м'яких навичок 12
1.2. Структурні компоненти м'яких навичок 18
Висновки до першого розділу 27
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ В ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМКУ 29
2.1. Основні наукові підходи до вивчення комунікації 29
2.1. Особливості м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування 51
2.2. Структурна організація м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування 59
Висновки до другого розділу 72
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МЯКИХ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМКУ 75
3.1. Обґрунтування дизайну та вибірки емпіричного дослідження 75
2.2. Опис методик дослідження 78
3.2. Програма формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування 83
Висновки до третього розділу 92
ВИСНОВКИ 93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 96

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України

ВСТУП

НУБіП України

Актуальність теми дослідження. У професійній реальності XXI століття актуалізується потреба в універсальній формі атестації майбутніх фахівців у галузі психологічної науки як маркера рівня сформованості універсальних компетенцій у процесі здобуття вищої освіти. У тому числі трансформується ставлення до таких значних загальнопрофесійних навичок, як здатність гнучко та адекватно взаємодіяти із соціальною дійсністю, уміння конструювати позитивну модель свого майбутнього, лідерські навички, працювати в команді, здатність керувати своїм емоційним станом, креативність у вирішенні поставлених професійних та інших завдань, стресостійкість. Крім того, важливими надпрофесійними навичками у сфері педагогічного супроводу суб'єктів освітнього процесу виступають здатність до вирішення конфліктних ситуацій та асертивного спілкування, медіаграмотність, навички ефективного мислення, а також загальна комунікативна культура як основна особистісна характеристика професії. Дані здібності визначаються у зарубіжних та вітчизняних джерелах як м’які навички комунікації, які є непрофесійними навичками, що дозволяють студентам, майбутнім професіоналам як носіям глобальної культури сучасності сформувати власну активну кар'єрну стратегію з урахуванням особистісного потенціалу.

Важливу роль становленні предметного поля дослідження м’яких навичок комунікації грають роботи вчених в контексті soft skills (D. Almog, A. Asperin, R. Athayde, H. Chassidim, E. Chell, S. Cranfield, F. Fernandez, A. Fixsen та ін.). Специфіку формування м’яких навичок комунікації в освітньому просторі вищих навчальних закладів відображено у роботах таких дослідників, як J. Andrews, M. Sh. Hamzah, H. Higson, A. Jaffar, M. Nabishah, Ch. Tan, S. Tong, M.S. Velasco та ін У наведених вище дослідженнях отримано важливі результати, які демонструють дані про м’які навички, у тому числі і в освітньому процесі. Водночас залишаються невирішеними питання, пов’язані

зі специфікою формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування. Безумовно, цей напрямок частково висвітлено у роботах, пов'язаних із вивченням м'яких навичок в освітньому просторі. Проте в рамках даних досліджень розглядаються різні характеристики soft skills і як властивості особистості, і як сформовані вміння та навички, які не суперечать один одному, але й не пояснюють саму структуру та структуроутворюючі елементи. Зустрічаються спроби визначити структуру цього явища у зарубіжних колег, але вони залишаються на аналітичній стадії дослідження. Виникає соціально обумовлена потреба у визначенні компонентів soft skills, які є ключовими для конкретної діяльності та формуються у процесі професіоналізації фахівця. У той самий час сучасні наукові виклики диктують необхідність використання методологічних підстав, що дозволяють розглянути предмет дослідження у взаємодії з реальністю. Таким підходом може виступати системний, який дає можливість досліджувати різні психологічні феномени як багаторівневу систему, що має різноманіття детермінант. При цьому можна припустити, що застосування системного підходу дозволить визначити найефективніші способи формування компонентів м'яких навичок комунікації студентів, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», що зумовлює актуальність проблеми цього дослідження.

Виявлені суперечності окреслюють проблемне поле, пов'язане з визначенням підходів до формування м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування, серед яких пріоритетний напрямок задано системним підходом, що дозволяє розглядати явища у взаємозв'язку між собою.

Актуальність проблематики дозволила визначити **мету дослідження**, що полягає у виявленні закономірностей формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування на різних етапах навчання.

Відповідно до мети дослідження сформульовані такі **завдання**:

1. Проаналізувати основні наукові підходи до вивчення м'яких навичок

у зарубіжній та вітчизняній науці.

2. Провести аналіз структурної організації м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.

3. Розглянути взаємодію між компонентами м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.

4. Виявити ефекти впливу рефлексивності на формування м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.

5. Обгрунтувати програму формування м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування.

Об'єкт дослідження – м'які навички комунікації.

Предмет дослідження – особливості формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування.

Методологічна основа дослідження представлена загальнонауковими принципами, до яких належать такі:

– принцип розвитку, згідно з яким особистість визначається як система, що розвивається під впливом біологічно і соціально детермінованих компонентів (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв та ін);

– принцип детермінації та взаємодетермінації, що відбиває об'єктивні механізми причинно-наслідкових зв'язків комунікативних процесів (А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн).

– системний підхід до дослідження психіки та діяльності, згідно з якими м'які навички комунікації можуть розглядатися як багатовимірна структура у взаємодії з навколишньою реальністю (Б. Г. Ананьєв, В. А. Барабанщиков, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов).

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано низку методів, згрупованих у три категорії.

1. Загальнонаукові методи, до яких належать аналіз, синтез, узагальнення теоретичних джерел з проблеми дослідження, метод професіографування, інтерпретація та систематизація результатів дослідження.

2. Діагностичні методи, подані наступними опитувальниками:

"Методика діагностики темпераменту" (Я. Стреляу), "Шкала емоційної збудливості" (В. Брайтвайт); "Діагностика емоційного інтелекту" (Н. Холл); "Шкала самооцінки сили волі" (Н. Н. Обозов); «Опитувальник міжособистісних відносин» (А. А. Рукавишніков); "Діагностика соціальної емпатії" (Н. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); "Шкала комунікативної толерантності" (В. В. Бойко); "Оцінка мотивації афіліяції" (А. Мехрабіан); "Опитувальник особистісної орієнтації" (Е. Шостром, адаптація - А. А. Рукавішніков, В. І. Чирков); «Методика визначення індивідуальної міри рефлексивності» (А. У. Карпов, У. У. Пономарьова); експертна оцінка показників м'яких навичок комунікації.

3. Методи математико-статистичної обробки, серед яких експлораторний факторний аналіз (метод основних компонентів з обертанням варімакс нормалізований), покроковий множинний регресійний аналіз, багатофакторний дисперсійний аналіз з повторними вимірами, метод кореляційного аналізу за критерієм r-Спірмена, структурно-психологічний аналіз). Для статистичної обробки результатів дослідження використовувалася комп'ютерна програма «Psychometric Expert-8» та програма STATISTICA Advanced.

Емпірична основа дослідження. Дослідження проводилося на базі НУБіП України. Вибір дослідження склали 40 студентів психолого-педагогічного факультету. Вік випробуваних варіюється від 17 до 25 років.

Основні етани дослідження. Дослідження проводилося в 2023 році та складалося з трьох етапів:

Перший етап – теоретичний аналіз та синтез наукових джерел, постановка та обґрунтування проблеми, формулювання мети, завдань та гіпотез дослідження, аналіз компетентнісного профілю підготовки педагогів-психологів, впровадження та затвердження коректив внесених до навчального плану підготовки для реалізації програми формування м'яких навиок комунікації

Другий етап – професіографування, аналіз та визначення структурної організації м’яких навичок комунікації, розробка та реалізація програми формування м’яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування, експертне оцінювання показників м’яких навичок комунікації у студентів, вибір психодіагностичних методик, формування вибірки, проведення дослідження формування м’яких навичок комунікації студентів різних курсах навчання.

Третій етап – аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних, формулювання висновків дослідження.

Наукова новизна результатів. Встановлено, що ефективність формування м’яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування визначається впливом гетерогенних детермінантів. Емпірично доведено спільний вплив спеціально організованих умов навчання у ЗВО та рефлексивності для формування м’яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування. Найбільш виражені показники мотиваційно-цільових, емоційно-вольових та інтерактивно-комунікативних характеристик у студентів старших курсів із середнім рівнем рефлексивності.

Теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано специфіку структурної організації м’яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування, що складається з п'яти компонентів. Психодинамічний компонент зумовлює здібності суб'єкта в інтенсивному темпі відгукуватися стимули соціальної дійсності. Емоційно-вольовий компонент передбачає адекватне ставлення до себе як суб'єкта спілкування, емоційно-забарвлене, позитивне ставлення до партнерів взаємодії. Інтерактивно-комунікативний компонент відображає здатність до відкритого діалогу, вміння відстоювати свою думку та інтереси інших людей, навички роботи у команді. Мотиваційно-цільовий компонент включає усвідомлення мотивів спілкування, вміння самостійно приймати рішення на основі розуміння своїх цілей та потреб. Рефлексивний компонент передбачає здатність до аналізу ситуації спілкування, розуміння своїх переваг та недоліків у комунікативній ситуації.

Більше того, встановлено, що взаємодія цих компонентів має характер структурної детермінації, що проявляється у впливі об'єднаної множини змінних на інтегровані компоненти. Отже, організація м'яких навичок комунікації апелює до принципу зростаючої інтеграції та характеризується структурною взаємодією всіх компонентів.

Виявлено, що структурна організація м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування має певну динаміку залежно від курсу навчання. Встановлено переважання дезінтегруючої тенденції великої кількості м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування першого курсу. Інтегруюча тенденція в сукупності з редукуванням м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування починає переважати.

Отримано нові дані про взаємодію рефлексивності та курсу навчання, що впливають на формування м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування, що носить нелінійний характер. Студенти педагогічного напряму з високою рефлексивністю характеризуються значним підвищенням м'яких навичок комунікації на другому курсі та подальшою їх стабілізацією на старших курсах. Студенти з низьким рівнем рефлексивності демонструють інверсію м'яких навичок: високі показники на перших курсах та низькі – на старших. Найбільш високий рівень м'яких навичок комунікації на четвертому курсі виявлено у студентів із середніми показниками рефлексивності. У разі виявлено широко відомий закон оптимуму, за яким високі результати знижують ефективність деяких психологічних параметрів.

Теоретично обґрунтовано програму формування м'яких комунікативних навичок як головну підсистему професійних компетенцій у студентів педагогічного спрямування. Програма визначає психологічний зміст діяльності педагога, який відповідає структурним компонентам м'яких навичок комунікації.

Теоретична значущість дослідження. Вивчено складну диференційовану структуру м'яких навичок комунікації, представлену

кількома компонентами: психодинамічний компонент, емоційно-вольовий компонент, інтерактивно-комунікативний компонент, мотиваційно-цільовий компонент, рефлексивний компонент. Це робить певний внесок у розробку теоретичних проблем дослідження м'яких навичок у педагогічній психології. Встановлено принциповий характер детермінаційного взаємовпливу компонентів м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного напряму, що здійснюється одночасно як на аналітичному, так і на структурному рівні, що також робить певний внесок у розвиток педагогічної психології. Виявлена специфіка взаємозв'язків сприяє більш повному теоретичному осмисленню реальної складності змісту та організації м'яких навичок комунікації.

З погляду системного підходу описано якісну специфічність структурної організації м'яких навичок комунікації у студентів різних курсів навчання. Виявлено закономірності, що свідчать про збільшення міри узгодженості та визначеності м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування у разі зростання курсу навчання. Встановлено, що на першому курсі переважає тенденція, що дезінтегрує, великої кількості м'яких навичок комунікації. На старших курсах домінує інтегруюча тенденція разом із редукуванням м'яких навичок комунікації у студентів, що сприяє розробці низки загальнопсихологічних проблем, що з становленням професійних навичок.

Розширено уявлення про рефлексивність як значний багатоаспектний психологічний феномен, що є максимально ефективним на проміжному оптимальному значенні. Визначено, що у студентів старших курсів із середнім індивідуальним заходом рефлексивності відзначаються найвищі показники мотиваційно-цільових, емоційно-вольових та інтерактивно-комунікативні характеристики. Крім того, представлено спільну детермінацію м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування, яка зумовлена взаємодією рефлексивності та спеціально організованого навчання в освітньому просторі вишу. На основі описаної взаємодії виникають нові якісні характеристики, що відображають генералізацію м'яких навичок комунікації,

що робить певний внесок у розвиток сучасних уявлень педагогічної психології.

Практична значущість дослідження. Виявлена специфіка структури м'яких навичок комунікації у студентів, представлена п'ятьма компонентами, може бути використана у процесі освоєння студентами педагогічного спрямування низки загальних та спеціальних дисциплін в освітньому просторі вишу.

Отримані результати щодо детермінаційного взаємовпливу компонентів м'яких навичок комунікації створюють підґрунтя для розробки навчальних дисциплін, спрямованих на цілеспрямоване формування м'яких навичок комунікації у студентів у навчальному процесі.

Розроблена на основі вивчення зарубіжних та вітчизняних джерел, а також методу професіографування та аналізу компетентнісного профілю педагогічного напряму програма формування м'яких навичок комунікації у студентів, та побудована з урахуванням обов'язкової постановки мети розвитку комунікативних компетенцій у студентів викладачами ЗВО при здійсненні різних форм діяльності. Ця програма визначає специфіку та зміст структурних компонентів м'яких навичок комунікації педагога, що формуються на чотирьох педагогічних етапах.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Вся сукупність отриманих результатів у цілому та запропонована в роботі програма формування м'яких навичок комунікації, зокрема, можуть бути застосовані та вже застосовуються у навчальному процесі підготовки фахівців педагогічного спрямування різних профілів.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Текст викладено на 109 сторінках, ілюстрований 12 рисунками, 8 таблицями. Бібліографічний список містить 102 найменування.

НУБіП України

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ М'ЯКИХ НАВИЧОК

1.1. Зміст поняття м'яких навичок

У сучасній науці м'які навички розглядаються в контексті універсальних характеристик, необхідних суб'єкту для досягнення особистісно значущих цілей. У цьому випадку м'які навички відносяться до групи непізнавальних навичок – soft skills («м'які, м'які навички»), які доповнюють hard skills – спеціальні професійні вміння. М'які навички розглядаються як комплекс неспеціалізованих надпрофесійних навичок, які дозволяють ефективно та гармонійно взаємодіяти з іншими людьми. М'які навички визначаються як здібності, які дозволяють суб'єкту бути успішним у встановленні та збереженні міжособистісної взаємодії у професійній та непрофесійній сферах життя та діяльності з урахуванням особистісного потенціалу. Також м'які навички можуть визначатися як автоматизовані елементи свідомої дії, які формуються в процесі його виконання і є координованою здатністю вирішувати той чи інший вид рухової, сенсорної, когнітивної або психічної задачі [63].

Потенційними передумовами як професійної, так і життєвої самоактуалізації людини сьогодні виступають не hard skills (вузькопрофесійні знання, вміння та навички), а найімовірніше soft skills, або «м'які» навички, що забезпечують успішність незалежно від специфіки професійної діяльності та напрямки її реалізації. З цієї причини сучасні дослідники роблять спроби розгляду поняття "soft skills" через призму свого сприйняття, наукових інтересів або комерційних вигод. Це пояснює відсутність на сьогоднішній день загальноприйнятого та однозначного змістовного трактування терміну «soft skills». Теоретичний аналіз різних досліджень дає змогу позначити уніфіковані психологічні характеристики м'яких умінь та навичок, необхідних для ефективної та гармонійної взаємодії з іншими людьми та професійно-особистісного благополуччя.

При вивченні різних підходів до розуміння та дослідження «м'яких» або «м'яких» навичок з опорою на огляд наукових джерел було виділено окремі компоненти, а також групи soft skills: комунікативні навички, навички self-менеджменту (або ефективного самоврядування), ефективного мислення, медіаграмотність, креативність. На думку зарубіжних та вітчизняних учених, до soft skills можна віднести як особистісні характеристики, так і різноманітні вміння та навички, розвинені та доведені до рівня професійної майстерності у різних сферах діяльності.

Дослідниками було виділено три сфери для формування «м'яких навичок»: когнітивна, діяльнісна та особистісна. Ними було запропоновано карту формування soft skills, що включає три блоки.

I. Блок розвитку когнітивних здібностей: вміння панорамно та критично мислити (розвиток зв'язків «викладач-студент», «педагогіка та психологія-предметна область» тощо); формування проектного мислення (здатність до передбачення, цілепокладання); розвиток умінь приймати рішення у ситуаціях нестачі часу (швидкість реакції, швидкість обробки даних); розвиток умінь творчо вирішувати відкриті завдання.

II. Блок розвитку діяльнісних здібностей: лідерські якості, вміння керувати собою та аудиторією (організаторські здібності, мімікa, пантоміміка, мова); вміння створювати тексти, здатність до візуалізації інформації; уміння взаємодіяти з іншими людьми.

III. Блок розвитку особистісних здібностей: вміння публічно виступати (здатність грамотно та зрозуміло викладати свої думки, захопити аудиторію перспективою цікавої та корисної справи, презентація себе); вміння працювати у команді (у тому числі робота у проектному офісі, проектній групі); комунікативні можливості; вміння мотивувати, захоплювати; вміння «бачити» іншу людину; оволодіння навичками тайм-менеджменту (самоорганізація)» [64]. Позначений авторами набір soft skills (у межах цієї карти формування soft skills) визначається як «зона відповідальності» педагогіки. Сучасний освітній простір однозначно усвідомлює значущість

формування soft skills у сучасних фахівців. Про це свідчать зарубіжні дослідження.

У зв'язку з тим, що за допомогою м'яких навичок індивід оперативно реагує на професійні та соціальні трансформації, найбільш значущими є дані навички в процесі навчання у ЗВО. Освітній простір вишу створює умови для формування даних здібностей та якостей у студентів у процесі навчальної та позанавчальної роботи. Як показують сучасні дослідження, м'які навички є актуальними для випускників різних спеціальностей у будь-якій країні світу. Про це свідчать дослідження європейських студентів CG Knobbs, DJ Grayson [73,], де автори відзначають значення міжособистісних навичок комунікації та лідерства для випускників. Зокрема, дослідження BD Guillet, A. Pavesi, C. Hsu, K. Weber [66] було спрямовано на виявлення областей навчання, які університети могли б включити до своїх програм бакалаврату, щоб краще підготувати випускників до реалізації своїх лідерських здібностей. Інтерв'ю було проведено з 24 жінками-керівниками індустрії гостинності та туризму у Гонконгу. М'які навички включали в себе соціальне та професійне спілкування, невербальне спілкування, зміцнення довіри та лідерство. Дослідження показало переважання м'яких навичок над жорсткими навичками на сучасному робочому місці. Це привело до висновку про те, що невербальне спілкування та зміцнення довіри є важливими компетенціями для випускників, які шукають керівні посади. Азіатські дослідники активно досліджують м'які навички комунікації та впроваджують їх результати у процесі підготовки різних фахівців. Так, Ch. Tan із співавторами [96] розробив модуль «Комплексна охорона здоров'я» для ознайомлення доклінічних студентів-медиків з концепцією комплексної охорони здоров'я на основі розвитку у них м'яких навичок.

H. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo [54] наголошують на таких психологічних характеристиках у контексті м'яких навичок, як прагнення до творчості, прийняття динамічних обставин, ефективність командної роботи.

A. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge [63] також виділяють дані

характеристики, але відзначають значення такого особистісного параметра, як впевненість у собі. На думку E. Chell, R. Athayde [55], м'які навички представлені такими особистісними характеристиками: лідерство, креативність, самоефективність, енергія та схильність до ризику. OE Varela [98] визначає м'які навички як розвиток навичок критичного мислення та усного спілкування, KL Wolfe, WJ Phillips, A. Asperin [102] – як здатність сприймати і розуміти емоції людей і використовувати цю інформацію для керівництва своїми діями.

F. Fernandez, L. Huacong [62] вважають, що м'які навички являють собою такі універсальні навички, як здатність використовувати нові технології, адаптуватися до мінливої роботи, готовність вчитися, планування своєї діяльності та життя в цілому.

Великий інтерес представляє дослідження J. Andrews, H. Higson [48], присвячене вивченню м'яких навичок студентів європейських ЗВО. Мета даного дослідження полягала в тому, щоб осмислити та визначити ключові навички та компетенції, пов'язані з індивідуальними та діловими відносинами, які потрібні роботодавцям від випускників, а також з'ясувати, чи відповідають бізнес-програми вищої освіти потребам європейського ринку праці Автори описали значні м'які навички, які необхідні випускникам для працевлаштування:

- здатність до соціальної взаємодії, у тому числі за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- здатність працювати та ефективно взаємодіяти в умовах невизначеності;
- здатність реалізовувати свої цілі та завдання, незважаючи на зовнішній вплив з боку навколишнього середовища та соціуму;
- професіоналізм;
- високий рівень сформованості вербальних та невербальних навичок спілкування;
- надійність;

- вміння мислити тактично та стратегічно;
- високий рівень розвиненості творчих здібностей;
- впевненість в собі;
- навички тайм-менеджменту
- високий рівень саморегуляції;
- прагнення самоосвіти;
- здатність нести відповідальність за свої дії та життя в цілому.

Дослідження C.P.M. Heath [10068] та MS–Velasco [54] також показали, що для кандидатів у співробітники роботодавці висувають більше вимог, пов'язаних із особистими якостями випускників, а не з професійними. М'які навички є найбільш важливими атрибутами в процесі відбору. Хороші академічні показники мають значення лише у державному секторі.

Дослідники також визначають значення обліку вимог сучасного ринку праці до випускників ЗВО. Так, М. Е. Волкова пише, що «…при професійній підготовці майбутніх фахівців необхідно враховувати не лише вимоги професійних стандартів, а також і роботодавців та інших учасників освітнього процесу» [5, с. 225].

Важливим питанням для цього дослідження є визначення того, які саме навички слід формувати у процесі професійної підготовки студентів, щоб вони в майбутньому змогли стати конкурентоспроможними на ринку праці та вибудовувати ефективні життєві стратегії. Багато українських дослідників в операціоналізації поняття softs kills, ключову роль відводять різним психологічним характеристикам особистості, які допоможуть професійно-особистісному становленню, а також вмінням і навичкам, які необхідно формувати у сучасних студентів. Наприклад, навички ведення переговорів, навички ефективного мислення, медіаграмотність, управлінські навички, навички асертивності та ін. Так, Л. Н. Степанова дає таке визначення soft skills – «…це комунікативні та управлінські таланти. До них належать уміння переконувати, лідирувати, керувати, робити презентації; знаходити необхідний підхід до людей, здатність вирішувати конфліктні ситуації,

ораторське мистецтво – загалом, ті якості та навички, які можна назвати загальнолюдськими, а чи не ті, які присуши людям певної професії» [33]. У сукупності ці вміння та навички підвищують якість розв'язання широкого кола професійних та загальних життєвих завдань, необхідних індивіду в умовах сучасності, тобто обумовленість благополуччя професійного та приватного світу характеристиками soft skills.

Подібне трактування soft skills дає А. В. Гарага: «…набуті навички, які отримала людина через додаткову освіту та свій особистий життєвий досвід і які він використовує для свого подальшого розвитку у професійній діяльності. Саме тому ці навички так цінуються робочому місці, і навіть прийому працювати» [7]. Дані твердження свідчать, що створення умов розвитку soft skills студентів різних напрямів підготує їх до адекватного сприйняття викликів сучасності та реалізації соціально-професійних амбіцій у майбутньому.

М. Захарчук у своїх дослідженнях також звертається до проблеми формування «м'яких» навичок у студентів у процесі їхнього навчання, вважаючи що в Україні, з одного боку, недостатньо публікацій з аналізованої проблематики, з іншого - вони торкаються лише окремих аспектів і не містять комплексний підхід до проблеми. Далі автор наводить найпоширенішу таксономію, згідно з якою «...soft skills включають: соціально-комунікативні навички, когнітивні навички, атрибути особистості і складові емоційного інтелекту» [13].

Л. Н. Степанова, емпірично досліджуючи прояви soft skills у студентів ЗВО у взаємозв'язку з параметрами самореалізації, резюмує: «Потенційними предикторами як професійної, так і життєвої самоактуалізації людини сьогодні виступають не так hard skills, або вузькопрофесійні знання, вміння та навички, скільки soft skills, або «м'які», «м'які» навички, що забезпечують успішність незалежно від специфіки професійної діяльності та напрямки її реалізації» [33, с. 68]. На думку Martin M.., до soft skills можна віднести розвинені комунікативні навички, високий рівень саморегуляції, критичне мислення,

уміння переконувати, лідерство, креативність і т. д. Особливу актуальність формування soft skills набуває для осіб юнацького віку, успішність і конкурент багато в чому визначається широтою та універсальністю діапазону їх професійних та життєвих знань та навичок у різних галузях [78].

Таким чином, у психологічній науці м'які навички описані як спосіб пристосування суб'єкта до життя у соціумі. На думку зарубіжних дослідників, м'які навички формуються протягом онтогенезу за допомогою зовнішньої та внутрішньої комунікації. У вітчизняній науці м'які навички розуміються як універсальні здібності, що реалізуються у різних видах діяльності. Також м'які навички можуть визначатися як автоматизовані елементи свідомої дії, які формуються в процесі його виконання і є координованою здатністю вирішувати той чи інший вид рухової, сенсорної, когнітивної або психічної задачі [63]. Але в той же час soft skills – це не просто навички, а широкий набір особистісних якостей, інтелектуальних особливостей, установок, пов'язаних з реалізацією та розвитком у професійній діяльності, також є спільними для різних видів професійної діяльності.

В результаті теоретичного аналізу проблеми м'яких навичок комунікації, їх структурної організації, а також формування в процесі навчання у вищій школі серед різноманітних точок зору як робоче визначення нами було обрано наступне їх уточнення.

М'які навички комунікації - це комплекс умінь та навичок, які виробляються та структуруються у спеціально організованому процесі навчання, виступаючи предикторами успішної взаємодії у реальному та віртуально-цифровому просторах, закріплюються або автоматизуються, залучаючись до професійної діяльності відповідно до її вимог.

1.2. Структурні компоненти м'яких навичок

При аналізі змісту поняття soft skills було визначено, що це широке поняття, яке не є синонімом навичок і не має загальноприйнятого та

однозначного змістового трактування. Також soft skills розуміються через великий набір їх компонентів, які впливають ефективність діяльності людини, але не залежать від специфіки його професійної діяльності, є спільними для різних видів професійної діяльності. У зв'язку з чим доречним є твердження, що м’які навички відносяться до такого класу понять, як діяльнісно важливі якості. Діяльнісно важливі якості – це «якості індивіда, які впливають на ефективність реалізованих професіоналом типів, видів та форм діяльності та через які вони реалізуються» [27, с. 28]. З погляду цього наукового підходу діяльнісно важливі якості сприяють вирішенню двох груп професійних завдань. Це власне професійні завдання, які визначають задоволення потреб суб'єкта праці та вдосконалення професіоналізму, та метапрофесійні якості, пов'язані з управлінням власним розвитком та професійною рефлексією [63].

Далі, визначаючи компоненти м’яких навичок відповідно до цієї наукової класифікації, їх можна віднести або до групи професійно важливих якостей, або до групи метапрофесійних важливих якостей і розглядати як неспецифічні, не конкретні для кожного виду діяльності, тобто soft skills є спільними для різних видів професійної діяльності.

У той же час м’які навички визначаються як безліч складових усвідомленої діяльності, які стосуються таких аспектів, як здатність адекватно орієнтуватися в комунікативних та інших ситуаціях, навички розуміння емоцій та індивідуально-типологічних характеристик співрозмовника та побудови діалогу з урахуванням отриманої інформації.

У сучасній зарубіжній науці представлені компоненти м’яких навичок, серед яких:

– комунікативні здібності, які представлені такими складовими, як уміння спілкуватися відповідно до статусів та ролі співрозмовника; використання та зчитування невербальних сигналів, вміння зчитувати контекст, ситуацію та бути адекватним їй; вміння розпочинати та завершувати спілкування, ставити питання, підбивати підсумки розмови та резюмувати; вміння сформулювати свою позицію, переконливо донести її до слухачів,

відстояти;

– емоційний інтелект, що передбачає вміння розпізнавати емоції, розрізняти їх між собою, висловлювати та регулювати емоції, використовувати емоції до виконання своїх завдань;

– самомотивація, представлена такими вміннями: мотивувати себе, розуміти мотиви та наміри інших людей, використовувати знання про цінності та потреби людей для впливу на загальну та індивідуальну продуктивність;

– цілеспрямованість, що включає здатність планувати, ставити досяжні цілі, розкладати їх на складові, шукати і знаходити ресурси для їх досягнення, змінювати способи досягнення цілей, брати відповідальність за свої вчинки;

– навички вирішення проблем та конфліктів, що передбачають розуміння механізмів усунення конфліктних ситуацій, знаходження способів реалізації інтересів обох сторін;

– рефлексія, що є здатність займати зовнішню позицію стосовно своїх думок, почуттів, переконань і досвіду, визначати межі власних можливостей [102].

Зокрема, H. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo [54] наголошують на таких компонентах м'яких навичок студентів, як прагнення до творчості, прийняття динамічних обставин, ефективність командної роботи. A. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge [63] відзначають значення такого компонента м'яких навичок студентів, як впевненість у собі. На думку E. Chell, R. Athayde [55], компоненти м'яких навичок студентів представлені такими особистісними характеристиками: лідерство, креативність, самоефективність, енергія та схильність до ризику. O. E. Varela [98] визначає такі компоненти м'яких навичок студентів, як розвиток навичок критичного мислення та усного спілкування; KL Wolfe, WJ Phillips, A. Asperin [102] - здатність сприймати і розуміти емоції людей і використовувати цю інформацію для керівництва своїми діями.

F. Fernandez, L. Huacong [62] вважають, що компонентами м'яких навичок студентів є такі універсальні навички, як здатність використовувати

нові технології, адаптуватися до мінливої роботи, готовність вчитися, планування своєї діяльності та життя в цілому. J. Andrews, H. Higson [48] визначили такі компоненти м'яких навичок студентів:

- здатність до соціальної взаємодії, у тому числі за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- здатність працювати та ефективно взаємодіяти в умовах невизначеності;
- здатність реалізовувати свої цілі та завдання, незважаючи на зовнішній вплив з боку навколишнього середовища та соціуму;
- професіоналізм;
- високий рівень сформованості вербальних та невербальних навичок спілкування;
- надійність;
- вміння мислити тактично та стратегічно;
- високий рівень розвиненості творчих здібностей;
- впевненість в собі;
- навички тайм-менеджменту
- високий рівень саморегуляції;
- прагнення самоосвіти;
- здатність нести відповідальність за свої дії та життя в цілому.

У вітчизняній літературі розглядом м'яких навичок займалися такі дослідники, як Дроздова Ю. В., Дубініна О. В. [11], які виділили три основні категорії компонентів м'яких навичок студентів (рисунок 1.1).

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України

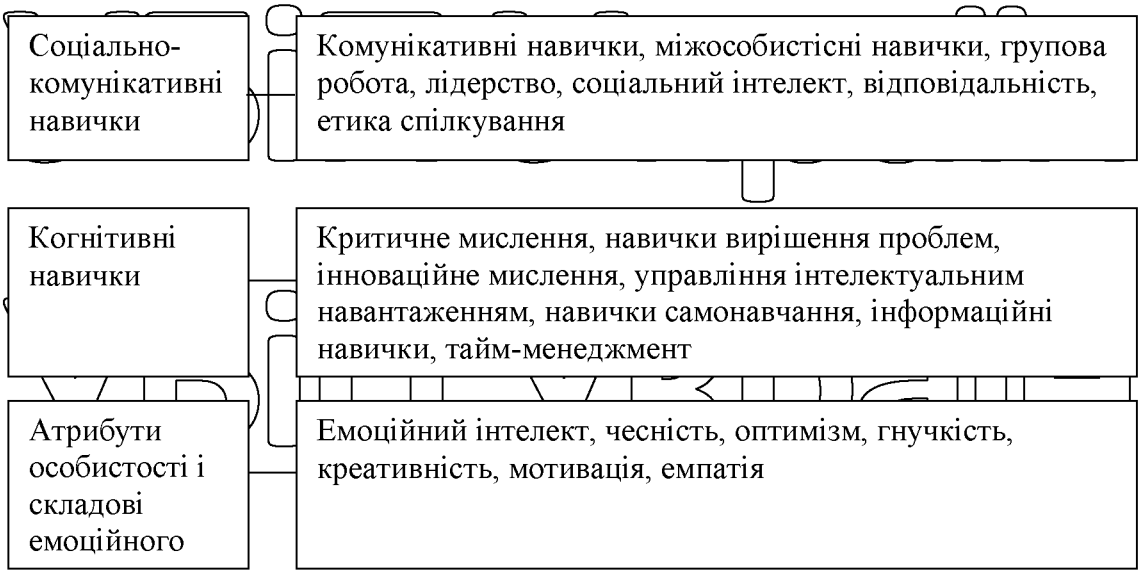

Рисунок 1.1. Компоненти м'яких навичок студентів за Дроздовою Ю. В., Дубініною О. В. [11]

Свою модель м'яких навичок студентів пропонують Корнюш Г. В. [20] (рисунок 1.2).

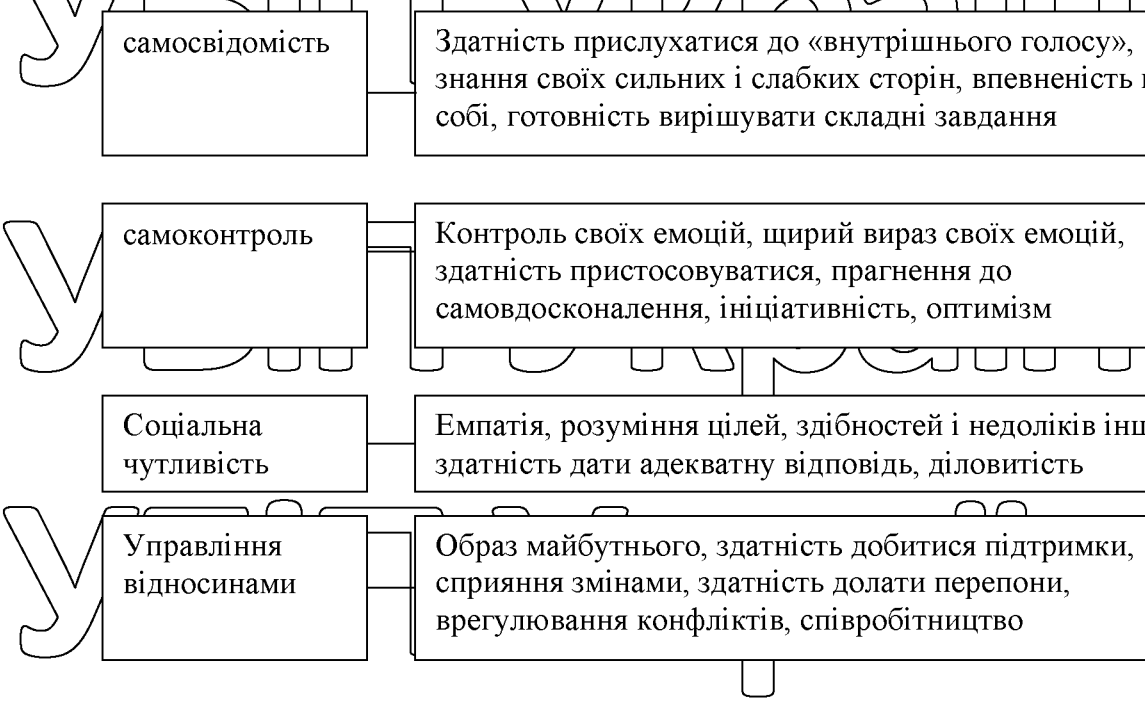

Рисунок 1.2. Компоненти м'яких навичок студентів за Корнюш Г. В. [20]

Автори відзначають, що ці компоненти м'яких навичок перетинаються між собою. Kyllonen P. C. [75] пропонує наступну модель компонентів м'яких навичок студентів (рисунок 1.3).

Рисунок 1.3. Компоненти м'яких навичок студентів із Куllonen P. C. [75]

Авторську модель компонентів м'яких навичок студентів пропонує С. М. Бацунов із співавторами [3] (рисунок 1.4).

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України

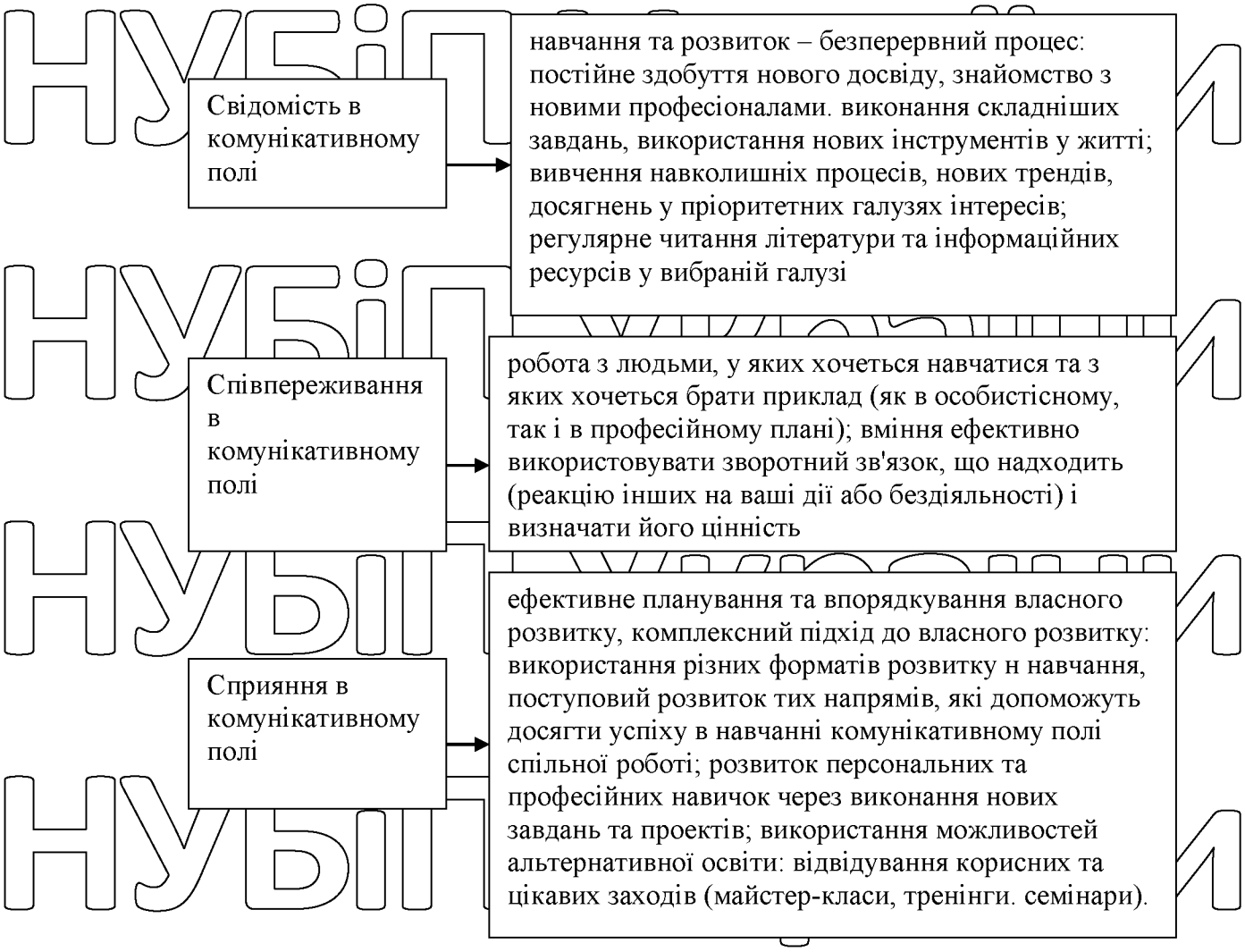

Рисунок 1.4. Компоненти м'яких навичок студентів за С. М. Бацуновим із співавторами [3]

Пирожок Г. Ю. [27] пропонує модель компонентів м'яких навичок студентів, яка має аналогії із попередньою моделлю (рисунок 1.5).

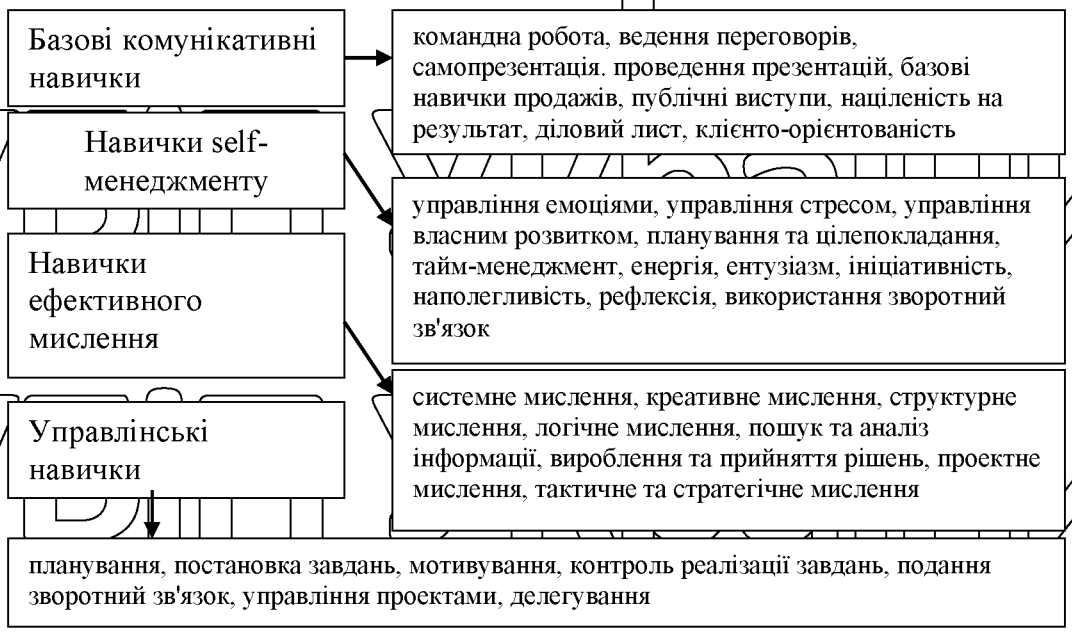

Рисунок 1.5. Компоненти м'яких навичок студентів за Пирожок Г. Ю. [27]

Узагальнюючи представлені в теоретичному огляді моделі компонентів м'яких навичок, можна відзначити, що як у зарубіжному, так і у вітчизняному підходах важливими гнучкими навичками є такі: безпосередньо комунікативні здібності, навички управління своїм емоційним станом та поведінкою, навички рефлексії, навички вирішення проблем та конфліктів а також уміння ставити адекватні цілі та реалізовувати їх. Зокрема комунікативні здібності представлені такими складовими, як уміння спілкуватися відповідно до статусів та ролі співрозмовника; використання та зчитування невербальних сигналів, вміння зчитувати контекст, ситуацію та бути адекватним їй; вміння розпочинати та завершувати спілкування, ставити питання, підбивати підсумки розмови та резюмувати; вміння сформулювати свою позицію, переконливо донести до слухачів, відстояти її. Навички управління своїм емоційним станом і поведінкою передбачають вміння розпізнавати емоції, розрізняти їх між собою, висловлювати та регулювати емоції, використовувати емоції до виконання своїх завдань. Рефлексія включає здатність займати зовнішню позицію по відношенню до своїх думок, почуттів, переконань і досвіду, визначати межі власних можливостей. Навички вирішення проблем та конфліктів припускають розуміння механізмів усунення конфліктних ситуацій, знаходження способів реалізації інтересів обох сторін. Уміння ставити адекватні цілі і реалізовувати їх включає здатність планувати, визначати досяжні цілі, розкладати їх на складові, шукати і знаходити ресурси для їх досягнення, змінювати способи досягнення цілей, брати відповідальність за свої вчинки.

При аналізі змісту поняття м'яких навичок та його структурних компонентів у сучасного студентства виникла необхідність співвіднесення їх із професійними компетенціями. Основна мета та, відповідно, зміст процесу професіоналізації підготовки майбутніх спеціалістів визначається

НУБіП України

необхідністю формування цілісної системи компетенцій. Відповідно до стратегічних цілей і завдань розвитку сучасного суспільства і держави, з державним стандартом загальної освіти, а також з професійним стандартом педагога метою професійного навчання лежить не формування тих чи інших приватних аспектів, індивідуальних проявів особистості в процесі виконання трудових обов'язків, а формування всієї діяльності загалом. У даних документах представлені десятки професійних компетенцій, необхідних умінь і навичок, якими повинні опанувати педагоги-психологи. Все більш актуальним стає питання: які з компетенцій є стратегічно важливими для професійної діяльності спеціаліста в галузі психології та педагогіки, та як їх позначити? У цьому аспекті Тіліміна Н. В., Кримова М. О. пропонують виділяти ключові компетенції для фахівців різних напрямів, грунтуючись на системогенетичному вивченні діяльності з позицій компетентного підходу. А ключові компетенції стають новою парадигмою результату професійної освіти [35]. Важливим також є підхід англійського психолога Дж. Равена, що трактує поняття «компетенція» і «компетентність». На його думку, компетентність – це «відмінна властивість однієї особистості від іншої за ступенем сформованості в неї компетенцій, актуальних для сучасного суспільства (а не лише для певної професії чи підприємства), а також щодо наявності чи відсутності системності їх застосування в рамках будь-якої життєвої ситуації – професійної та позапрофесійної» [88, с. 173]. Відмінна, чи ключова, компетентність для фахівця у сфері педагогічної психології - комунікативна компетентність, ця констатація також є однією з ідей цього дослідження. На думку Коробкова О. Ф., комунікативна компетентність – це «найважливіша якість особистості, що виступає як основа для синтезу її загальнопрофесійної культури» [21, с. 33]. Також Махначова Н. М., Мідляр. А. К. на основі представленого контент-аналізу теоретичних уявлень про soft skills первинно виділяють комунікативні навички, а далі: відповідальність, навички самовчення, м'якість/адаптивність, навички лідерства/управління іншими людьми та ін. [24]. Комунікативна компетентність, яка є однією з базових

характеристик професійної компетентності та професійної діяльності фахівців у типі професій "людина - людина". Формування комунікативної компетентності – одне з центральних завдань у процесі підготовки майбутнього спеціаліста даної сфери діяльності», – констатує у своєму дослідженні Кожушкіна Т. Л. [18, с. 78]. Схожі висновки виявляються у роботах дослідників Стадній А. С., Голод С. В.. Автори визначають, що володіючи тільки «твердими» навичками, педагог не зможе реалізуватися в роботі, йому також необхідно як публічній людині вміння виступати перед аудиторією, вступати в комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу, вирішувати творчі педагогічні завдання, бути емоційно стабільним, відповідальним та ін [31]. Дані ідеї зумовлюють подальше вивчення феномену комунікації як явища психологічного наукового знання та конкретизації визначення м’яких навичок комунікації як ключової компетенції педагога.

Таким чином, у зарубіжній та вітчизняній психології описані різні структурні компоненти м’яких навичок: безпосередньо комунікативні здібності, навички управління своїм емоційним станом та поведінкою, навички рефлексії, навички вирішення проблем та конфліктів, а також уміння ставити адекватні цілі та реалізовувати їх. При цьому в дослідженнях наголошується, що компоненти ієрархічно організовані та взаємопов'язані один з одним, що дозволяє розглядати їх як єдину складну психічну систему.

Висновки до першого розділу

Soft skills - це широке поняття, що не є синонімом навичок і не має загальноприйнятого та однозначного змістовного трактування. Також визначено, що soft skills розуміються через великий набір їх компонентів, які впливають ефективність діяльності людини, але не залежать від специфіки його професійної діяльності, є спільними для різних видів професійної діяльності. У психологічній науці м’які навички описані як спосіб пристосування суб'єкта до життя в соціумі. На думку зарубіжних дослідників,

м’які навички формуються протягом онтогенезу за допомогою зовнішньої та внутрішньої комунікації. У вітчизняній науці м’які навички розуміються як універсальні здібності, що реалізуються у різних видах діяльності. У процесі взаємодії суб'єкта із довкіллям відбувається формування м’яких навичок.

У сучасній психології описані різні структурні компоненти м’яких навичок: безпосередньо комунікативні здібності, навички управління своїм емоційним станом та поведінкою, навички рефлексії, навички вирішення проблем та конфліктів, а також уміння ставити адекватні цілі та реалізовувати їх. При цьому в дослідженнях наголошується, що компоненти ієрархічно організовані та взаємопов'язані один з одним, що дозволяє розглядати їх як єдину складну психічну систему. Сформульовані висновки визначають необхідність подальшого вивчення питання комунікації як явища психологічного наукового знання та конкретизації визначення м’яких навичок комунікації як ключової компетенції педагога.

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ В ДОСЛІДЖЕННІ ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМКУ

2.1. Основні наукові підходи до вивчення комунікації

Аналіз проблеми комунікації розглядається з позиції різних концептуальних підходів зарубіжної та вітчизняної психологічної науки. У різних роботах описані основні механізми, процесуальні особливості, структура цього феномену в теоретичному та експериментальному контекстах. У зарубіжній психології вивчення комунікації почалося XIX столітті. В. Вундт [6] стверджував, що розвиток особистості суб'єкта відбувається у процесі комунікації у вигляді мовних форм спілкування.

У зарубіжній науці дослідники займалися вивченням експериментальних методів, вкладених у розкриття специфіки комунікації. Зокрема розгляд суб'єкта як активного партнера зі спілкування проводився в американській психологічній у школі, а в європейському підході суб'єкт описувався як представник узагальнених характеристик соціальної групи або соціуму. Відповідно, у другому випадку вчені враховували специфіку впливу соціального середовища партнерів зі спілкування. У західній науковій школі сформувалася низка концепцій комунікації, об'єднаних теоретичними та експериментальними методами. Дані соціально-психологічні орієнтації включали у собі ряд напрямів досліджеиня, представлених рисунку 2.1.

У рамках психоаналітичної орієнтації питання комунікації розглядаються у вигляді цілей, потреб, мотивів соціальної взаємодії та поведінки. Зокрема, у контексті психоаналітичної орієнтації представлено тривимірну теорію інтерперсональної поведінки, розроблену В. Шутцем [41]. На думку автора, на комунікацію суб'єкта виливає специфіка його дитячо-батьківських відносин, досвід взаємодії з батьками та іншими членами сім'ї, особливості ідентифікації дитини з батьками, що може зумовлювати

порушення у реалізації потреб включення до соціальних груп, а також контролю та близькості.

Рисунок 2.1. Соціально-психологічні орієнтації у західній психології

Сучасні дослідження комунікації у тих психоаналітичної орієнтації представлені концепцією трансактного аналізу, основу якої лежить поняття трансакції як складової аналізу у комунікативному акті, взаємодоповненому партнером зі спілкування. Е. Берн [42] описав ряд трансакцій, що реалізуються без взаємодоповнення, а також взаємодоповнюючих трансакцій. Крім того, дослідник проводив аналогії між позицією суб'єкта у комунікативному процесі та трансакцією, що дозволило йому проаналізувати типи трансактної взаємодії у контексті соціокультурної ситуації.

У свою чергу в рамках необіхевіористського напряму представлені такі концепції комунікації, як модельно-стимульна теорія та теорія діадичного взаємодії, в яких важлива роль відводиться станам суб'єктів, що взаємодіють один з одним. А. Бандура [49] у контексті модельно-стимульної теорії описує етіологію наслідування в комунікативному процесі, а також демонструє значення негативного досвіду та певних результатів, заснованих на підкріпленні потреби у комунікації.

Ж. Тібо, Г. Келлі [72] в рамках теорії діадичної взаємодії розглядали комунікацію за допомогою матриць, що відображають моделі активності індивідів, і навіть значення позитивних і негативних стимулів у цьому процесі. Окрема роль цієї теорії відводиться механізмам комплементарності, що з

можливістю передбачати і узагальнено інтерпретувати стереотипи поведінки суб'єкта, і навіть аналізувати думку учасників результати комунікації.

У когнітивістському напрямі розглядалися феномени та механізми комунікації, зокрема сприйняття один одного співрозмовниками, а також специфіка міжособистісної та групової взаємодії. В рамках цього напряму були розроблені теорії, у тому числі теорія когнітивного дисонансу, теорія комунікативних актів та теорія конгруентності.

Автор теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгер [43] займався вивченням значення узгодженості позицій партнерів зі спілкування та запропонував використовувати такі поняття, як когнітивний дисонанс та когнітивний консонанс. На підставі своїх досліджень автор описував механізми, відповідальні за прагнення до узгодженості суб'єктів із різними точками зору.

У контексті теорії комунікативних актів Т. Ньюком [44] також вивчав проблему узгодженості та неузгодженості думок у партнерів зі спілкування. Автор вважав, що проблема балансної та дисбалансної соціальної взаємодії полягає в деяких установках партнерів зі спілкування. Автор наголошував, що дисбалансна взаємодія виникає у ситуації неузгодженості думок у партнерів зі спілкуваиня, що належать до будь-якого питання. При цьому у суб'єктів виникає прагнення повернення системи взаємодії у стан балансу. Ця теорія також дає можливість проаналізувати фактори, що зумовлюють трансформацію комунікації в індивідів у тому випадку, якщо вони детерміновані ставленням до іншої особи чи об'єкта.

Ч. Осгуд та П. Танненбаум [83], автори теорії конгруентності, розглядали питання, що стосуються проблем суб'єктивної семантики понять, пов'язаних з масовою комунікацією, та передбачання трансформації комунікації. На думку дослідників, у процесі комунікативного акта відбувається одночасна трансформація ставлення до висловлювання та партнера зі спілкування.

У контексті інтеракціоністського напряму розглядалися питання

соціально-рольової взаємодії, конфліктної поведінки у процесі комунікації, соціальних правил та статусів суб'єкта. Дж. Мід [79] ввів у психологію комунікації такі поняття, як знак, роль, значні жести індивіда. Дослідник вважав, що ефективним механізмом комунікації є ухвалення ролі партнера зі спілкування.

Проблемами рольових взаємовідносин та конфліктів суб'єктів, а також особливостей рольової поведінки займалися представники рольової теорії. Зокрема, І. Гоффман [65] зазначав, що певний вплив на виникнення рольових конфліктів надають такі фактори, як соціальні ролі та рольові очікування. Відповідно автор розглядав рольовий конфлікт як складову комунікації суб'єктів, їх установок у спілкуванні, що детермінують рольову напруженість.

Т. Ньюком [44] у тих теорії референтної групи описував специфіку функцій, механізмів і закономірностей комунікації. На думку автора, важливу роль у комунікації відіграють такі фактори, як соціальні ролі, статус та престиж індивіда. Правила поведінки, прийняті референтної групі, визначають особливості комунікації суб'єктів.

У межах цих психологічних напрямів було досліджено такі параметри комунікації, як емоційний стан і мотиви партнерів зі спілкування, особливості сприйняття повідомлень комунікатора, вплив вищих психічних функцій на соціальне взаємодія суб'єктів, і навіть розуміння специфіки комунікативного акта, прийнятої групи і соцумі загалом.

Також у зарубіжній психології представлені медіацентрована та людиноцентрована теорії, що відображають особливості проведених експериментів дослідниками. Медіацентрована теорія спрямовано вивчення впливу масової комунікації на аудиторію. До цієї теорії наближається школа переконливої комунікації Г. Келлі [72], заснована на біхевіоральній концепції, згідно з якою комунікація є приватним моментом навчання. Дослідник займався вивченням комунікативного впливу в рамках лабораторного експерименту, в процесі якого трансформувалися комунікатори та реципієнти, канали сприйняття інформації, швидкість та інтонація виголошення

повідомлень, побудова повідомлень тощо. акта.

Окремим напрямом у рамках школи комунікативного переконання була асиміляційно-контрастна теорія комунікації К. Ховленда [70], у контексті якої розглядалися проблеми ефектів, що відображають негативне чи позитивне ставлення реципієнтів до комунікатора та повідомлення. У свою чергу в людиноцентрованій теорії увага приділяється споживачеві масової комунікації, який постає як суб'єкт впливу на засоби масової інформації, створюючи попит та вибираючи те, що співвідноситься з його цілями, мотивами та потребами. У контексті теорії соціальних уявлень С. Московичі [81] розглядав ситуації, що реалізуються у процесі комунікації. Автор стверджував, що соціальні уявлення є феномен відображення суб'єктами життя та діяльності соціуму.

У другій половині XX століття у соціальній психології було поширено марксистську традицію вивчення комунікації. Vaughan K. [99] у тих теорії діяльності досліджував специфіку соціального сприйняття у взаємозв'язку з взаємодією групи.

Вітчизняні психологи розглядають комунікацію в рамках особистісно-діяльнісного та диференціального підходів. Зокрема, у контексті особистісно-діяльнісного підходу Карасьова Н. І [15] зазначає, що комунікація пов'язана з комунікативним процесом як видом діяльності, а також безпосередньо зі спілкуванням індивідів. Лободинська О. М., Гриджук, О. Є. [23] зазначають, що комунікативні навички доцільно визначати як пов'язані з особистісними характеристиками універсальні здібності індивіда, які виявляються в наступних навичках: вміння брати участь у комунікативному акті та регулювати його специфіку, розуміти партнерів зі спілкування, досягати своїх цілей у процесі комунікації у вигляді трансформації поведінки учасників взаємодії з урахуванням комунікативного потенціалу суб'єкта. Лободинська О. М., Гриджук, О. Є. пропонують модель бази комунікативного потенціалу (рис. 2.2).

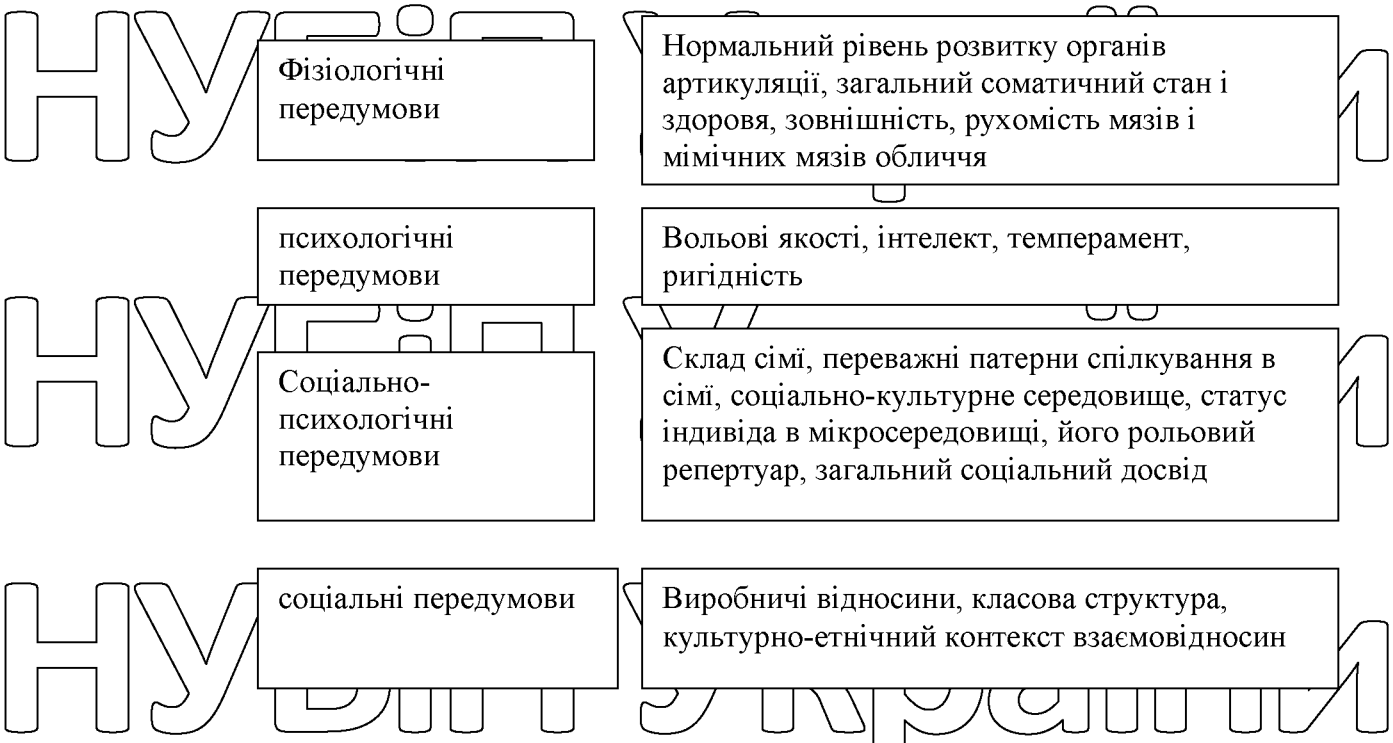

Рисунок 2.2. Модель бази комунікативного потенціалу за Лободинською О. М., Гриджук О. Є. [23]

Також у рамках особистісно-діяльнісного підходу Алмаши Є. І [2] описує комунікативні навички як уміння створювати міжособистісні відносини, у яких передбачається високий рівень ефективності командної роботи з допомогою знаходження свого місця у колективі кожним із суб'єктів взаємодії. Н. І. Карасьова [15] визначає навички комунікації як множинність психічного потенціалу індивіда, що дозволяє суб'єкту ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми на основі внутрішнього комунікативного досвіду соціалізації. На думку автора, комунікативні навички представлені такими здібностями, як адекватне орієнтування у соціальних ситуаціях, вибір ефективних засобів у певному комунікативному процесі, реалізація успішної стратегії у міжособистісних конфліктах.

Представник диференціального підходу Глазунова О. Г [8] розглядає навички комунікації як психофізіологічні та особистісні характеристики суб'єктів, які дозволяють індивіду ефективно взаємодіяти в комунікативному просторі та вирішувати комунікативні завдання, що забезпечують успішну взаємодію партнерів зі спілкування. На думку автора, навички комунікації

включають такі психофізіологічні і психологічні характеристики (рисунок 2.3).

На думку Єлеференко І. О. [12], велику роль у навичках комунікації відіграють мовленнєві здібності суб'єкта, що допомагають йому у встановленні необхідних комунікативних зв'язків з учасниками міжособистісної взаємодії. Таким чином, у вітчизняній психології навички комунікації описані як готовність суб'єкта до комунікативного процесу, що дозволяє йому реалізувати комунікативні завдання з урахуванням власних індивідуально-психологічних характеристик. Зокрема, Коваль К. О. [17] диференціює роль умов соціальної взаємодії та комунікативного потенціалу суб'єкта у формуванні навичок комунікації. Автор вважає, що на формування навичок комунікації безпосередній вплив мають темпераментальні властивості та характерологічні параметри, а також соціальне середовище та специфіка спілкування протягом онтогенезу індивіда.

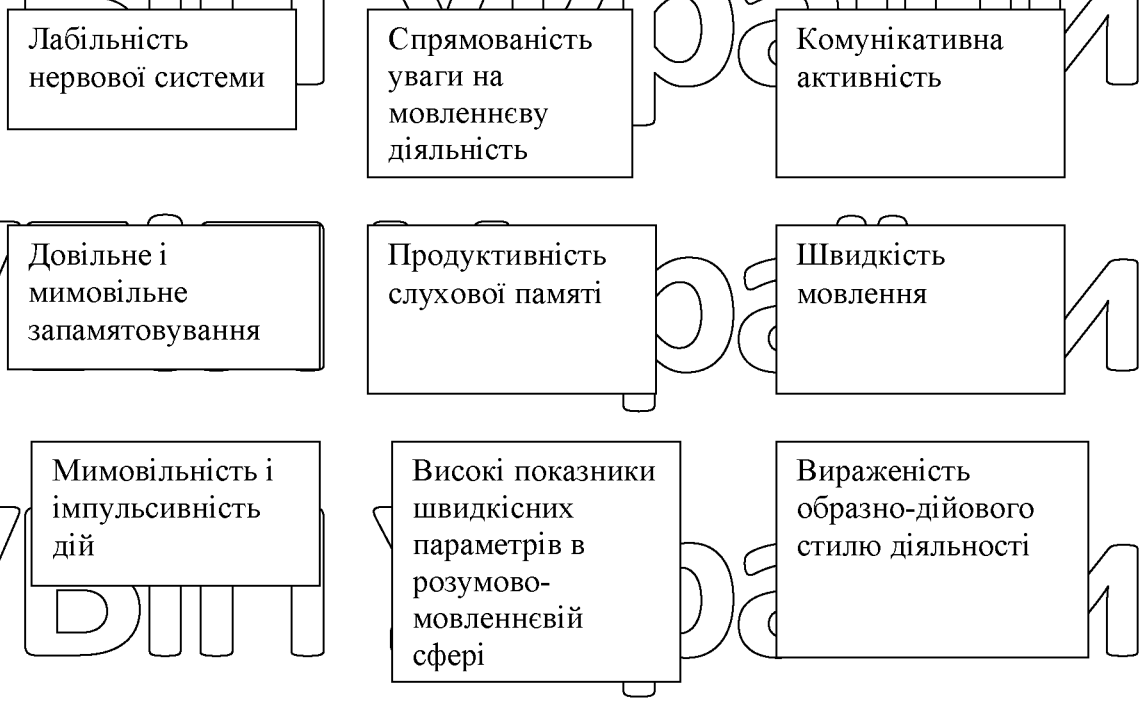

Рисунок 2.3. Модель навичок комунікації за Глазуновою О. Г. [8]

Аналогічної точки зору дотримується Карпов О. В. [16], яка відзначає

значення властивостей темпераменту у формуванні навичок комунікації, а також умов виховання та якість дитячо-батьківських відносин. Степанова Л. Н. описує ряд параметрів навичок комунікації:

- комунікативна активність суб'єкта;
- частота комунікації;
- специфіка участі індивіда у комунікативному акті;
- кількість та якість кола спілкування суб'єкта;
- ефективність індивіда у вирішенні міжособистісних конфліктів [33].

На думку Breithaupt F [52], велике значення у формуванні навичок комунікації має динаміка спілкування, що характеризується здатністю ініціювати комунікативний акт з незнайомими та знайомими партнерами, вмінням розвивати особистісні властивості в процесі комунікації, а також застосовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, варіювати рівень емоційної причетності до комунікативних партнерів та комунікативної ситуації в цілому. Ericson Ph. [59] наголошує на здатності планувати комунікативний акт і на цій підставі адекватно вибирати засоби спілкування. Автор зазначає значення стратегічних і тактичних здібностей у тих навичок комунікації (рисунок 2.4).

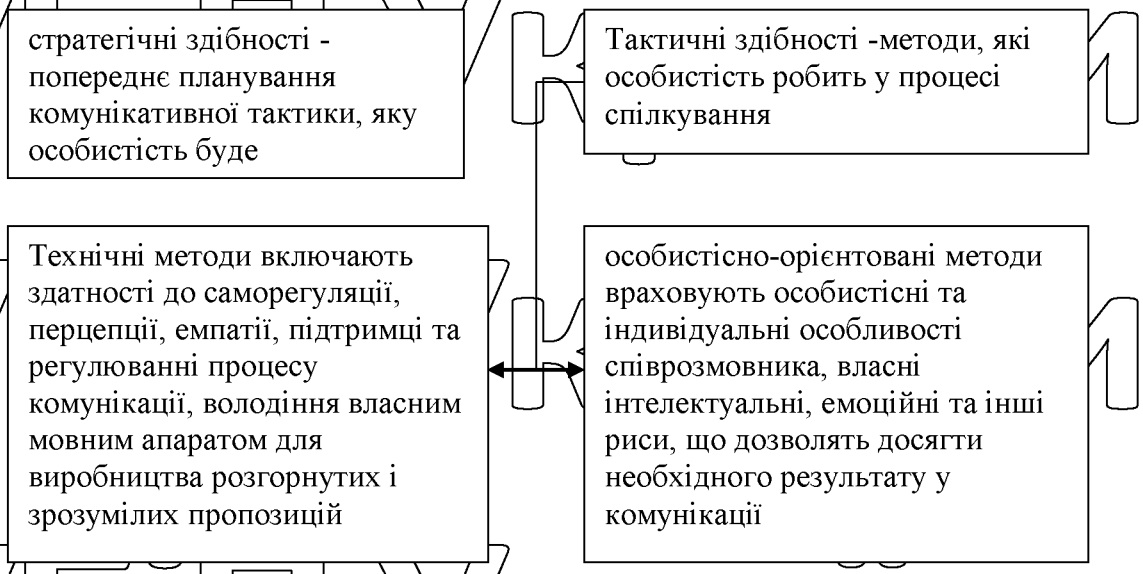

Рисунок 2.4. Стратегічні та тактичні здібності в контексті навичок комунікації за Ericson Ph. [59]

НУБіП України

У вітчизняній науці переважало дві основні теорії комунікації. У межах суб'єкт-об'єктної теорії активна роль відводилася комуніканту, а пасивна – реципієнту. У суб'єкт-суб'єктній теорії і партнер, що передає інформацію зі спілкування, і приймаючий її були активними, що дозволяло враховувати психологічні показники всіх учасників спілкування. У вітчизняній психології також була поширена марксистська традиція, заснована на положеннях первинності матеріального, фізичного та вторинності ідеального, психічного, а також становища розвитку свідомості у процесі діяльності, соціальних відносин індивідів. Зокрема, Татенко В. О [45] досліджував питання соціального сприйняття, міжособистісного спілкування, детермінованого спільною активністю суб'єктів. комплекс закономірностей відображення у комунікації, особливості соціальної перцепції та розуміння суб'єкта суб'єктом, а також вплив професійної спрямованості на світогляд індивідів. Автор у межах своїх досліджень запропонував шляхи діагностики та корекції факторів порушення комунікації.

У процесі досліджень комунікації сформувалося кілька основних контекстів вивчення даного психологічного феномена: як комунікації, як і як форми взаємодії суб'єктів. У межах першого наукового контексту під комунікацією розуміється взаємозв'язок низки елементів, у процесі якої від частини до іншої передається інформаційний сигнал. На думку Fagiano M. [61], комунікація може розглядатися як комунікативний процес, що включає специфічну взаємодію індивідів, пов'язане з психічним впливом один на одного за допомогою обміну емоційними станами, відчуттями і думками. Як зазначає Quan-Haase A. [86], комунікація є особистісним контактом суб'єктів взаємодії, на відміну від комунікації, яка має раціональну смислову спрямованість комунікативного акту.

Комунікація як діяльність розглядалася в роботі Дмитренко М.Й. [46], який вважав, що комунікація є особливим видом діяльності і виступає як складова і одночасно умова іншої, некомунікативної діяльності.

Дослідженням комунікації як виду діяльності займався Goffman E. [65], відзначаючи як її основний параметр те, що суб'єкт у вигляді комунікативного процесу будує відносини з іншими. Автор стверджував, що комунікація зумовлює специфіку соціальної детермінації психічного розвитку індивіда і грає значної ролі у становленні психічної організації особистості цілому. Дослідник вважав, що комунікація має ієрархічну, багаторівневу та багатовимірну організацію. Подібної точки зору дотримується Kaburise PH. [71], розглядаючи комунікацію як вид діяльності партнерів зі спілкування, пов'язаний із психічним контактом між ними.

На думку Kelley H [72], комунікація є окремим видом активності індивіда, результатом якої стосунки з іншими людьми. Автор вважає, що детерміновані взаємодією з індивідом спілкування та діяльність мають ряд подібних характеристик, але цього недостатньо для їх ототожнення. У свою чергу Koyanagi S. [74] досліджував комунікацію як складову спільної діяльності суб'єктів та як її похідну умову соціалізації особистості, що включає механізми об'єднання індивідів у групи. Автор стверджував, що ефективність розвитку суб'єкта детермінована різноманітністю його міжособистісних контактів.

В інтерпретації специфіки комунікації велике значення мають не дії індивіда і не впливу їх один на одного, а амбівалентний і багатоаспектний процес їх взаємодії, що включає сприяння або протидію, згоду або суперечність, що доводить правомірність системного підходу до розуміння комунікації як взаємодії, що виникає в процесі безпосереднього контакту суб'єктів, що реалізується за допомогою вербальних та невербальних засобів на підставі мотивів, пов'язаних із прагненням до досягнення мети.

Martin M. [78] досліджував комунікацію в контексті соціальної взаємодії індивідів, які мають певний вплив один на одного і вступають у деякі відносини один з одним. Відповідно, автор наголошував на єдності взаємодії суб'єктів і взаємин між ними, детермінованих емоціями та думками, що виникають у процесі соціальної взаємодії. Крім того, дослідник відзначав

значення таких факторів комунікації, як психічний досвід партнерів зі спілкування, специфіку відображення суб'єктів комунікативного акту та ставлення до інших людей.

У таблиці 2.1 представлені основні психологічні теорії комунікації, сформульовані у межах різних наукових підходів зарубіжної та вітчизняної науки.

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що ряд аспектів проблеми комунікації представлений в основоположних концептуальних дослідженнях, спрямованих на вивчення комунікації як процесу активності суб'єкта та розуміння ним партнерів зі спілкування, зокрема, їх емоційних станів, когнітивних конструкцій, намірів та мотивів. Кожен індивід перманентно виконує роль суб'єкта чи об'єкта комунікації. У ролі суб'єкта індивід спостерігає за партнерами зі спілкування, відчуваючи до них різні емоції, як індиферентні, і позитивні чи негативні. З іншого боку, індивід є об'єктом пізнання інших учасників комунікативного акта. У цій ролі він схильний до впливу партнерів зі спілкування, які адресують йому свої наміри, емоції та думки. Дане перебування кожного партнера зі спілкування в положенні об'єкта та суб'єкта одночасно властиве комунікації як психологічному феномену.

Таблиця 2.1

Психологічні теорії комунікації, сформульовані в рамках наукових підходів зарубіжної та вітчизняної науки

№	Назва теорії	Автор(и)	Зміст теорії
Психоаналітичний підхід			
1	Тривимірна теорія інтерперсональної поведінки	В. Шутц	На комунікацію суб'єкта впливає його специфіка дитячо-батьківських відносин, досвід взаємодії з батьками та іншими членами сім'ї, особливості ідентифікації дитини з батьками, що може зумовлювати порушення в реалізації потреб включення до соціальних груп, а також контролю та близькості

НУБіП України

2	Концепція трансактного аналізу	Е. Берн	В основі теорії лежить поняття трансакції як складової аналізу у комунікативному акті, взаємодоповненому партнером зі спілкування. Автор описав ряд трансакцій, що реалізуються без взаємодоповнення, а також взаємодоповнюючих трансакцій. Крім того, дослідник проводив аналогії між позицією суб'єкта у комунікативному процесі та трансакцією, що дозволило йому проаналізувати типи трансактної взаємодії у контексті соціокультурної ситуації
Необіхевіористський підхід			
3	Модельно-стимульна теорія	А. Бандура	Важлива роль відводиться станам суб'єктів, що взаємодіють один з одним. У контексті даної теорії описано етіологію наслідування в комунікативному процесі, а також значення негативного досвіду та певних результатів, заснованих на підкріплення потреби у комунікації
4	Теорія діадичного взаємодії	Ж. Тібо, Г. Келлі	У теорії розглядається комунікація у вигляді матриць, відбивають моделі активності індивідів, і навіть значення позитивних і негативних стимулів у цьому процесі. Окрема роль цієї теорії відводиться механізмам комплементарності, що з можливістю передбачати і узагальнено інтерпретувати стереотипи поведінки суб'єкта, а також аналізувати думку учасників щодо результатів комунікації
№	Назва теорії	Автор(и)	Зміст теорії
Когнітивістський підхід			
5	Теорія когнітивного дисонансу	Л. Фестінгер	У рамках цієї теорії розглядалися значення узгодженості позицій партнерів щодо спілкування за допомогою таких понять, як когнітивний дисонанс та когнітивний консонанс. На підставі своїх досліджень автор описував механізми, відповідальні за прагнення до узгодженості суб'єктів з різними точками зору
6	Теорія комунікативних актів	Т. Ньюком	У контексті теорії автор вивчав проблему узгодженості та неузгодженості думок у партнерів зі спілкування. На його думку, проблема балансної та дисбалансної соціальної взаємодії полягає в деяких установках партнерів зі спілкування. Дисбалансна взаємодія виникає у ситуації неузгодженості думок у партнерів зі спілкування, які стосуються якогось питання. При цьому у суб'єктів виникає прагнення повернення системи взаємодії у стан балансу. Ця теорія також дає можливість проаналізувати фактори, що

			зумовлюють трансформацію комунікації в індивідів у тому випадку, якщо вони детерміновані ставленням до іншої особи чи об'єкта
7	Теорія конгруентності	Ч. Осгуд, П. Танненбаум	У рамках теорії розглядалися питання щодо проблем суб'єктивної семантики понять, пов'язаних з масовою комунікацією, та передбачання трансформації комунікації. У процесі комунікативного акту відбувається одночасна трансформація ставлення до висловлювання та партнера зі спілкування
Інтеракціоністський підхід			
8	Теорія символічного інтеракціонізму	Дж. Мід	У контексті цієї теорії розглядалися питання соціально-рольової взаємодії, конфліктної поведінки в комунікації, соціальних правил і статусів суб'єкта. Автор ввів у психологію комунікації такі поняття, як знак, роль, значні жести індивіда. Дослідник вважав ефективним механізмом комунікації прийняття ролі партнера зі спілкування.
9	Рольова теорія	І. Гоффман	Представники рольової теорії займалися проблемами рольових взаємовідносин та конфліктів суб'єктів, а також особливостей рольової поведінки. Певне впливом геть виникнення рольових конфліктів надають такі чинники, як соціальні ролі та рольові очікування. Відповідно, автор розглядав рольовий конфлікт як складову комунікації суб'єктів, їх установок у спілкуванні, що детермінують рольову напруженість
10	Теорія референтної групи	Т. Ньюком	У контексті теорії описано специфіку функцій, механізмів та закономірностей комунікації. На думку автора, важливу роль у комунікації відіграють такі фактори, як соціальні ролі, статус та престиж індивіда. Правила поведінки, прийняті в референтній групі визначають особливості комунікації суб'єктів
№	Назва теорії	Автор(и)	Зміст теорії
Медіацентрований підхід			
11	Теорія переконливої комунікації	Г. Келлі	Відповідно до теорії, комунікація є приватний момент навчання. Дослідник займався вивченням комунікативної дії в рамках лабораторного експерименту, в процесі якого трансформувалися комунікатори та реципієнти, канали сприйняття інформації, швидкість та інтонація виголошення повідомлень, побудова повідомлень тощо. Автор описав фактори вміння переконувати, зокрема,

НУБіП України

			психологічні характеристики комунікатора, специфіку побудови комунікативного акту
12	Асиміляційно-контрастна теорія комунікації	К. Ховленд	Теорія спрямовано вивчення впливу масової комунікації на аудиторію. У контексті теорії розглядалися проблеми ефектів, що відображають індиферентне, негативне чи позитивне ставлення реципієнтів до комунікатора та повідомлення
Людиноцентрований підхід			
13	Теорія соціальних уявлень	С. Московичі	Теоретично увагу приділяється споживачеві масової комунікації, який постає як суб'єкт на засоби масової інформації, створюючи попит і вибираючи те, що співвідноситься з його цілями, мотивами і потребами. У тих теорії розглядалися ситуації, реалізовані у процесі комунікації. Автор стверджував, що соціальні уявлення є феномен відображення суб'єктами життя та діяльності соціуму
Вітчизняні підходи: суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний			
14	Спілкування як комунікація	Є.П. Ільїн	Під комунікацією розуміється взаємозв'язок низки елементів, у ході якої від однієї частини до іншої передається інформаційний сигнал. Комунікація може розглядатися як комунікативний процес, що включає специфічну взаємодію індивідів, пов'язану з психічним впливом один на одного за допомогою обміну емоційними станами, відчуттями та думками
	Назва теорії	Автор(и)	Зміст теорії
15	Спілкування як діяльність	А.А. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов	А.А. Леонтьєв вважав, що комунікація є особливий вид діяльності і виступає як складова і водночас умова іншої, некомунікативної діяльності. Б.Г. Ананьєв зазначав як основний параметр комунікації те, що суб'єкт у вигляді комунікативного процесу будує відносини коїться з іншими. Автор стверджував, що комунікація зумовлює специфіку соціальної детермінації психічного розвитку індивіда і грає значної ролі у становленні психічної організації особистості цілому. На думку Б.Ф. Ломова, комунікація є окремим видом активності індивіда, результатом якої стосунки коїться з іншими людьми. Автор вважає, що детерміновані взаємодією з індивідом комунікація і діяльність мають низку подібних характеристик, але цього замало їхнього ототожнення

НУБіП України

16	Спілкування як форма взаємодії суб'єктів	В.М.Бехтерєв, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодальов, В.М. М'ясищев	В.М. Бехтерєв досліджував комунікацію як умова соціалізації особистості, що включає механізми об'єднання індивідів у групи. Автор стверджував, що ефективність розвитку суб'єкта детермінована різноманітністю його міжособистісних контактів. Б.Ф. Ломов в контексті даного підходу зазначає, що в інтерпретації комунікації велике значення мають не дії індивіда і не впливу їх один на одного, а амбівалентний і багатоаспектний процес їх взаємодії, що включає сприяння або протидію, згоду або суперечність, що доводить правомірність системного підходу до розуміння комунікації. А.А. Бодальов розуміє комунікацію як взаємодія, що виникає в процесі безпосереднього контакту суб'єктів, що реалізується за допомогою вербальних та невербальних засобів на підставі мотивів, пов'язаних із прагненням до досягнення мети. В.М. Мясищев досліджував комунікацію у тих соціального взаємодії індивідів, які мають певний вплив друг на друга і входять у деякі відносини друг з одним. Відповідно, автор наголошував на єдності взаємодії суб'єктів і взаємин між ними, детермінованих емоціями та думками, що виникають у процесі соціальної взаємодії. Крім того, дослідник відзначав значення таких факторів комунікації, як психічний досвід партнерів по спілкуванню, специфіку відображення суб'єктів комунікативного акту та ставлення до інших людей.

Індивіди істотно відрізняються характером виконання ролі друг від друга, перебуваючи у ролі об'єкта чи суб'єкта комунікації. Це пов'язано з рядом взаємозалежних чинників. Зокрема, має значення ступінь усвідомленості виконуваної індивідом ролі. Крім того, партнери зі спілкування мають різні можливості соціальної взаємодії, детерміновані рівнем складності їх особистісної індивідуальної організації. Це зумовлено як здатністю індивіда зчитувати стани та емоції інших людей, так і визначати способи впливу на партнерів зі спілкування на підставі відносин та цілей спілкування.

Тенденція до трансформації наукових досліджень, присвячених

комунікації, розпочалася наприкінці XX століття, реалізуючись у запозиченні англомовної термінології та західних дослідницьких стандартів. Це призвело до проблем у диференціації понять «спілкування» та «комунікація», які уточнюються та розробляються у сучасній науці. В даний час у вітчизняній психології дані поняття застосовуються для позначення однакового ряду процесів та явищ або ширшого кола, що обумовлено підходами наукових шкіл.

Зміст та структуру комунікації доцільно розглядати у рамках системного підходу. Це зумовлено тим, що розвиток особистості сприймається як складна, багатоаспектна взаємодія спадковості та соціального середовища, що зумовлює реалізацію закладеного генетичного потенціалу, а також інтеріоризацію соціальних функціональних комплексів у психіку суб'єкта. Mead G. [79] зазначає, що узгодженістю чи неузгодженістю функціональних систем, пов'язаних з психологічними характеристиками індивіда, визначаються цілісність, діяльність та активність особистості в соціумі. Відповідно розвиток комунікації детерміновано низкою факторів, інтегрованих у взаємопов'язану систему.

Вищі психічні функції можна як багаторівневі функціональні комплекси, що підтверджує правомірність системного підходу до комунікації. Цю теорію можна переломити до розуміння поліструктурності комунікації.. З даних положень можна стверджувати, що під час онтогенезу трансформуються і функціональні структури психічних процесів та його церебральна організація. Зокрема, якщо в ранньому дитинстві важливу роль у формуванні пізнавальних процесів відіграють зорові та слухові центри головного мозку, то в старшому віці когнітивні процеси починають детермінуватись спільною діяльністю ряду відділів кори головного мозку.

У рамках цих наукових положень комунікація може розглядатися як багатоаспектна система, що включає ряд складових, комплекс яких зумовлює певні стійкі співвідношення індивіда і соціальної реальності, що проявляються у вигляді тотожних моделей, детермінованих поєднанням зовнішніх і внутрішніх параметрів. Складові комунікації представлені рисунку 2.5.

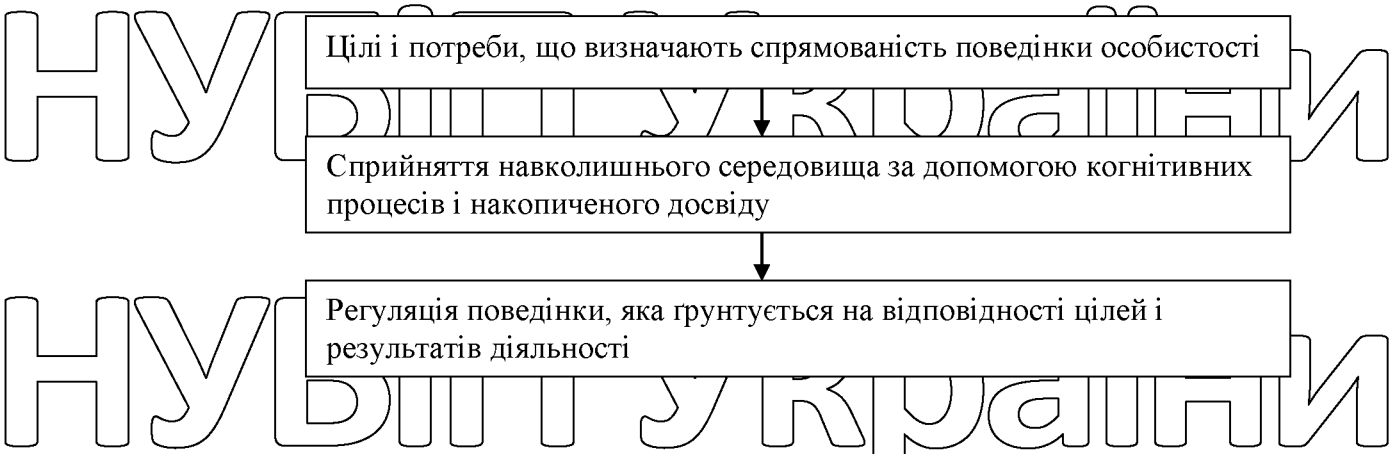

Рисунок 2.5. Складові комунікації

З представленої моделі випливає, що усвідомлена психічна діяльність має соціально розгорнутий характер. Проте когнітивна, емоційно-потребова та регуляторна складові детермінують специфіку комунікації в ситуації нормативного розвитку та патологічних трансформацій.

Акцентуємо увагу на кореляції компонентів комунікації, відзначаючи, що інтегративні процеси, що зачіпають усі сфери психічної активності суб'єкта, визначають єдність соціальних проявів, детермінуючи постійний контакт індивіда із соціальною реальністю.

Розуміння кожного психічного процесу включає поєднання біологічних і соціально-психологічних особливостей суб'єкта. Описував принципи активного пристосування індивіда до довкілля, розглядаючи структуру особистості (рис. 2.6).

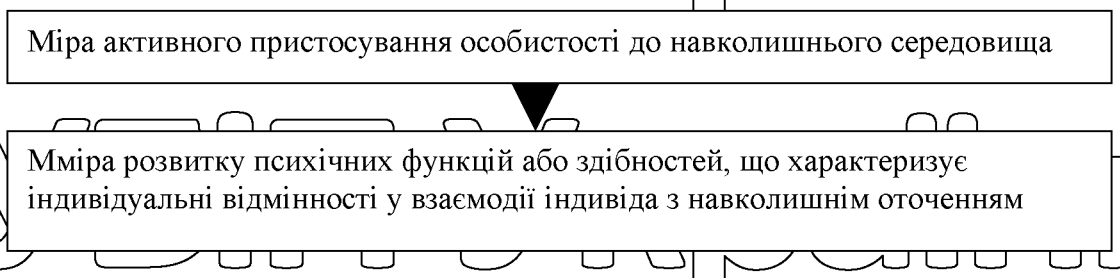

Рисунок 2.6. Критерії класифікації

Діючи у взаємозв'язку з генетичною схильністю психічного потенціалу суб'єкта соціальні фактори зумовлюють унікальний комплекс зв'язків індивіда з різними сторонами реальності. З цієї теорії комунікація належить до

виборчої активності індивіда, детермінованої специфікою соціалізації.

Діалектичний підхід до об'єднуючої функції психіки суб'єкта дозволяє враховувати поєднання амбівалентних процесів інтеграції та диференціації, оскільки особистість бере участь як в інтеграції із середовищем, так і у виділенні з неї. Це можна пояснити порядністю, оскільки наявність інших відносин може обумовлювати усунення залежності складових і зменшення кількості складових базису.

Важливим моментом у системному розгляді комунікації є комплекс сенсорних складових психічних функцій: когнітивних процесів, екстерорецептивних відчуттів, емоційних станів, інтерорецептивних процесів, регуляційно-вольових характеристик та кінестетично-пропріорецептивних процесів. Дане положення дає можливість описатя властивості, характерні для комунікації як структурної інтерактивної активності, що включає ряд складових, властивих психічним процесам всіх рівнів організації особистості.

До цілісної структури психічних регуляторів активності суб'єкта включено складові, які відображають зовнішнє середовище, в якому реалізується певна дія, а також цілеутворюючі, рефлексивні та мотиваційні складові. Дані складові психічних регуляторів мають процесуальний склад, що реалізується в пізнавальних функціях, що заломлюють соціальне середовище, представлене в дії. Значною складовою структури психічних регуляторів дії є зміна дії, що контролюється ситуаційно-обстановковими процесами, а також специфікою мотивації та цілей суб'єкта. Особистісні особливості індивіда грають роль мотиваторів, зокрема стосовно комунікації.

Комунікативна сторона спілкування полягає у активному обміні різними уявленнями, ідеями, інтересами, емоційними станами, бажаннями, мотивами, цілями, установками між суб'єктами. При цьому наголошується, що важливу роль відіграє важливість інформації для партнерів зі спілкування. З цього випливає, що зміст комунікативного акта укладено у спільному пізнанні, а не лише в інформуванні партнерами спілкування один одного. Реалізований у процесі міжособистісного спілкування комунікативний вплив розглядається

як вплив партнерів зі спілкування друг на друга, спрямоване трансформацію поведінки реципієнта. При цьому має значення розуміння загальної семантичної системи, що дозволяє партнерам спілкування взаємодіяти один з одним однією мовою. Складнощі в розумінні один одного можуть виникнути навіть в одному семантичному полі, якщо партнери зі спілкування характеризуються статево-віковими, соціокультурними, політичними відмінностями, що зумовлює важливу роль загальної системи діяльності комуніканта та реципієнта, яка дозволяє створити спільне смислове поле. У процесі комунікативного акта можливе виникнення обумовлених соціально-психологічними чинниками бар'єрів спілкування. До них належать розбіжності між партнерами зі спілкування, пов'язані з національними, політичними, соціокультурними, професійними відмінностями, що зумовлюють розуміння різних контекстів комунікативного процесу у зв'язку зі специфікою світогляду комуніканта та реципієнта, а також їх приналежністю до різних соціальних груп.

Інтерактивна сторона спілкування відбиває психологічні особливості складових спілкування, детерміновані взаємодією та спільною діяльністю суб'єктів. Дана сторона спілкування включає в себе взаємодію суб'єктів, що передбачає певні форми та правила організації їх діяльності. У разі показником ефективності спільної діяльності є співробітництво, яке сприймається як координація дій суб'єктів. Протилежною характеристикою є конкуренція, яка передбачає суперництво кількох індивідів у досягненні такої мети.

Перцептивна сторона спілкування передбачає процес сприйняття одного суб'єкта іншим. Дане розуміння міжособистісного сприйняття детерміновано певними характеристиками сприйняття індивіда, зокрема, його фізичними та поведінковими особливостями, а також уявленнями про його цілях, можливостях, почуттях, бажаннях, цінностях, когнітивних функціях. Також до змісту комунікації включені уявлення про зв'язуючі комуніканта та реципієнти відносини.

Емпатія являє собою спосіб психологічного аналізу, що дозволяє проникнути в емоційні стани осіб, що сприймаються. Емпатія сприймається як соціально бажана характеристика індивіда, що має виборчим характером насамперед відгук виникає переживання значного іншого. Залежно від характеру комунікації у науковій літературі описано форми емпатії. Передбачається, що поведінкова емпатія виникає в емоційно близьких відносинах, а когнітивна та емоційна емпатія може бути при будь-яких формах комунікації. К. Роджерс [90] зазначав, що емпатія передбачає точне сприйняття особистісного світу партнера зі спілкування, у тому числі смислових та чуттєвих складових.

F. Breithaupt [52] вважає, що емпатія зазвичай розглядається як просоціальний та морально позитивний вплив на поведінку. Емпатія дозволяє спільно переживати ситуацію іншу людину. M. Fagiano [61] визначає емпатію як набір з трьох концептуально відмінних, що накладаються на досвід, відносин: відносин відчуття себе, відчуття інших та відчуття. На думку І. О. Єлеференка [12], емпатія розуміється як тип інтуїтивно-емоційно-раціонального відображення суб'єкта, як можливість до адекватної інтерпретації певної поведінки партнера зі спілкування та прийняття ролі іншого індивіда. Емпатія передбачає сензитивність до проявів емоційних станів, що переживають індивід.

Він розглядає співчуття та співпереживання як види емпатії. На думку автора, співпереживання є переживання суб'єктом тих самих почуттів, які відчуває партнер зі спілкування у вигляді ідентифікації. У свою чергу співчуття окреслюється переживання з приводу почуттів індивіда, але у разі переживання не ототожнюються. З цього випливає, що в процесі співпереживання індивід переживає ті ж почуття, що і його партнер, проеціруя їх зі свого психічного досвіду та уявлень про майбутнє. У разі співчуття індивід переживає партнера зі спілкування, не співвідносячи його переживання із собою.

НУБіП України

Міжособистісна ідентифікація сприймається як форма емпатії, що включає зіставлення себе з партнером зі спілкування. Міжособистісна ідентифікація є механізмом розуміння інших за допомогою ототожнення себе з ними в процесі комунікації, обумовлений співвідношенням установок учасників комунікативного процесу. Цей психологічний феномен визначає відтворення особистісних та поведінкових моделей учасників міжособистісної взаємодії у символічних аналогах поведінки та загальних поведінкових моделях. Суб'єкти ототожнюють себе з іншими за значущими для них психологічними характеристиками, що дозволяє впізнавати та розуміти інших учасників міжособистісної взаємодії.

Рефлексія як складова міжособистісного сприйняття розуміється як процес когнітивного аналізу індивідом власної позиції та позиції учасників міжособистісної взаємодії, як пошук аналогій між структурою зовнішньої активності особистості та когнітивною діяльністю, а також як відображення особистісних орієнтирів, моделей поведінки, саморегуляції у контексті різних життєвих. З допомогою рефлексії реалізується усвідомлення обставин із психічного досвіду суб'єкта без емоційного включення до них.

W. Cai [53] зазначає, що рефлексія є самопояснення. Він пропонує розуміння рефлексії як розташованої та мотивованої всередині картини світу, що має нормативний аспект, що стосується самого життя особистості, що рефлексує. Особливоеті уявлень суб'єкта себе детерміновані кількістю його контактів у соціумі, і навіть його уявленнями про партнерів зі спілкування. За допомогою рефлексії реалізується відображення власної активності в психіці суб'єкта, що дозволяє йому спостерігати, оцінювати та трансформувати свою поведінку, у тому числі комунікативну, що зумовлює її вдосконалення у внутрішньому та зовнішньому аспектах життя. Також через рефлексію відбувається усвідомлення предметно-соціальної взаємодії з навколишньою дійсністю.

Атракція як складова комунікації є процесом позитивного емоційного впізнавання учасників взаємодії. Міжособистісна атракція сприймається як

виникнення у процесі сприйняття учасників взаємодії позитивного емоційного ставлення до них. Атракція передбачає формування соціальної установки щодо іншого суб'єкта, що включає його афективну оцінку. На рисунку 2.7 представлені зовнішні та внутрішні фактори атракції.

Специфіка міжособистісного сприйняття зумовлена особистісними особливостями комуніканта та реципієнта, оскільки в процесі взаємодії відбувається взаємне оцінювання партнерів зі спілкування та трансформація їх психологічних якостей за допомогою комунікативного контакту, в якому кожен із учасників конструює систему інтерпретації його поведінки . Таким чином, на підставі теоретичного аналізу наукової літератури виявлено структуру психіки суб'єкта, ряд складових якої представлений регуляторним, когнітивним та мотиваційним компонентами.

Дані компоненти зумовлюють комплекс психічних процесів індивіда, зокрема й у комунікації.

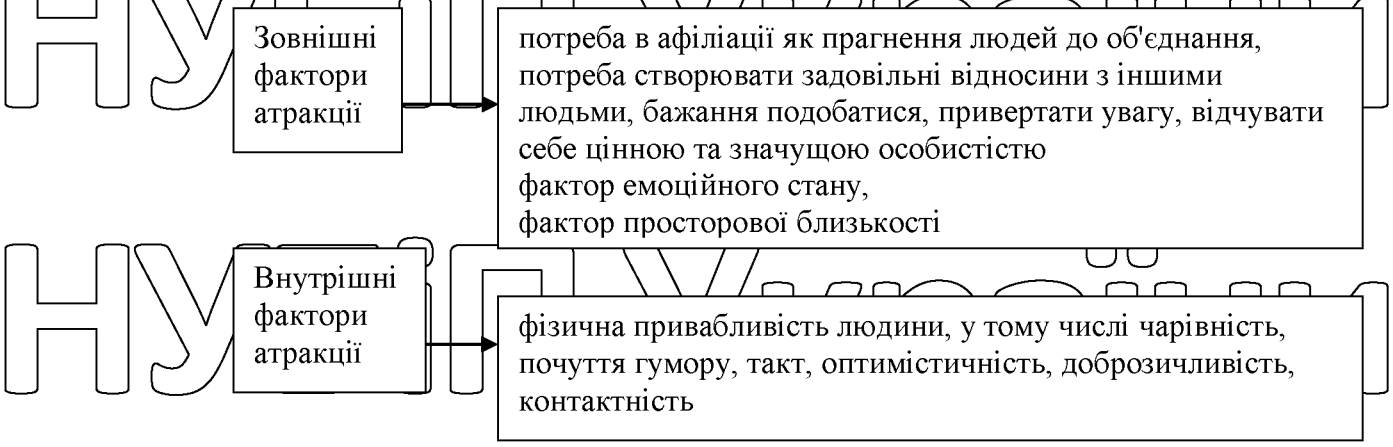

Рисунок 2.7. Зовнішні та внутрішні фактори атракції.

Таким чином, у психологічній науці організовано низку основних наукових шкіл з окремими концепціями до розуміння комунікації, склалася система теоретико-методологічних понять комунікації, сформувалися напрями вивчення комунікації, її структури, видів та механізмів, розроблено експериментальні методи вивчення комунікації та психологічних характеристик партнерів зі спілкування, окреслилися напрями міждисциплінарних зв'язків у вивченні цього багатоаспектного феномену.

Нині у психології досліджуються функції комунікації у системі основних видів діяльності, здійснюється аналіз внутрішніх та зовнішніх детермінант, умов і методів комунікації, визначаються рівні мотивації комунікації, і навіть вивчається роль комунікації у процесі соціалізації особистості, розглядається її генезис. Багато досліджень, присвячених проблемам комунікації, зумовлює необхідність упорядкування фактів та його співвідношення у тих системного підходу.

НУБіП України

2.1. Особливості м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування

Студентство є віковою та соціально-психологічною категорією, об'єднаною простором вищого навчального закладу. Цей віковий період визначається як криза у розвитку особистості, прикордонним маркером якого стають актуальні психологічні параметри у контексті внутрішніх та зовнішніх трансформацій.

Студентство характеризується рядом соціальних характеристик, до яких належать високий ступінь соціальної та пізнавальної активності, певне ставлення до обраної професії, сформованість інтелектуальних та освітніх компетенцій, самоорганізація, відповідальність, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень, специфіка особистісної та комунікативної спрямованості на вирішення професійно-орієнтованих проблем, прагнення до особистісного та професійного вдосконалення. У цей віковий період важливими є питання самовизначення, самореалізації, самосвідомості, що зумовлює необхідність розвитку ефективних навичок соціальної взаємодії. Однією із значних завдань у віці є необхідність реалізувати свій внутрішній потенціал у процесі комунікації.

Волкова М. Е. [5] зазначає, що студенти як суб'єкти освітнього простору характеризуються поєднанням низки амбівалентних тенденцій, зокрема, до диференціації, пов'язаної із збереженням психологічних кордонів, а також до

інтеграції, що є зворотним процесом. Дані внутрішні процеси впливають прийняття цілей і цінностей інших суб'єктів комунікації, і навіть формування особистісних показників під час комунікації. На думку Гарага А. В. [7], у процесі комунікації студентів формуються соціальні зв'язки між ними на основі емоційних та когнітивних аспектів, а також цілепокладання. Крім того, у процесі комунікації відбувається самовизначення студентів, засноване на реалізації внутрішнього потенціалу особистості та прояві таких значущих психологічних параметрів, як світогляд суб'єкта, його картини світу, переконань. У процесі комунікації як конкретизації соціальних відносин відбувається розвиток інтелекту, зокрема емоційного та соціального.

Дослідження Гараги А. В. показало, що у студентів відзначається середній рівень сформованості м'яких навичок комунікації, адаптивності та комунікативної сумісності, що зумовлено деякими складнощами у соціальній взаємодії у цьому віці, що перешкоджають встановленню міжособистісних відносин, заснованих на емоційній близькості. Автор наводить низку труднощів, з якими стикаються студенти у процесі комунікації:

- ситуація оцінювання;
- необхідність визнання своїх помилок;
- необхідність виявити ініціативу у процесі соціальної взаємодії;
- необхідність вербалізувати свої емоції та переживання;
- ситуація уразливості.

На підставі результатів даного дослідження можна стверджувати, що думка оточуючих про аспекти їхньої поведінки є важливою для студентів. Отримані дані вказують, що студенти переживають певні проблеми встановлення нових контактів в емоційно складних ситуаціях. Насамперед ці проблеми у студентів пов'язані з такими суб'єктами комунікації, як представники протилежної статі, незнайомі люди, викладачі, батьки. Незначні складнощі у студентів виникають у процесі комунікації з друзями та близькими. На думку Гараги А. В. [7], дані труднощі у студентів корелюють з низкою психофізіологічних реакцій, у тому числі, тремтіння рук та прискорене

серцебиття. Дані результати зумовлені особливостями соціальної ситуації студентів, зокрема, потребою у самореалізації, прагненням до самовизначення, пошуком свого становища у соціумі, специфікою комунікації, а також навчально-професійною діяльністю.

Труднощі у процесі комунікації виявляються у різних поведінкових моделях. Зокрема, в ситуаціях утрудненої комунікації студенти прагнуть уникнути контакту або відсутності вербалізації, також у них знижується здатність до розуміння учасників взаємодії. Емоційні аспекти, пережиті студентами у ситуації утрудненої комунікації, пов'язані з невпевненістю у собі, нерозумінням, почуттям незручності, незадоволеності. Отримані автором дані вказують на те, що студенти стикаються з різними труднощами щодо інтерактивної, перцептивної та комунікативної сторін комунікації. При цьому складнощі в перцептивному аспекті пов'язані у студентів зі спілкуванням з батьками та викладачами. Складнощі в комунікативному аспекті у студентів пов'язані зі спілкуванням з викладачами, батьками та представниками протилежної статі. Складнощі в інтерактивному аспекті комунікації у студентів пов'язані з незнайомими людьми та викладачами. Стає важливою педагогічною проблематикою вищої школи формування у студентів комунікативної толерантності.

Досліджуючи студентів інформаційно-творчого спрямування, Іванова Л. В., Скорнякова О. В. приходять до висновку, що в умовах сучасності толерантне ставлення до людей набуває особливої значущості, оскільки сприяє збереженню психологічного клімату в колективах. Це найважливіша та необхідна умова для ефективної комунікації у різних соціальних сферах. «Комунікативна толерантність є такою характеристикою відносин особистості іншим людям, яка показує ступінь індивідуальної переносимості неприємних чи неприйнятних психічних станів і вчинків партнерів по взаємодії» [14, с. 84].

Навіть найзагальніший аналіз педагогічної діяльності показує, що соціальна толерантність належить до категорії провідних професійно важливих якостей вчителя. Справді, під час педагогічного процесу вчителю

доводиться спілкуватися з різними категоріями людей, включаючи учнів, батьків, адміністрацію школи, представників органів управління освітою, членів опікунської ради.

R.B. Rubin, E.E. Graham, J.T. Mignerey [91] провели дослідження розвитку м'яких навичок комунікації у студентів. Сформованість м'яких навичок комунікації у студентів оцінювалася щорічно упродовж чотирьох років. Результати показали, що м'які навички комунікації значно знизилися протягом другого року навчання, але потім збільшилися на старших курсах, тоді як оцінки сприйняття комунікації та взаємодії залишалися незмінними. Ці результати обговорювалися у світлі «другокурсного спаду» як періоду змін та невизначеності, які зазнають багато студентів. Крім того, сприйняття комунікації, комунікаційні курси та позакласне спілкування були найкращими предикторами успіху у навчанні.

Дослідження A. Quan-Haase [86] показало, що студенти університетів стали однією з найбільш домінуючих груп користувачів мережі Інтернет. Автор зосередився на тому, як онлайн (електронна пошта та обмін миттєвими повідомленнями) та мобільні (мобільні телефони та текстові повідомлення) способи зв'язку використовуються в контексті автономних режимів для підтримки місцевих та віддалених соціальних зв'язків студентів. На підставі підходу змішаних методів, який об'єднав дані опитування 268 канадських студентів з даними фокус-груп, було отримано докладний опис того, які методи комунікаційні студенти використовують, як вони інтегрують їх для задоволення потреб комунікації, а також наслідки цієї інтеграції для підтримки соціальних зв'язків. Виявилося, що друзі є найважливішими комунікаційними партнерами для студентів. Незалежно від типу соціального зв'язку обмін миттєвими повідомленнями найчастіше використовувався спілкування. Через їхню високу вартість мобільний телефон і текстові повідомлення використовувалися менше. На той час обмін миттєвими повідомленнями та електронна пошта використовувалися меншою мірою для контактів з тими, хто був далеко. Зокрема обмін миттєвими повідомленнями

широко використовувався для віддаленого контакту з друзями. Хоча онлайн-режими широко використовувалися для місцевого спілкування, було очевидно, що вони також заповнюють прогалини у спілкуванні з віддаленими контактами. Оскільки вони були недорогими та доступними в кампусі, студенти активно використовували електронну пошту та миттєві повідомлення, що сприяло тісній інтеграції великих зв'язків у повсякденне життя студентів.

A. Singhal, M. Nagao [94] провели дослідження впливу культурних факторів на стилі комунікації американських та японських студентів. Дослідження було сфокусовано на відмінностях щодо американських та японських студентів до агресивної поведінки та в їх сприйнятті впевненості як комунікативну компетенцію. Дані були отримані від студентів коледжів у США та Японії. Бали американських студентів щодо їх ставленню до агресивної поведінки і з їхньої сприйняттю впевненості як комунікативної компетентності були вищими, ніж в японських студентів. Японські студенти більше розрізняли членів групи та групи щодо їх ставленню до агресивної поведінки. Як американські, так і японські студенти демонстрували гендерні відмінності в ставлення до агресивної поведінки. N.M. Punyanunt-Carter, J.R. La Frenière, M.S. Norman, M.J. Colwell [85] займалися вивченням мотивів комунікації, які зумовлюють їхнє спілкування зі своїми батьками. Отримані авторами дані свідчать, що існують статеві відмінності в моделях сімейного спілкування та мотивах комунікації.

У дослідженні S. Koyanagi [74] вивчався вплив міжкультурного спілкування на японських студентів під час короткострокових програм навчання за кордоном. Кількісний аналіз показує, що студенти вважають, що навчання за кордоном розширило їхні погляди. Напівструктуровані інтерв'ю виявляють п'ять категорій впливу: використання англійської мови, навички комунікації, участь у громадських заходах, розширення можливостей та позитивне ставлення до життя. Щоб пояснити ці зміни, застосовується теорія когнітивно-поведінкової терапії та пропонується модель когнітивної

модифікації для міжкультурного спілкування. У дослідженні наводяться докази того, що міжкультурне спілкування може бути можливістю для розпізнавання та зміни когнітивних оцінок, що базуються на національній культурі.

D.K. Baringer, J.C. Mc Croskey [50] відзначають, що наукова література, створена протягом десятиліть, у переважній більшості підтримує твердження про те, що невербальна спонтанність відіграє життєво важливу роль у комунікації. У цьому дослідженні було розглянуто невербальну спонтанність, сфокусовану переважно на комунікації студентів у процесі навчання. Дослідження показали, що невербальна спонтанність викладача корелює із високою успішністю студентів. У цьому дослідженні вивчалися передбачувані невербальні поведінкові реакції студентів з погляду їхнього потенційного зв'язку з педагогом, які надають позитивний вплив на студентів.

Ph. M. Ericson, J.W. Gardner [59] розглядали комунікативне сприйняття як потенційний бар'єр для успішності студентів. Авторами було згенеровано кілька гіпотез, щоб перевірити, наскільки високі рівні сприйняття комунікації можуть вплинути на успішність, що вимірюється середніми балами. Результати двох чотирирічних лонгітюдних досліджень у коледжі показують, що студенти з високим рівнем сприйняття комунікації значно частіше кидають навчання порівняно з учнями з низьким рівнем сприйняття комунікації та мають тенденцію відраховуватись з коледжу через рік. Студенти з високим та низьким рівнями сприйняття комунікації не відрізнялися значно на рівні успішності.

У дослідженні M.M. Martin, S.A. Myers, T.P. Mottet [78] була мета вивчити мотиви комунікації студентів зі своїми викладачами. Студентів спочатку спитали, чому вони спілкуються зі своїми викладачами. На основі їхніх відповідей було складено анкету, в якій були зазначені ці причини та мотиви комунікації з викладачами. Результати факторного аналізу визначили п'ять основних причин, з яких студенти комунікують зі своїми викладачами: реляційні, функціональні, виправдання, участі та спілкування.

НУБіП України

У дослідженні M.M. Martin, C.M. Anderson [77] з'ясовувалося, чи будуть сусіди по кімнаті, схожі за стилями комунікації, висловлювати більше задоволення та рівень психологічної близькості до своїх сусідів по кімнаті. Зокрема, було розглянуто комунікаційні риси готовності спілкуватися, комунікативні навички та вербальна агресія. Учасники (студенти коледжу та їхні сусіди по кімнаті) виконали вимірювання своїх власних рис комунікації та своїх почуттів стосовно своїх сусідів по кімнаті. Результати показали, що сусіди по кімнаті, які були просоціально схожі (коли обидва сусіди по кімнаті були готові до комунікації, коли обидва сусіди по кімнаті мали високий рівень м'яких навичок комунікації і коли обидва сусіди по кімнаті характеризувалися низьким рівнем вербальної агресії), повідомляли про найвищий рівень задоволеності сусідом по кімнаті.

K. Wiginton, D.J. Rhea, J. Oomen [101] вивчали розвиток м'яких навичок комунікації студентів як один з національних стандартів освіти. На думку авторів, схильність відчувати сором пов'язана з неефективним вирішенням конфліктів та є ключовим компонентом у розвитку певних деструктивних моделей поведінки. Результати цього дослідження показали, що схильність до сорому позитивно корелювала з переживанням гніву, тоді як не було жодної кореляції між схильністю до вини та гнівом. Крім того, студенти, схильні до сорому, частіше обирають неадаптивні, неконструктивні міжособистісні реакції на сценарії, що викликають гнів, в той час як схильні до провини люди були більш схильні вибирати адаптивні, конструктивні відповіді. Хоча схильність до сорому була визначена як фактор у кількох деструктивних моделях поведінки, основною проблемою є вплив сорому на здатність студентів ефективно спілкуватися.

Таким чином, м'які навички комунікації студентів є значною умовою формування особистості і характеризуються деякими психологічними параметрами на кожному з вікових періодів. М'які навички комунікації студентів розглядаються як самостійний вид активності, що включає прагнення до соціальної взаємодії, що являє собою спосіб передачі інформації,

сприяє самореалізації, самопізнання та розвитку ідентичності, а також збереження емоційної стійкості, освоєння соціально-культурних зразків поведінки, створення ефективних умов для соціального взаємодії та самовираження.

Комунікація є психологічною основою професійної діяльності педагога, що зумовлено трансформаціями формування сучасного соціуму та пошуками освітніх технологій у цій галузі.

Як зазначає С. І. Алмаші [2], комунікативні навички педагога виступають як значуща складова підвищення рівня ефективності його діяльності. Комунікація займає значне місце у психолого-педагогічної діяльності, забезпечуючи виконання професійних завдань. На думку автора, комунікативні навички педагога представлені такими основними компонентами:

- здатність реалізовувати перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти професійної взаємодії;
- здатність організовувати суб'єкт-суб'єктну професійну взаємодію;
- здатність забезпечувати операційно-інструментальний та поведінковий рівні комунікації.

О. В. Карпов, досліджуючи проблему професійно важливих якостей педагога, визначає даний вид діяльності як складний і багатогранний, який не має об'єктивного зовнішнього критерію для визначення ефективності спеціаліста, який, як відомо, є вирішальним засобом диференціації важливих професійних якостей як таких. На основі отриманих емпіричних даних автор констатує: «У виконаних дослідженнях встановлено, що чим складнішою є діяльність, тим більше вимог вона висуває до структури особистісних якостей. Це означає, що чим складніша діяльність, тим вище має бути організована структура особистісних якостей» [16, с. 242]. Дане твердження, а також вищевикладена проблематика визначення м'яких навичок студентів педагогічного спрямування свідчить про необхідність різнобічного вивчення діяльності фахівців, задіяних у супроводі суб'єктів освітнього простору.

НУБіП України

2.2. Структурна організація м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування

Результати аналізу спеціальної літератури показують, що в психологічній науці на сьогоднішній день немає загальноприйнятого та однозначного змістовного трактування терміну м'яких навичок комунікації, а також єдиної структури їх компонентів.

Відповідно до описаних у науковій літературі компонентів м'яких навичок комунікації та їх систематизації, а також на основі психологічного аналізу діяльності педагога нами представлено уточнення їх структури. У разі кожному структурному рівню організації м'яких навичок комунікації відповідають певні компоненти.

Ця структура м'яких навичок комунікації побудована з урахуванням системного підходу. Згідно з цим підходом, психічні явища мають цілісну природу і мають єдність взаємопов'язаних властивостей і якостей. Специфіка системного пізнання полягає у можливості опису, пояснення та розуміння інтегральних складових психіки та поведінки. У різних відносинах психіка людини може бути розглянута як відображення реальності, ставлення до неї, регулятор спілкування та поведінки, функціонування кори головного мозку, природне та соціальне, що дозволяє суб'єкту діяти в світі, що постійно змінюється. Відповідно, психіка індивіда є єдиним цілим, функціональні складові якого мають загальну основу.

Відповідно до теоретичних досліджень, будь-яка система передбачає перехід від аналітичної стадії до системної. Відповідно, кожне психічне явище може бути представлене у вигляді системи, що включає ряд рівнів. Виділимо чотири рівні дослідження психіки людини. Гранично високий рівень включає суб'єкта в системі соціальних зв'язків. На цьому рівні знаходяться такі особистісні показники, як установки, ціннісні орієнтації, соціально-психологічні явища. Нижчележачий рівень представлений вивченням

особистості контексті поведінки, спілкування й у цілому, що передбачає вивчення структури, властивостей і динаміки характерологічних особливостей індивіда. Нижчий рівень передбачає вивчення пізнавальних процесів та емоційних станів суб'єкта: його сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, мови. Найнижчий рівень включає дослідження індивідуально-типологічних особливостей особистості, які відповідають за психофізіологічне функціонування психічних процесів.

У сучасних дослідженнях представлено метасистемний підхід організації психіки людини, за яким об'єктивна реальність специфічно відбивається у суб'єктивної картині світу індивіда: повнота і адекватність представленої у психіці об'єктивної реальності підвищує адаптаційні можливості суб'єкта, його здатність орієнтуватися у ситуації соціальних взаємодій, органічно вбудовуватися в соціум [16]. У зв'язку з цим О. В. Карпов виділяє п'ятий, метасистемний рівень організації психіки суб'єкта, який взаємодіє з усіма ієрархічними рівнями та регулює систему загалом. Така регуляція, на думку автора, характерна для рефлексивності, яка є метаздатністю та виступає у вигляді стану, властивості чи процесу. Кожен рівень організації психіки може бути представлений певними компонентами чи характеристиками. Одні якості є базовими для інших, які їх інтегрують. Важливо, що інтеграція відбувається кожному рівні.

У свою чергу, м'які навички комунікації в рамках даного дослідження можуть бути описані через системний підхід як взаємопов'язані складові. М'які навички комунікації розглядаються як компоненти свідомої комунікативної діяльності, що сприяє успішній міжособистісній взаємодії, до їх структури входять ієраркічно організовані компоненти єдиного цілого (рис. 2.8).

Рисунок 2.8. Структурна організація м'яких навичок комунікації студентів педагогічного спрямування

Існує принципова необхідність визначення критеріїв для кожного з компонентів м'яких навичок комунікації, що відповідають принципам науковості та дозволяють диференціювати їх саме для психолого-педагогічної діяльності, у всій їхній багатомірності та цілісності. Оскільки всі існуючі компоненти м'яких навичок дуже складно класифікувати за якимось одним критерієм, потрібно виділити критеріальний ряд ознак, здатних у сукупності визначити необхідний зміст кожного компонента їх структури. Важливим етапом нашого дослідження є обґрунтування виділення критеріальних ознак кожного з компонентів м'яких навичок комунікації, яке стало можливим після порівняльного аналізу отриманих даних у низці дослідницьких процедур:

1. Частотний аналіз теоретичних даних щодо проблеми м'яких навичок комунікації.

2. Визначення психологічного змісту діяльності педагога, за допомогою методу професіографування.

Професіографія - самостійний універсальний спосіб вивчення діяльності. Даний метод є комплексним, що поєднує різні міждисциплінарні дослідження, що описує види, форми та змісту діяльності в рамках конкретно досліджуваної професії. В основу процедури вивчення діяльності педагога ліг принцип диференційованого професіографування як стратегія психологічного вивчення професій Л. В. Іванової [14]. Суть цього принципу полягає в тому, що психологічне забезпечення вирішення будь-якої практичної задачі вимагає специфічної організації професійного дослідження, тобто використання різних програм, схем та методів у кожному конкретному випадку вивчення тієї чи іншої діяльності. Вивчення діяльності педагога за допомогою методу професіографування проводилося з метою виявлення основних психологічних компонентів діяльності, а також для визначення критеріального ряду ознак для кожного з компонентів структури м'яких навичок комунікації.

Для успішної реалізації наведених у таблиці 2.2 видів та форм психолого-педагогічної діяльності комунікативні вміння та навички є головним компонентом підсистеми професійних умінь та навичок. Так як психолог освіти знаходиться безпосередньо всередині того соціального організму, де зароджуються, існують, розвиваються як позитивні, так і негативні сторони взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу, йому необхідно опановувати та перманентно удосконалювати свої комунікативні навички, які сьогодні визначаються викликами сучасного освітнього простору. Це комунікація на всіх рівнях освітньої установи (навчання, педагогічний колектив, батьки учнів, адміністрація освітньої установи та вищі наглядові органи), а також комунікація різних форм та модифікацій (педагогічна, психологічна, комунікація модератора-конфліктолога, онлайн та інтернет-комунікація, ділове листування та ведення сторінок у соціальних мережах як комунікативна форма).

Таблиця 2.2

Результати вивчення діяльності педагога в закладі вищої освіти

Види діяльності	**Зміст діяльності**	**Форми реалізації цього виду діяльності**
Психологічне просвітництво	Залучення суб'єктів освітнього процесу до психологічних знань: ознайомлення педагогічного колективу, адміністрації з основними закономірностями та умовами сприятливого психічного розвитку студента, на різних вікових етапах; популяризація та пояснення результатів нових психологічних досліджень та розробок; формування потреби у психологічних знаннях використовувати їх у роботі (спілкуванні) з дітьми чи інтересах розвитку власної особистості; знайомство студентів із основами самопізнання, самовиховання, саморегуляції; профорієнтаційне інформування; створення атмосфери значущості	Лекції, бесіди, семінари, виставки, добірка літератури, проектна діяльність, виступи на зборах та ін.

НУБіП України

Психологічне консультування	Консультування суб'єктів освітнього процесу: викладацький колектив, адміністрацію, проблем навчання та виховання студентів; індивідуальне консультування педагогів та представників адміністрації в емоційно складних, конфліктних та ін. ситуаціях; індивідуальне консультування студентів з питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, взаємовідносин з викладачами та однолітками, самовиховання тощо консультування групи з проблем самовиховання, професійної орієнтації, культури розумової праці тощо; проведення індивідуальних та групових консультацій	Індивідуальне консультування, групове консультування, тренінги, імітаційні ігри,
Психологічна профілактика	Збереження, зміцнення та розвиток психологічного здоров'я на всіх етапах, а так створення психологічно сприятливої взаємодії всіх учасників освітнього процесу: -відповідальність за дотримання у освітньому закладі психологічних умов, необхідні повноцінного психічного розвитку та формування особистості студента кожному віковому етапі; -своєчасне виявлення особливостей студента, які можуть призвести до певних складнощів, відхилень у його інтелектуальному та емоційному розвитку, у його поведінці та відносинах; -Своєчасне виявлення особливостей студента, які є ознаками обдарованості; -попередження можливих ускладнень у зв'язку з переходом на наступний освітньо-віковий ступінь	Моніторинг освітніх засобів та програм, моніторинг успішності, моніторинг та супровід у період адаптацій (первинної та на різних етапах навчального процесу), психологічні «вітальні» для педагогічного колективу, психологічні олімпіади, тренінги, спостереження
Психологічна діагностика	Виявлення студентів, які потребують будь-яких додаткових (корекційних) освітніх та виховних зусиль педагогів, педагогів-психологів, соціальних педагогів та інших фахівців: -діагностика студентів, які потребують спеціального освітнього маршруту; -діагностика студентів із підвищеними інтелектуальними здібностями; -діагностика студентів із проблемами у навчальній діяльності	Психодіагностичні процедури, організовані виходячи з мети та завдань дослідження

Психологічна корекція	Розробка рекомендацій та програм психокорекційної роботи , складання довготривалого (або іншого) плану розвитку (нівелювання) здібностей або інших психологічних утворень: педагогічна частина корекційних програм складається на основі психологічних рекомендацій; психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу на всіх етапах реалізації корекційних програм; коригування, перегляд, скасування корекційних програм та ін. необхідні процедури на основі моніторингу, бесіди, спостереження та додаткової діагностики всіх учасників освітнього процесу	Психологічне супроводження всіх учасників, задіяних у реалізації корекційної програми, на основі психопрогностики та лонгітюдного моніторингу психологічного, соціального, освітнього та медичного статусу студента

У різних конкретних ситуаціях, залежно від проблеми, яку вирішує психолог-педагог, кожен вид діяльності може бути основним.

Далі в процесі вивчення трудової діяльності педагога вивчалися вимоги, що висуваються даною професією до особистісних психологічних та психофізіологічних якостей фахівця. Для цього використовувалася порівняльно-порівняльна процедура, яку умовно можна назвати «Метод порівняння ідеальної картини психолого-педагогічної діяльності та реальними результатами, отриманими за допомогою застосованого методу професіографування». Ідеальна картина вибудовувалася в результаті вивчення компетентнісного профілю педагога та професійного стандарту фахівців даного напряму. Психологічно орієнтована професіограма включає зовнішню картину праці, трудову поведінку (робочий день, витрачений час на ту чи іншу трудову діяльність, робоче місце та ін.) і внутрішню картину праці (те, як реагує особистість, її особливості, здібності, досвід, навички, характер, а також психічні стани: інтелектуальні, емоційні процеси – увага, пам'ять, воля та ін.

Узагальнення найбільш типових вимог, що висуваються професією педагога до особистісних психологічних та исихофізіологічних якостей фахівця, далі відбувалося у процесі збирання емпіричної (вивчення документації та наукової літератури), а також експертної інформації. Також

застосовувався інтерпретаційний метод, у результаті було сформульовано результати другого блоку професіограми педагога (таблиця 2.3). Інтерпретація здійснювалася на основі результатів, отриманих у ході частотного аналізу теоретичних даних щодо проблеми м'яких навичок комунікації як головного предиктора успішності майбутнього педагога.

Таблиця 2.3

Вимоги, які пред'являє професія педагога до особистісних психологічних та психофізіологічних якостям фахівця

№	Якість	Змістові характеристики
1	Перелік знань, елементів досвіду, умінь	Педагог повинен володіти як різнобічними психологічними знаннями, так і підготовкою в галузі спеціальної психології та психофізіології. Повинен володіти різними педагогічними знаннями, методами викладання педагогіки, навичками розробки та проведення тренінгів, проектної діяльності. Педагог повинен уміти вести збирання необхідних емпіричних матеріалів неекспериментальними та експериментальними методами, отримані матеріали вміти обробляти сучасними методами, науково їх інтерпретувати та робити обґрунтовані висновки про конкретні ситуації. Мати навички ведення переговорів, володіти конфліктологічними техніками. Збирати та впорядковано зберігати науково-інформаційні матеріали, складати звіти про виконані роботи, вести документацію, сприяти підвищенню ефективності та соціального визнання своєї професійної спільноти та свого професійного колективу. Вільно вести інтернет-комунікацію та професійно вибудовувати спілкування у різних соціальних мережах та месенджерах.
Особливості та якості виконавчо-рухових процесів та проявів		
2	Рухи, їх точність, координованість, сила. Поведінка, виразні рухи, зовнішність	Рухи для педагога є основним провідником взаємодії його із зовнішнім середовищем. Поведінка в цілому, як неодмінний атрибут будь-якої діяльності, має відповідати професійній підготовці педагога та бути професійно усвідомленою та дозованою відповідно до конкретної ситуації. Існує потреба педагога у виразних рухах, експресії та зовнішності.
Особливості та якості пізнавальних процесів		
3	Сприйняття	Сприйняття педагога багато в чому залежить від минулого особистісного та професійного досвіду, накопиченого теоретичного матеріалу, змісту та завдань виконуваної психолого-педагогічної діяльності, а також досвіду перебування у різних навчальних психологічних програмах. Сприйняття зумовлено психічними станами та індивідуальними особливостями психолога (потреб, схильностей, інтересів, мотивів, емоційного стану тощо). Для педагога необхідне знання основних законів, механізмів,

		ефектів перцепції для професійного подолання помилок сприйняття
4	Увага	При роботі з учасниками освітнього процесу для педагога важлива правильна організація процесу взаємодії та зосередження на пріоритетній інформації та виконання поставлених професійних завдань, тобто концентрація та розподіл уваги. Тому й у теоретичному та в операційному плані увага у педагога має характеризуватися досить високим рівнем (інтенсивністю, концентрацією), обсягом (широтою, розподілом), швидкістю перемикання (переміщення), тривалістю та стійкістю
5	Пам'ять	Серед процесів пам'яті для педагога особливо важливо запам'ятовування, яке визначає повноту і точність відтворення матеріалу, міцність і тривалість його збереження. Утримування уваги великої кількості учасників взаємодії, вимагає хорошої роботи пам'яті різної модальності (зорової, слухової та ін) і оперативної пам'яті. Пам'ять як «наскрізний» психічний процес зумовлює загальну професійну ефективність, а умови продуктивності запам'ятовування у роботі педагога пов'язані ще й з тим, що він протікає у вигляді як мимовільного, і довільного процесу (у різних професійних ситуаціях)
6	Мислення	Мислення в роботі педагога знаходить цілеспрямоване використання у розвитку та приросценні знань, оскільки в мисленні найважливішу роль відіграє розуміння людьми один одного, засобів та предметів їхньої спільної діяльності
7	Уява	Розвинена уява як універсальна людська здатність до побудови нових цілісних образів дійсності за допомогою переробки змісту практичного, чуттєвого, інтелектуального та емоційно-смислового педагогічного досвіду, що склався. У роботі з дітьми різного віку та з різними особливостями дорослішання зумовлює максимально успішну професійну реалізацію
Особливості змісту та динаміки емоційно-вольових процесів та емоційних особливостей індивідуальності		

НУБіП України

8	Емоційно-вольова регуляція	Для успішного виконання професійної діяльності педагога фахівець повинен діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди (тобто свої безпосередні бажання та прагнення) – для цього необхідне розвинене емоційно-вольове регулювання. При цьому внутрішній інтелектуальний план спрямований на пошук тих дій, які за цих конкретних умов можуть призвести до досягнення поставленої мети. Специфічним є наявність внутрішнього інтелектуального плану, який організовує всі наявні у психолога в даний момент спонукання в напрямку такого їх упорядкування, при якому провідним мотивом стає свідомо поставлена мета. У багатьох емоційних процесів для педагога важливий особливий вид – власне емоцій, які на відміну афектів можуть усвідомлено дозовано виявлятися зовні. Вони повинні мати чітко виражений ситуативний характер, тобто виражати оцінне ставлення психолога до складених або можливих ситуацій психолого-педагогічної практики, до своїх дій та своїх проявів у цих ситуаціях. Вольове регулювання в ситуаціях емоційного та фізичного виснаження, в умовах педагогічної взаємодії, при великій кількості його учасників вимагає від педагога максимальної зосередженості та внутрішнього контролю
Особливості відносин професіонала (До оточення, до людей, до діяльності, до праці, до речей, до самого себе)		
9	Виражений інтерес до людини та її внутрішнього світу	Спеціаліст у галузі психології та педагогіки повинен мати виражений інтерес до людини та її внутрішнього світу, до тонких особливостей міжособистісних відносин, професійно позитивне ставлення до людей незалежно від їхнього соціального, соматичного та психічного статусу, віково-статевих та індивідуальних особливостей. Психолог-педагог повинен мати систему професійних переконань (в центрі якої знаходяться ідеї про нескінченні можливості позитивного розвитку людини і саморозвитку) у поєднанні з готовністю приходити сторонній людині як члену суспільства на допомогу з відповідними професійними засобами (такими, як консультування, психологічна освіта, психотренінг, проектування) діяльності, її внутрішніх засобів, участь у проектуванні зовнішніх засобів та умов, корекція індивідуального стилю, активізація самопізнання та саморегуляції людини), з урахуванням усіх викликів сучасності. Вияв інтересу до всіх сфер буття людини для розширення власних меж пізнання
Особливості спрямованості особистості професіонала та система мотивів		

НУБіП України

10	Спрямованістьос обистості та система мотивів	Здатність планувати професійну діяльність. Розробляти (і добопрацьовувати після колективних обговорень, емпіричної перевірки) прийоми, шляхи, методи, засоби розвитку психології та педагогіки; розумітися на конкретних і складних суперечливих ситуаціях педагогічного процесу; пропонувати та коректно впроваджувати рекомендації щодо організації допомоги всім нужденним. Оптимізація режиму відпочинку у трудовій та навчальній діяльності, різноманітність та насиченість педагогічного середовища, з урахуванням індивідуальних потреб кожного з учасників освітнього процесу.
Особливості творчої діяльності та креативності		
11	Творча діяльність, креативність	Діяльність педагога змушує мобілізуватися для роботи не тільки «за інтересами», що склалися в попередньому розвитку, а й «за завданням», і працювати в групі різнопрофільних фахівців над вирішенням комплексних завдань, не завжди пов'язаних з психологічними проблемами. Це потребує креативних рішень та устремлінь. Креативність як професійний прагматизм необхідний залучення всіх учасників освітнього процесу з метою. Творчий підхід до кожної професійної ситуації необхідна умова для роботи з студентами, особливо в ситуації інклюзії, у професійному спілкуванні з дітьми з ознаками обдарованості та подвійною винятковістю
Особливості саморегуляції		
12	Саморегуляція	У педагога саморегуляція (якщо її розуміти як із рівнів регуляції активності, котрим характерно використання психічних засобів відображення і моделювання реальності) використовується управління різних аспектів життєдіяльності, включаючи цілеспрямовану професійну діяльність. Особливість саморегуляції у роботі психолога освіти полягає у довільній і цілеспрямованій зміні окремих психофізіологічних функцій та психічного стану загалом, що здійснюється самим психологом шляхом спеціально організованої психічної активності. В останньому випадку формування та ефективність використання внутрішніх засобів діяльності з управління власним станом виступають як центральний момент психолого-педагогічної роботи, оскільки психічна саморегуляція педагога дієвим чином позначається в ситуаціях взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, якими б психологічно складними не виявилися дані професійні. ситуації
Якості, необхідні під час консультування психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу		
13	Здатність до емпатії, співпереживання та співчуття	Вміння глибоко психологічно проникати у внутрішній світ іншої людини – розуміти специфіку її внутрішнього світу, бачити те, що відбувається з його власних позицій, сприймати світ його очима, допускати як допустиму та можливу її точку зору
14	Відкритість	Намагаючись зрозуміти людину, проникнути в її внутрішній світ, педагог, відверто повідомляє йому про свої власні почуття, викликаючи його емпатичну реакцію, тим самим роблячи її відкритим для себе

НУБіП України

15	Вираз особистої турботи	Зовнішня поведінка педагога, яка демонструє щиру зацікавленість, турботу педагога про людину. Однак вона не повинна бути надмірною та нещирою
16	Доброзичливість	Добре, емоційно позитивне ставлення до людини, особиста зацікавленість та участь у вирішенні її проблем
17	Безоцінне ставлення, дотримання моральних, етичних норм	Уникати спілкування з суб'єктами освітнього процесу прямого оцінювання їх дій та їх особистості. Психолог-педагог, схвалюючи чи не схвалюючи вчинки людини, утримується від оцінок, долає стереотипізацію, намагається розібратися в ситуації, що з'ясовується, з'ясовуючи її причини та наслідки.
18	Відмова від моралі	Це відноситься до моменту одкровення людини, спільно оцінюючи її проблему та вироблення стратегій, алгоритмів та рекомендацій як її вирішити. Розробка конкретних корекційних програм за згодою до залучення до неї інших учасників освітнього процесу
19	Довіра	Віра у можливість та здатність самостійно впоратися з різними психологічними складнощами, пошук ресурсів їх позначення та навчення різним психологічним технікам
20	Готовність спрямувати переживання людини у конструктивне русло	Якщо людина не має правильного розуміння своєї проблеми, чи способу її вирішення, то переживання можуть грати деструктивну роль. Емоційна енергія необхідна для правильного вибору та реалізації вирішення проблеми. Завдання педагога - посилити цю енергію, спрямувавши її у правильне, конструктивне русло
21	Вміннявибудовувати та зберігати оптимальну психологічну дистанцію	Необхідні спеціальні комунікативні прийоми створення атмосфери довіри та відкритості, при цьому взаємини педагога з консультативною допомогою, що звернулися за консультативною допомогою, не повинні переходити в надто близькі, інтимні. Психолог повинен професійно відстежувати хто і що привносить у консультаційний простір, відстежуючи та долаючи усі види комунікативних бар'єрів
22	Психологічна стійкість у конфліктних ситуаціях	Здатність зберігати емоційну рівновагу та застосовувати прийоми та методи конфліктології, тьютерства, медіаторства, у складних ситуаціях педагогічного супроводу суб'єктів освітнього процесу
Додаткові якості та навички, що сприяють професійній реалізації педагога		
23	Начитаність та широкий кругозір	Професія педагога зіштовхує фахівця з людьми різного соціального кола, професії, віку, статі, рівня освіти, віросповідання тощо. Це вимагає від професіонала різнобічності, здатності розуміти та входити в контакт із різними учасниками освітнього процесу. Начитаність і допитливий інтерес до різних сфер життя сприяє не тільки розширенню кругозору, а й розвитку мови, що є невід'ємним інструментом будь-якого педагога. Сфера професійних інтересів також має поповнитися постійними інформаційними новинками. Інтереси учнів дуже різноманітні, тому необхідно цікавитись і сучасними віяннями інтернет-простору, соціальних мереж та месенджерів.

НУБіП України

24	Постійний саморозвиток	Психологічний аналіз власних особистісних особливостей (усунення негативних, неадаптивних та інших.) є невід'ємною частиною професійного становлення будь-якого педагога. Робота з людьми забирає дуже багато енергії та внутрішніх сил. Постійне особисте самовдосконалення (індивідуальні консультації, тренінги, навчальні програми, групова психотерапія) допоможе фахівцю запобігти розвитку емоційного вигоряння, а також вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти та хворобливі переживання, які можуть стати перешкодою у спілкуванні з кожним із учасників освітнього процесу.
25	Має навички роботи з сучасними технічними пристроями	Наявність даних навичок робить спеціаліста більш мобільним та включеним у різні професійні ситуації Психодіагностика, моніторинг своєї діяльності вимагає ведення електронних записів, протоколів, роботою в різних програмах та на різних технічних пристроях

Після визначення структурної організації м’яких навичок комунікації у процесі вивчення наукової літератури та застосування методу професіографування було сформульовано психологічний зміст цієї діяльності для кожного із структурних компонентів м’яких навичок комунікації: (психодинамічного, емоційно-вольового, інтерактивно-комунікативного, мотиваційно-цільового). Крім того, психологічний зміст діяльності був співвіднесений з результатами, отриманими в ході частотного аналізу теоретичних даних щодо проблеми м’яких навичок комунікації. Це дозволило виділити критеріальний ряд ознак, здатних разом визначити необхідний зміст кожного компонента структури м’яких навичок комунікації.

Дані, отримані в результаті застосованого методу професіографування, дозволили здійснити спробу визначення психологічного змісту діяльності кожного компонента структури м’яких навичок комунікації, необхідного для розробки та впровадження програми їх формування. Будь-яка діяльність реалізується функціональною системою, яка на рівні психологічного аналізу постає як психологічна система діяльності. Тому аналіз діяльності можна проводити відповідно до архітектоніки психологічної системи діяльності, розкриваючи зміст окремих її компонентів. Будь-яку діяльність можна охарактеризувати як з боку розвитку, і з боку механізмів функціонування структури.

Надалі виділені критеріальні ознаки кожного з компонентів м’яких навичок комунікації разом дозволили визначити необхідний зміст кожного педагогічного етапу програми формування м’яких навичок комунікації у студентів педагогічного напряму (таблиця 2.4).

Даний теоретичний етап дослідження дозволив вивчити вимоги, які пред'являються професією педагога до особистісних, психологічних та психофізіологічних якостей фахівця. У зв'язку з чим, раніше сформульоване уточнення визначення м’яких навичок комунікації (М’які навички комунікації - це комплекс умінь і навичок, які виробляються і структуруються в спеціально організованому процесі навчання, виступаючи предикторами успішної взаємодії в реальному і віртуально-цифровому просторах, закріплюються професійну діяльність відповідно до її вимог), дозволило уточнити дане визначення з урахуванням специфіки діяльності педагога. М’які навички комунікації педагога - це комплекс умінь і навичок, які виробляються і структуруються в спеціально організованому процесі навчання, виступаючи предикторами успішної взаємодії в реальному та віртуально-цифровому просторах, закріплюються або автоматизуються залучаючись до професійної діяльності, що полягає в реалізації системи психолог учасників освітнього процесу.

Таблиця 2.4

Результати порівняльного аналізу для визначення критеріальних ознак компонентів м’яких навичок комунікації

Структурні компоненти МНК	**Описові характеристики soft skils (результати теоретичного огляду)**	**Психологічний зміст діяльності педагога (результати професіографування)**	**Критеріальні ознаки структурних компонентів МНК**
Психо-динамічний	Адекватні психічні стани при впливі різних факторів навколишнього середовища; індивідуальна стресостійкість, адаптивність, лабільність нервової системи; енергія	Особливості та якості виконавчо-рухових процесів та проявів. Особливості та якості пізнавальних процесів Особливості саморегуляції	Індивідуальна особливість у високому темпі реагувати на вербальні та невербальні стимули соціального середовища

Емоційно-вольовий	Навичка стресостійкості та навик регуляції власних почуттів; емпатія як здатність увійти в емоційний стан іншої людини, співпереживання, вміння керувати своїми емоціями; управління своїми емоціями, управління, власним розвиток. Емпатія; довільна спрямованість уваги на емоції та мовленнєву діяльність; управління емоціями	Особливості змісту та динаміки емоційно-вольових процесів та емоційних особливостей індивідуальності, самоконтроль	Розуміння почуттів та емоцій інших людей, саморегуляція у процесі взаємодії
Інтерактивно-комунікативний	Навички формування міжособистісних відносин між партнерами; комунікабельність, уміння вести переговори. Комунікативні навички, спрямовані на інших людей; комунікативна активність; співзнання, співпереживання, співдія в комунікативному полі	Якості необхідні при проведенні консультацій та психологічному супроводі суб'єктів освітнього процесу	Прагнення до включеності до контактах з оточуючими людьми та адекватне вираження своїх комунікативних намірів
Мотиваційно-цільовий	Навички організації спільних форм діяльності; приймати самостійні рішення, креативність. Планування, цілепокладання; вираженість образно-дієвого стилю діяльності; планування та мотивування; ефективне планування та впорядкування власного розвитку	Особливості спрямованості особистості професіонала та система мотивів. Здатність планувати професійну діяльність. Особливості творчої діяльності та креативності	Усвідомлення мотивів та комунікативних потреб, здатність до планування своєї комунікативної поведінки
Рефлексивний	Навичка розуміння норм та цінностей різних соціальних груп та аналіз вчинків іншої людини; готовність до саморозвитку, вміння аналізувати великі обсяги інформації, креативність. Критичне мислення, управління власним розвитком; високі показники розумово-мовленнєвих параметрів; рефлексія; ефективно використовувати зворотний зв'язок і визначати її цінність	Особливості відносин професіонала до оточуючих людей, до діяльності, до праці, до речей, до себе. Аналіз різних комунікативних ситуацій, що виникають при супроводі всіх учасників освітнього процесу. Особливості творчої діяльності та креативності	Аналіз комунікативної ситуації, власної комунікативної поведінки та кожного з учасників взаємодії

Висновки до другого розділу

У педагогічній науці організовано ряд основоположних наукових шкіл з

окремими концепціями до розуміння комунікації, склалася система теоретико-методологічних понять комунікації, сформувалися напрями вивчення комунікації, її структури, видів і механізмів, розроблені експериментальні методи вивчення комунікації та психологічних характеристик партнерів зі спілкування, позначилися напрямки між зв'язків у вивченні цього багатоаспектного феномена. Нині у психології досліджуються функції комунікації у системі основних видів діяльності, здійснюється аналіз внутрішніх та зовнішніх детермінант, умов і методів комунікації, визначаються рівні мотивації комунікації, і навіть вивчається роль комунікації у процесі соціалізації особистості, розглядається її генезис. Багато досліджень, присвячених проблемам комунікації, зумовлює необхідність упорядкування фактів та його співвідношення у тих системного підходу. Комунікація є психологічною основою професійної діяльності педагога, що зумовлено трансформаціями формування сучасного соціуму та пошуками освітніх технологій у цій галузі.

М'які навички комунікації студентів є значною умовою формування особистості професіонала і характеризуються деякими психологічними параметрами кожному з вікових періодів. М'які навички комунікації студентів розглядаються як самостійний вид активності, що включає прагнення до соціальної взаємодії, що являє собою спосіб передачі інформації, сприяє самореалізації, самопізнання та розвитку ідентичності, а також збереження емоційної стійкості, освоєння соціально-культурних зразків поведінки, створення ефективних умов для соціального взаємодії та самовираження.

Визначення структурної організації м'яких навичок комунікації, у процесі вивчення наукової літератури та аналізу діяльності педагога (методом професіографування) дозволило сформулювати психологічний зміст даної діяльності для кожного зі структурних компонентів м'яких навичок комунікації, співвіднести їх з результатами контент-аналізу теоретичних даних з проблеми комунікації. Це сприяло визначенню критеріального ряду ознак, здатних у сукупності визначити необхідне зміст кожного компонента

структури м’яких навичок комунікації. Психодинамічний компонент спричиняє особливості суб'єкта в індивідуальному темпі відгукуватися на стимули соціальної реальності. Емоційно-вольовий компонент передбачає розуміння почуттів та емоцій інших, а також здатність до саморегуляції у процесі взаємодії. Інтерактивно-комунікативний компонент відображає прагнення до включеності в контактах з оточуючими людьми та адекватне вираження своїх комунікативних намірів. Мотиваційно-цільовий компонент включає усвідомлення мотивів та комунікативних потреб, а також здатність до планування своєї комунікативної поведінки. Рефлексивний компонент передбачає здатність до аналізу комунікативної ситуації, аналізу власної поведінки та кожного з учасників взаємодії.

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МЯКИХ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМКУ

3.1. Обґрунтування дизайну та вибірки емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного напряму реалізовувалося в кілька етапів (таблиця 3.1) та включало застосування низки дослідницьких процедур із відповідною послідовністю.

Таблиця 3.1

Організація етапів експериментального дослідження формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування

Параметри	**І етап**	**ІІ етап**	**ІІІ етап**
Завдання	Виявлення факторів м'яких навичок комунікації у студентів психолого-педагогічного напрямки	Вивчення взаємодії і множинної детермінації рівнів м'яких навичок комунікації	Вивчення впливу курсу навчання та рефлексивності на м'які навички комунікації. Виявлення організації структури даних навичок у студентів різних курсів
Математичні методи дослідження	Експлораторний факторний аналіз із обертанням Varimax-нормалізоване	Покроковий множинний регресійний аналіз	Дисперсійний аналіз із повторними вимірами (MANOVA). Структурно-психологічний аналіз. Метод експрес-$\chi 2$
Досліджувані параметри	Виявлення компонентів м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування	Обчислення предикторів та оцінка їхнього вкладу ($p \leq 0,05$) в інтегральні фактори м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування використанням покрокової множинної регресії	Розрахунок індексів когерентності структури (ІКС), дивергентності структури (ІДС), організованості структури (ІОС). Визначення гомогенності / гетерогенності матриць інтеркореляцій з використанням методу експрес-$\chi 2$

Для виявлення сформованості м’яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування відповідно до метою дослідження було відібрано стандартизовані методики (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Емпірична аргументація дослідження сформованості м’яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування

Компонент	Зміст компонента	Інструментально-діагностичне забезпечення
Психодинамічний компонент	- динамічність, яка розуміється як здатність індивіда у високому темпі реагувати на явища навколишнього світу, пристосовуючи дії у відповідь до специфіки того, що відбувається наразі; - наполегливість, яка є константність у поведінці суб'єкта, виражену тенденцію до повторення певних дій без впливу зовнішнього подразника; сенсорна чутливість, яка сприймається як вміння індивіда реагувати на стимули зі зниженими показниками інтенсивності; емоційна реактивність, яка передбачає здатність інтенсивно реагувати на емоціогенні подразники, що проявляється у підвищеній емоційній чутливості особистості; - витривалість, яка полягає у тенденції адекватно реагувати на стимули з підвищеними та тривалими показниками інтенсивності, а також у ситуації виражених відволікаючих подразників; - активність, яка описується як здатність здійснювати дії, що спонукають огонтуючих до реакцій у відповідь	Методика діагностики темпераменту (Я. Стреляу)
Емоційно-вольовий компонент	- Здатність контролювати власний емоційний стан, що пов'язано з рівнем емоційної збудливості особистості	Шкала емоційної збудливості (В. Брайтвайт
	- емоційний інтелект, який включає інтегральну здатність розуміти міжособистісні відносини, що репрезентуються в емоціях і почуттях, що дозволяє управляти даними відносинами	Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл)
	- сила волі, що є вмінням приймати рішення на основі когнітивних операцій та слідувати прийнятим рішенням	Шкала самооцінки сили волі (Н.Н. Обозов)
Інтерактивно-діяльнісний компонент	- Прагнення суб'єкта бути включеним у різні соціальні групи; тенденція індивіда взаємодіяти з великою кількістю людей, прагнення людини контролювати партнерів із взаємодії;	Опитувальник міжособистісних відносин (А.А. Рукавишніков)

	- Потреба особистості в емоційно близьких відносинах з іншими людьми	
	- соціальна емпатія, що є емоційною чуйністю на співрозмовника	Діагностика соціальної емпатії (Н.П. Фетіскін, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
	- комунікативна толерантність, що передбачає здатність суб'єкта приймати різні емоційні стани та поведінку партнерів зі спілкування	Шкала комунікативної толерантності (В.В. Бойка)
Мотиваційно-цільовий компонент	- Прагнення до прийняття, що передбачає переживання позитивних емоцій від взаємодії з іншими людьми	Оцінка мотивації афіляції (А. Мехрабіан)
	усвідомлення своїх життєвих цілей та потреб; здатність реалізовувати свої цілі в умовах мінливих обставин навколишньої дійсності	Опитувальник особистісної орієнтації (Е. Шостром)
Рефлексивний компонент	- здатність суб'єкта усвідомлювати моменти свого минулого та сьогодення, а також прогнозувати на цій основі своє майбутнє	Методика визначення індивідуального заходу рефлексивності (А.В. Карпов, В.В. Пономарьова)

У таблиці 3.3 представлені частота та відсоткове співвідношення вибірки.

Таблиця 3.3

Частота та відсоткове співвідношення вибірки

Таблиця частот: Курс (Таблиця)		
Курс	Частота	Відсоток
1 курс	10	25
2 курс	10	25
3 курс	10	25
4 курс	10	25
Усього	40	100

У дослідженні взяли участь 40 студентів НУБіП України

НУБіП України

2.2. Опис методик дослідження

Для виявлення сформованості м’яких навичок комунікації у студентів педагогічного напряму було використано низку психодіагностичних методик.

Методика діагностики темпераменту (Я. Стреляу) спрямована на виявлення темпераментальних характеристик суб'єкта. У цій методиці представлений ряд шкал, що відповідають різним темпераментальним характеристикам:

- динамічність, яка розуміється як здатність індивіда у високому темпі реагувати на явища навколишнього світу, пристосовуючи дії у відповідь до специфіки того, що відбувається в даний момент;
- наполегливість, яка є константністю у поведінці суб'єкта, виражену тенденцію до повторення певних дій без впливу зовнішнього подразника;
- сенсорна чутливість, яка сприймається як вміння індивіда реагувати на стимули зі зниженими показниками інтенсивності;
- емоційна реактивність, яка передбачає здатність інтенсивно реагувати на емоціогенні подразники, що проявляється у підвищеній емоційній чутливості особистості;
- витривалість, що полягає у тенденції адекватно реагувати на стимули з підвищеними та тривалими показниками інтенсивності, а також у ситуації виражених відволікаючих подразників;
- активність, яка описується як здатність здійснювати дії, що спонукають оточуючих до реакцій у відповідь.

Шкала емоційної збудливості (В. Брайтвайт) дозволяє вивчати можливості індивіда контролювати власний емоційний стан, що пов'язано з рівнем емоційної збудливості особистості.

Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл) включає вивчення емоційного інтелекту, який представлений такими складовими: інтегральна

здатність розуміти міжособистісні відносини, що репрезентуються в емоціях і почуттях, що дозволяє управляти даними відносинами. У даній методиці представлений ряд шкал, серед яких:

- емоційна поінформованість;
- керування своїми емоціями;
- самомотивація;
- емпатія;
- розпізнавання емоцій інших людей.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту визначається за кількісними показниками.

Шкала самооцінки сили волі (Н. Н. Обозов) призначена для виявлення узагальненої характеристики прояву сили волі індивіда, що є вмінням приймати рішення на основі когнітивних операцій і слідувати прийнятим рішенням. Через підрахунок загальної суми набраних у методиці балів визначається рівень сформованості сили волі: низький, середній чи високий.

Опитувальник міжособистісних відносин (А. А. Рукавишников) дозволяє проаналізувати типові способи відношення суб'єкта до оточуючих. До шкал даного опитувальника належать такі:

- потреба включення, що передбачає здатність ініціювати та зберігати позитивні відносини з оточуючими;
- потреба контролю, що є орієнтацію управління іншими у відносинах з оточуючими;
- міжособистісна потреба в афекті, що виступає як тенденція до збереження емоційно значущих контактів із оточуючими.

Діагностика соціальної емпатії (Н. П. Фетискін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) спрямована на вивчення емоційної чуйності індивіда на співрозмовника. За допомогою виявлення індексу емпатійності, що постає як показник емпатичних тенденцій суб'єкта, визначається рівень емпатичних тенденцій: високий, середній чи низький.

Шкала комунікативної толерантності (В. В. Бойко) спрямована на

вивчення здатності суб'єкта приймати різні емоційні стани та поведінку партнерів зі спілкування. Ця методика дозволяє віднести випробуваного до однієї з трьох підгруп, що мають такі градації: високий, помірний або низький рівні комунікативної толерантності.

Оцінка мотивації афіляції (А. Мехрабіан) спрямовано визначення прагнення прийняттю, що передбачає переживання позитивних емоцій від взаємодії коїться з іншими людьми. За цією методикою визначається рівень розвитку мотиву «прагнення людей» і рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим».

Опитувальник особистісної орієнтації (Е. Шостром) спрямовано виявлення усвідомлення суб'єктом своїх життєвих цілей і потреб, і навіть на вивчення здатності індивіда реалізовувати свої цілі за умов мінливих обставин навколишньої дійсності. Даний опитувальник включає дві основні шкали особистісної орієнтації: «часу» і «опори», а також ряд підшкал, серед яких такі:

- цінність самоактуалізації (SAV) вимірює, якою мірою людина поділяє цінності, характерні для особистості, що самоактуалізується;
- шкала екзистенційності (Ex) вимірює здатність людини ситуаційно реагувати без ригідної відданості принципам;
- шкала реактивної чутливості (Fr) вимірює сензитивність чи чуйність на почуття та потреби інших людей;
- шкала спонтанності (S) вимірює, наскільки вільно особистість може спонтанно реагувати чи бути собою;
- шкала самоповаги (Sr) вимірює здатність людини утверджувати себе завдяки власній силі та значущості;
- шкала прийняття себе (Sa) вимірює здатність стверджувати або приймати себе, незважаючи на свої слабкості та недоліки;
- шкала природи людини (Nc) вимірює ступінь конструктивності поглядів на природу людини, природу мужності та жіночності;
- шкала синергії (Sy) вимірює здатність людини бути цілісною,

перевершити дихотомію;

– шкала прийняття агресії (А) вимірює здатність людини приймати чиюсь природну агресивність як протилежність заперечення та придушення агресії;

– шкала здатності до близьких контактів (С) вимірює здатність людини розвивати широкі та близькі взаємини з іншими людьми, не обтяжуючи себе очікуваннями та зобов'язаннями.

Методика визначення індивідуального заходу рефлективності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова) спрямована на вивчення здатності суб'єкта усвідомлювати моменти свого минулого та сьогодення, а також прогнозувати на цій основі своє майбутнє. Ця методика дозволяє діагностувати види рефлексії, що виділяються за «тимчасовим» принципом: ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну рефлексії.

Експертна оцінка показників м'яких навичок комунікації проводилася викладачами, що реалізують програми навчання на різних курсах у процесі проведення занять у вибірки студентів наприкінці навчального року на кожному курсі. На кожному курсі студентів оцінювали по три експерти, що становило 12 осіб (штатні співробітники НУБіП). Експерти оцінювали виразність м'яких навичок комунікації у студентів з показниками, відповідними чотирма компонентами, виділеними нами у процесі теоретичного аналізу. При цьому психодинамічний компонент (багато в чому біологічно обумовлений) не був включений до критеріїв експертної оцінки, відповідно, і поетапне формування м'яких навичок комунікації в процесі професіоналізації починається з емоційно-вольового компонента.

– емоційно-вольовий компонент;

– інтерактивно-комунікативний компонент;

– мотиваційно-цільовий компонент;

– рефлексивний компонент.

Експертна оцінка проводилася за чотирма компонентами поданими наступним критеріальним рядом (таблиця 3.4)

Таблиця 3.4

Критерії експертної оцінки

Компонент	Зміст компонента
Емоційно-вольовийкомпонент	Уміння адекватно висловлювати власні емоції та керувати ними, здатність контактувати з іншими людьми на емоційній основі
Інтерактивно-комунікативні характеристики	Прагнення до включеності в контактах з оточуючими людьми та адекватне вираження своїх комунікативних намірів
Мотиваційно-цільові характеристики	Усвідомлення мотивів та комунікативних потреб здатність до планування своєї комунікативної поведінки
Рефлексивний компонент	Здатність до аналізу комунікативної ситуації, власної комунікативної поведінки та кожного з учасників взаємодії

Експертна оцінка базується на виділених в результаті теоретичного аналізу критеріальних ознаках кожного з компонентів м'яких навичок комунікації. Експерти оцінювали виразність м'яких навичок комунікації у студентів за показниками, що відповідають чотирьом компонентам, оскільки поетапне формування м'яких навичок комунікації у процесі професіоналізації починається з емоційно-вольового компонента.

Оцінка досліджуваних проводилася за наступною шкалою:

1 – слабко виражений;

2 - Помірно виражений;

3 - Інтенсивно виражений.

В результаті по кожному студенту було отримано матрицю 4×3 (чотири компоненти, оцінені трьома експертами). Далі здійснювалося обчислення середньої арифметичної щодо кожного з компонентів. Крім того, узгодженість думок експертів оцінювалася за величиною коефіцієнта конкордації:

$$W = \frac{12S}{n^2 2(m^3 - m)},$$

де S - сума квадратів відхилень всіх оцінок кожного об'єкта експертизи від середнього значення; n – кількість експертів; m – кількість об'єктів експертизи (студентів). При значенні коефіцієнта конкордації, що дорівнює 0,

відзначається повна неузгодженість. У разі наближеності значення до 1 відзначається повна узгодженість. Максимально можливі значення за експертною оцінкою дорівнюють 3 балам, відповідно, мінімальне значення – 1.

НУБіП України

3.2. Програма формування м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування

У цій частині дослідження розроблено програму формування м'яких комунікативних навичок з виділенням їх компонентів як головної підсистеми професійних компетенцій педагога, для чого використовувалася порівняльно-порівняльна процедура, яку умовно можна назвати «метод порівняння ідеальної картини психолого-педагогічної діяльності та реальним процесом професіонал». Ця процедура включила аналіз результатів, отриманих у дослідницьких заходах, здійснених у ході:

1) визначення структури м'яких навичок комунікації у процесі вивчення наукової літератури, виділення їх компонентів та критеріальних ознак для кожного з компонентів;

2) складання професіограми, що дозволило точніше виділити критеріальні ознаки кожного з компонентів м'яких навичок комунікації;

3) аналіз навчального процесу для вивчення навчальної організації формування м'яких навичок комунікації студентів різних етапах професіоналізації.

Важливим етапом нашого дослідження стало з'ясування того, які конкретно компетенції слід формувати в процесі професійної підготовки студентів педагогічного напряму, щоб вони в майбутньому змогли стати ефективними фахівцями у сфері психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу. Для цього в рамках аналізу навчального процесу було здійснено процедуру вивчення компетентнісного профілю педагога, методологічною основою якого виступив системний підхід до педагогічної

системи. Педагогічну систему визначаємо як безліч взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей.

Навчальна система формування м'яких навичок комунікації студентів аналізувалася як цілісна система, що дозволило виділити педагогічні етапи, психолого-педагогічні форми, необхідні формування м'яких навичок комунікації. Здійснено аналіз компетентнісного профілю «Педагогіка вищої школи» та процедура зіставлення компетенцій державного стандарту відповідного навчального плану підготовки з кожним із компонентів м'яких навичок комунікації. Також вивчався професійний стандарт педагога у сфері освіти. Після цього було внесено пропозиції щодо вибіркових дисциплін плану підготовки для реалізації програми формування м'яких навичок комунікації (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Пропозиції вибіркових дисциплін для реалізації програми формування м'яких навичок комунікації

Курс	Дисципліни вибіркового циклу
1	Адаптаційний тренінг, Введення у професію, Тренінг саморегуляції, Соціально-психологічний тренінг
2	Психологія конфліктів та толерантність, Інформаційно-комунікаційні технології в педагогіці, Тренінг спілкування (комунікативних умінь та навичок)
3	Психологія креативності, Самовизначення та професійна орієнтація, Психологічний супровід суб'єктів освітнього процесу, Мотиваційний тренінг, Практика з здобуття професійних умінь та досвіду професійної діяльності
4	Етика педагога в інтернет-просторі та соціальних мережах, Тренінг професійної асертивності, Особистісно-рефлексивний тренінг, Професійна етика в педагогічній діяльності, Психологія стресу та емоційне вигоряння, Основи цілепокладання та самоорганізації особистості

Навчальна організація формування м'яких навичок комунікації студентів аналізувалась як цілісна система, для чого знадобився аналіз сучасних наукових джерел з метою визначення понять «компетенція», «комунікативна компетенція» та «компетентність».

Було встановлено, що одним із понять, яке можна співвіднести із soft skills, є поняття «компетенція». Її визначали як функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які хтось може успішно вирішувати. Компетенції є системним проявом знань, умінь, навичок, здібностей та особистісних якостей. Компетентність необхідно розглядати не тільки як знання та вміння, а й як здатність застосовувати знання, вміння, які отримують у процесі розвитку та навчання, та особисті якості для успішної діяльності у певній галузі. З цього погляду м'які навички комунікації можуть бути компонентом компетенції, саме як основоположні для комунікативної компетентності педагога.

Термін «комунікативна компетентність» включає внутрішні ресурси індивіда, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, що досягається вмінням визначати цілі комунікації, оцінювати саму ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації партнерів по взаємодії, вибирати адекватні стратегії комунікації, а також осмисленої зміни власної мовної поведінки.

До комунікативної компетентності входить здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, володіння певними нормами спілкування, поведінки, що, у свою чергу, передбачає засвоєння педагогічних професійних стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування (правилами ввічливості та іншими нормами поведінки).

Якщо розглядати м'які навички комунікації з погляду державних освітніх стандартів, вони можуть бути синонімом як універсальних, так і загальнопрофесійних та спеціально-професійних комунікативних компетенцій і мають бути сформовані у студентів в результаті освоєння освітніх програм у процесі професіоналізації (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Програма формування м'яких навичок комунікації студентів на різних етапах навчання

Структурні компоненти	Зміст діяльності	Формовані компетенції	Педагогічні форми
Психодинамічний	Особливості та якості виконавчо-рухових процесів та проявів. Особливості та якості пізнавальних процесів. Особливості саморегуляції	Універсальні комунікативні компетенції (ОК-1)	Тренінги, лекції, практичні заняття
Емоційно-вольовий	Особливості змісту та динаміки емоційно-вольових процесів та емоційних особливостей індивідуальності	Універсальні та загально-професійні комунікативні компетенції	Лекції, тренінги, практичні заняття
Інтерактивно-комунікативний	Якості, необхідні під час проведення консультацій та психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу	Загально-професійні комунікативні компетенції	Лекції, тренінги, наукова діяльність, ознайомлювальна практика, проектна діяльність
Мотиваційно-цільовий	Особливості спрямованості особистості професіонала та система мотивів. Здатність планувати професійну діяльність. Особливості творчої діяльності та креативності	Спеціально-професійні комунікативні компетенції	Лекції, тренінги, наукова діяльність, виробнича практика, проектна діяльність
Рефлексивний	Особливості відносин професіонала до оточення, до людей, до діяльності, до праці, до речей, до самого себе. Аналіз різних комунікативних ситуацій, що виникають у супроводі всіх учасників освітнього процесу. Особливості творчої діяльності та креативності	Спеціально-професійні комунікативні компетенції	Тренінги, науково-дослідна діяльність, виробнича практика

Для визначення дисциплін та психолого-педагогічних форм, необхідних при становленні м'яких навичок комунікації у рамках реалізації програми, також здійснювався аналіз сучасних наукових джерел.

Говорячи про комунікативні здібності, вкрай необхідні для сучасних

фахівців, потрібно розглянути медіаграмотність як важливі вміння та навички, які необхідно формувати у процесі професіоналізації. Медіаграмотність як властивість особистості є необхідною умовою для ефективної поведінки в умовах сучасної інформаційної сфери [22]. У внесених корективах до навчального плану для реалізації програми формування м'яких навичок комунікації були введені дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в психології» та «Етика педагога в інтернет-просторі та соціальних мережах».

Тренінг як метод активного навчання дуже ефективний не лише для передачі інформації, але й для формування та тренування навичок. У сучасних умовах ефективніша форма інтервального заняття, яке включає як складові елементи лекції, семінару, практичного, лабораторного занять: міні-лекцію, доповіді студентів, дискусію, групову роботу студентів, розбір конкретної ситуації, аналіз діагностичних та корекційно-розвивальних методів та технологій. У внесених корективах до навчального плану для реалізації програми формування м'яких навичок комунікації були введені дисципліни «Адаптаційний тренінг», «Тренінг саморегуляції», «Соціально-психологічний тренінг», «Тренінг професійної асертивності», «Тренінг спілкування (комунікативних умінь та навичок)». При розробці програми формування м'яких навичок комунікації випробувані такі психолого-педагогічні форми, як проектна діяльність, розбір конкретної ситуації, аналіз діагностичних та корекційно-розвивальних методів та технологій.

Далі наш дослідницький інтерес був спрямований на виділення рефлексії як значного професійнго предиктор професійного самоздійснення для фахівців діяльності суб'єкт-суб'єкта. Він обумовлений наявністю системоутворюючого компонента в структурній організації м'яких навичок комунікації у студентів педагогічного спрямування, що стало результатом даного дослідження: найбільшою інтегративною здатністю має рефлексивний компонент, виконує регулятивну функцію всієї структури м'яких навичок комунікації. У внесених корективах до навчального плану для реалізації програми формування м'яких навичок комунікації було введено

«Особистісно-рефлексивний тренінг». представлено програму формування м'яких навичок комунікації студентів різних етапах навчання. При цьому вплив на психодинамічний компонент за допомогою розробленої програми неможливо, тому поетапне формування м'яких навичок комунікації починається з емоційно-вольового компонента.

М'які комунікативні навички у майбутніх педагогів сприяють розвитку комунікативної компетентності як складової професійної компетентності особистості і є головним компонентом підсистеми професійної діяльності психолога у сфері освіти.

Психодинамічний компонент представлений особливостями та якостями виконавчо-рухових процесів та проявів; особливостями та якостями пізнавальних процесів; особливостями саморегуляції Цей компонент – це «платформа» для формування універсальних комунікативних компетенцій, цими компетенціями в сучасних реаліях повинен мати кожен фахівець незалежно від його соціального статусу, професії, сфери позапрофесійних інтересів. На етапі занурення (1-2 курс навчання) у педагогічному процесі при використанні таких педагогічних форм, як тренінги, лекції, практичні заняття можливе становлення аналітичних, комунікативних, прогностичних здібностей, які визначають соціально-професійну мобільність фахівців та дозволяють успішно адаптуватися у різних соціальних та професійних спільнотах. Виходячи з універсальних комунікативних компетенцій, це здатність до усного та письмового спілкування рідною мовою; знання культури мови; вміння будувати спілкування відповідно до мовних та мовних норм; володіння культурою взаємодії за допомогою вербальних, паралінгвістичних та невербальних засобів; здатність до самоконтролю (уміння регулювати свою поведінку) та інші здібності.

Емоційно-вольовий компонент м'яких навичок комунікації відображає особливості змісту та динаміки емоційно-вольових процесів та емоційних особливостей індивідуальності початківця професіонала. Цей компонент забезпечує формування універсальних комунікативних компетенцій як основи

(бази) для загальнопрофесійних комунікативних компетенцій, які визначаються сукупністю знань, умінь, професійно-особистісних якостей, необхідних будь-якому фахівцю для реалізації його професійної діяльності. До професійних комунікативних компетенцій відносять такі, як уміння письмово та усно спілкуватися у діловій сфері, будувати спілкування відповідно до ділового етикету, правильно (успішно та ефективно) взаємодіяти з людьми та колективами; здатність до емпатії; вміння застосовувати методи емоційної та когнітивної регуляції для оптимізації власної діяльності та психологічного стану професійної діяльності. Це завершення етапу занурення у педагогічному процесі (2 курс навчання) під час використання таких педагогічних форм, як тренінги, лекції, практичні заняття.

Інтерактивно-комунікативний компонент навичок комунікації відбиває психологічні структури діяльності педагога: особливості спрямованості особистості професіонала та системи професійних мотивів; особливості творчої діяльності та креативності та інші якості необхідні, при консультуванні та психологічному супроводі суб'єктів освітнього процесу. Змістовно-репродуктивний педагогічний етап формування м’яких навичок комунікації охоплює другий та третій курси професійного навчання. Лекції, тренінги, наукова діяльність, ознайомча практика – ці педагогічні форми цілеспрямовано розвивають здібності організувати спільну діяльність і міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього середовища, вміння запобігати та вирішувати конфлікти, моделювати та регулювати свою поведінку та поведінку співрозмовника у різних ділових ситуаціях; готовність вирішувати професійні та особистісні проблеми (приймати рішення, аналізувати, формулювати, обговорювати та вирішувати проблеми); здатність проводити консультації, професійні співбесіди, тренінги для активізації професійного самовизначення студентів. Усі перелічені здібності (проводити консультації, професійні співбесіди, тренінги для активізації професійного самовизначення учнів) ставляться до загальнопрофесійним комунікативним компетенціям. Цей компонент є перехідним, що сполучає загальнопрофесійні навички зі

спеціальними професійними навичками комунікації. Особливості професійно-спеціальних комунікативних навичок для педагога визначають зміст усіх психолого-педагогічних та інших професійних ситуацій.

Мотиваційно-цільовий компонент характеризується такими психологічними структурами діяльності педагога, як особливості спрямованості особистості професіонала та система мотивів, творча діяльність та креативність. Змістовно-діяльнісний педагогічний етап (3-4 курс навчання) за допомогою лекцій, тренінгів, залучення студентів до наукової діяльності, виробничої практики детермінує розвиток спеціально-професійних комунікативних компетенцій. Спілкування у педагогічній сфері має специфіку, яку реалізує як готовність представляти репертуар лінгвістичних та мовних знань та володіння певними мовними жанрами відповідно до об'єктивної оцінки педагогічної ситуації. Дані ситуації дуже різноманітні: спілкування з педагогічним колективом, адміністрацією, соціальними працівниками та ін. поради, прохання, переконання, похвали, компліменти, схвалення та багато інших. Це також здатність адаптуватися в комунікативних ситуаціях, що змінюються, легко «схоплювати» проблеми учасників спілкування. Державний стандарт визначає комунікативні компетенції даного компонента як здатність проводити консультації, професійні співбесіди з учнями різного віку та їхніми батьками, тренінги для активізації професійного самовизначення, організувати спільну діяльність та міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього середовища.

Рефлексивний компонент характеризується особливостями відносин професіонала до оточення, до людей, до діяльності, до праці, до речей, до самого себе. Так само важливі психологічні складові діяльності педагога – особливості творчу діяльність і креативності. Творчо-продуктивний етап професіоналізації (4 курс) передбачає становлення та вдосконалення спеціально-професійних комунікативних компетенцій за допомогою тренінгів, науково-дослідної діяльності, виробничої практики. Спеціальні навички комунікації для педагога виражаються у прагненні співробітництву,

прояві щирого інтересу до учня, для його діяльності будь-якого характеру. Терпимість до інших точок зору, позицій, здатність поглянути на ситуацію та поведінку студента з різних точок зору – комунікативна м'якість. Здатність привернути себе навчається манерою поведінки, зовнішнім виглядом – емоційна привабливість. Здатність до розуміння суб'єктом самого себе, зіставлення своєї самооцінки з думкою інших учасників педагогічної взаємодії, до осмислення відносин суб'єктів освітнього процесу, їх емоційних реакцій – професійна рефлексивна позиція. Здатність осягати емоційний стан, наміри особи, що сприймається, відчуття в переживання учня – це професійна емпатійна позиція. Ці комунікативні професійні компетенції державний стандарт визначає як здатність до рефлексії способів та результатів своїх професійних дій.

Професійно-спеціальна комунікативна компетентність педагога виявляється у прояві м'яких навичок комунікації у різноманітних та складних педагогічних ситуаціях. Становлення даних навичок у процесі професіоналізації відбувається у послідовних педагогічних етапах щодо спеціальних культурно-мовленнєвих, педагогічних і психологічних дисциплін, у тренінгових заняттях, наукової діяльності та вдосконалюється у практиці взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, формування м'яких комунікативних навичок майбутніх педагогів – це динамічний процес цілеспрямованої, поступальної та якісної зміни даного феномену у процесі спеціально організованої навчальної діяльності. На сьогоднішній день існує велика різноманітність засобів цілеспрямованого розвитку комунікативних навичок студентів на різних етапах навчання. Лекції, семінари, практичні заняття, а також тренінги, що включають застосування особистісно-розвиваючих технологій, колективне активне соціальне навчання, програми та спецкурси, різні види практики, а також проектна та наукова діяльність, розраховані на період навчання у ЗВО, повинні відповідати викликам сучасності, удосконалюватись, переглядатися. Це необхідно сучасному освітньому простору, оскільки у суспільстві

компетентність у сфері спілкування стала однією з головних складових високого професійного рівня, а для професії педагога комунікативна компетентність є провідною професійною характеристикою, від якої залежить персональний успіх, конкурентоспроможність та особиста задоволеність.

Висновки до третього розділу

Навчальна організація формування м'яких навичок комунікації студентів аналізувалась як цілісна система, що дозволило виділити педагогічні етапи та психолого-педагогічні форми, необхідні для формування м'яких навичок комунікації. Здійснено аналіз компетентнісного профілю «Педагогіка вищої школи» та процедура зіставлення компетенцій державного стандарту відповідного навчального плану підготовки з кожним із компонентів м'яких навичок комунікації. Після чого було внесено корективи до навчального плану підготовки для реалізації програми формування м'яких навичок комунікації шляхом пропозиції вибіркових дисциплін.

Програму формування м'яких комунікативних навичок як головної підсистеми професійних компетенцій у студентів педагогічного спрямування розроблено на підставі результатів методу професіографування, а також аналізу навчального процесу підготовки фахівців даного напряму.

Програма визначає психологічні структури діяльності психолога-педагога, що формуються на чотирьох педагогічних етапах: занурення, змістовно-репродуктивного, змістовно-діяльнісного та творчо-продуктивного, за допомогою наповнення даних етапів психолого-педагогічними технологіями різних форм відповідно до компетенцій навчальних планів державного стандарту підготовки освітян.

Таким чином, формування м'яких комунікативних навичок майбутніх психологів-педагогів – це динамічний процес цілеспрямованої, поступальної та якісної зміни даного феномену у процесі спеціально організованої навчальної діяльності.

ИСНОВКИ

1. Проведені емпіричні процедури дозволили верифікувати гебретичне припущення, що м'які навички комунікації мають диференційовану структуру і включають п'ять факторів. Психодинамічний компонент передбачає індивідуальну особливість індивіда у високому темпі реагувати на вербальні та невербальні стимули соціального середовища. Емоційно-вольовий компонент включає розуміння власних почуттів і переживань партнерів зі спілкування, а також передбачає саморегуляцію в процесі взаємодії. До інтерактивно-комунікативного компонента належать прагнення до близького контакту з партнерами зі спілкування та адекватне вираження своїх комунікативних намірів. Мотиваційно-цільовий компонент передбачає усвідомлення мотивів та комунікативних потреб та здатність до планування своєї комунікативної поведінки. Рефлексивний компонент відбиває можливість аналізу комунікативної ситуації, власної комунікативної поведінки та кожного з учасників взаємодії.

2. Результати дослідження відображають той факт, що структура м'яких навичок комунікації студентів, які навчаються на педагогічних спеціальностях, має інтеграцію, що збільшується. Найбільшу інтегративну здатність має рефлексивний компонент. Взаємодія компонентів м'яких навичок комунікації відрізняється характером структурної детермінації, що відображає вбудовування об'єднаної множини змінних підпорядкованого компонента в компонент, представлений більш інтегральними характеристиками, що дає можливість вийти за межі аналізу окремого впливу змінних на інтегральний компонент і розглядати їх спільну структурну детермінацію. На цій основі розкриваються загальні системні закономірності, що демонструють активне вбудовування студентів у соціальну взаємодію у вигляді засвоєних м'яких навичок комунікації. Таким чином, комплекс м'яких навичок комунікації відбиває інтегральний ефект взаємодії безлічі змінних.

3. Ступінь впливу кожної з м'яких навичок комунікації студентів, які навчаються на педагогічному напрямі, є різним. Найбільший позитивний

внесок у дисперсію «емоційно-вольовий компонент» робить сенсорна чутливість як одна з психодинамічних характеристик. Це пов'язано з тим, що сенсорна чутливість як уміння індивіда реагувати на стимули зі зниженими показниками інтенсивності визначає емоційну чутливість суб'єкта. Мінливість інтерактивно-комунікативного компонента визначає емоційний інтелект, який дозволяє розуміти власні наміри та бажання оточуючих, а також ефективно контактувати із соціумом. У той самий час негативний внесок робить емоційна збудливість. Дисперсію мотиваційно-цільового компонента пояснює комунікативна толерантність, що передбачає здатність суб'єкта приймати різні емоційні стани та поведінку партнерів зі спілкування. Комунікативна толерантність впливає на здатність індивіда до постановки адекватних життєвих цілей, побудованих на повазі цілей та намірів інших людей. Найбільший позитивний внесок у мінливість індивідуальної міри рефлексивності роблять такі мотиваційно-цільові особливості, як синергія і здатність до близьких контактів. Отримані дані свідчать, що синергія як тенденція сприймати навколишню дійсність у єдності протилежностей дозволяє студентам адекватно оцінювати себе та інших, а здатність до близьких контактів допомагає їм розглядати спілкування як емоційно позитивний аспект життєдіяльності.

4. Вивчення впливу спеціально організованого навчання у ЗВО у контексті становлення м'яких навичок комунікації показало, що показники мотиваційно-цільового, емоційно-вольового та інтерактивно-комунікативного компонентів мають позитивну динаміку. Результати дисперсійного аналізу демонструють, що на першому курсі виявлено найнижчі показники за всіма характеристиками, які стабільно збільшуються під час переходу від курсу до курсу.

5. Оцінка впливу індивідуального заходу рефлексивності на інтегральні чинники м'яких навичок комунікації продемонструвала позитивну динаміку, що має нелінійний характер. Студенти педагогічного спрямування з високою рефлексивністю характеризуються значним підвищенням м'яких

навичок комунікації на другому курсі та подальшою їх стабілізацією на старших курсах. Найбільш високий рівень м'яких навичок комунікації виявлено у студентів із середніми показниками рефлексивності. При переході на другий курс у студентів із середнім та низьким рівнями рефлексивності практично не відзначається динаміки, тоді як у студентів з високим рівнем рефлексивності на другому курсі підвищується рівень м'яких навичок спілкування. На третьому курсі спостерігається інверсія: у студентів із низьким рівнем рефлексивності також підвищується рівень м'яких навичок комунікації, у студентів із середнім рівнем рефлексивності знижується рівень м'яких навичок комунікації. До четвертого курсу найвищі показники м'яких навичок комунікації відзначаються у студентів із середньою рефлексивністю. У разі виявлено широко відомий закон оптимуму, за яким високі результати знижують ефективність деяких психологічних параметрів. Результати дослідження свідчать про те, що спеціально організоване навчання та рефлексивність, взаємодіючи один з одним, зумовлюють синергетичні ефекти, що перевищують суму їхнього змісту. Внаслідок такої взаємодії виникають нові якісні характеристики, що передбачають генералізацію м'яких навичок комунікації у структурі особистості. Згідно з вищевикладеними положеннями можна зробити головний висновок про те, що формування компонентів м'яких навичок комунікації у студентів психолого-педагогічного спрямування має системний характер. Ефективне формування м'яких навичок комунікації обумовлено не стільки домінуванням окремих факторів та умов, скільки їх спільним впливом, їхньою структурною організованістю та узгодженістю.

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Наука жить. Киев: Port Royal, 1997. 288 с.

2. Алмаши С. И. Коммуникативная компетентность как составляющая готовности к педагогической инновационной деятельности / С. И. Алмаши // Вестн. НВГУ. – 2013. – № 4. – С. 13–18.

3. Бацунов С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Концепт. – 2018. № 4. – С. 12 21.

4. Білодід І. К. Академічний тлумачний словник АН УРСР. Київ : Інститут мовознавства, 1970. URL: http://sum.in.ua (дата звернення: 10.10.2023).

5. Волкова М. Э. Формирование soft skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ / М. Э. Волкова // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – № 2(15). – С. 224–226.

6. Wundt Wilhelm. Lehrbuch der Physiologie des Menschen (Textbook of Human Physiology), (Enke, Erlangen 1864/1865, 4th ed. 1878).

7. Гарага А. В. Формування “Soft Skills” студентів університету – перспективний напрям підвищення якості вищої освіти. Економічний вісник університету. № 47. С. 46–52.

8. Глазунова О. Г., Волошина Т. В., Корольчук В. І. Розвиток “soft skills” у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. Відкрите освітнє середовище сучасного університету. 2019. С. 93–106.

9. Де і як працюватиме вчитель майбутнього: освітні тренди для педагогів / НУШ, ГО «Смарт Освіта». 2021. URL: https://bit.ly/3yBX3xr.

10. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки IT-фахівців/ Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки. 2014. № 6. С. 239–242. URL: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Vchnu_tekh_2014_6_47 (дата звернення: 20.10.2023).

11. Дроздова Ю. В., Дубініна О. В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх та професійних моделях. Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: тези доповідей (Київ, 21 лютого 2020 р.). Київ: Київ. нац. торг. екон. ун т, 2020. С. 31–34.

12. Елеференко, И. О. Синергизм эмпатии / И. О. Елеференко // Общество.Среда. Развитие (Terra Humana). – 2007. – № 4. – С. 77–88.

13. Захарчук М. Soft skills: 7 важных навыков для любой профессии. URL: https://thepoint.rabota.ua/soft skills 7 vazhnyhnavykov dlya lyuboy professyy/ (дата звернення 10.10.2023)

14. Іванова Л. В., Скорнякова О. В. "Soft skills" як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. Young Scientis. 2018. № 12. С. 83–87.

15. Карасева Н. И. К вопросу об исследовании коммуникативных способностей / Н. И. Карасева // Психологическая наука: проблемы и перспективы. Ч. 3. – Киев, 1990. – С. 43–44.

16. Карпов О. В. Як навчитися аргументувати й переконувати. Основні поради. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/ adv new/48328 (дата звернення: 10.02.2021).

17. Коваль К. О. Розвиток "Soft skills" у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інеститу. 2015. № 2. С. 162–167.

18. Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина «soft skills» студентів педагогічного коледжу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2018, 63, 77-81

19. Колкер Я. М. Речевые способности: как их формировать? / Я. М. Колкер,Е. С. Устинова // Воспитание в школе. – 2010. – № 4. – С. 30–33.

20. Корнюш Г. В. Формування м'яких навичок у студентів закладів вищої освіти у контексті навчання іноземних мов. Викладання мов у вищих

НУБіП України

навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2020. № 36. С. 99–110.

21. Коробкова О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 29–41.

22. Кульбабська О. В. (2021). У «медіавчительському кампусі» презентували концепцію словника з інфомедійної грамотності. Режим доступу: https://kulbabska.com/news/aktualni novyny/454 u media vchytelskomu kampusiprezentuvaly kontseptsiiu slovnyka z infomediinoi hramotnosti

23. Лободинська О. М., Гриджук, О. Є. Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. *Науковий вісник НЛТУ України*, 2020, *30*(3), 116 121. https://doi.org/10.36930/40300320

24. Махначова Н. М., Мідляр. А. К. "Soft skills" керівника підприємства. Економіка та управління підприємствами. 2017. № 17. С. 380–383.

25. Мачуліна І.І., Сорокіна Л.М., Ковальова Д.В. Неформальна педагогіка як ресурс формування «м'яких» навичок у здобувачів ЗВО. Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning: proceedings International scientifi c and practical conference (Wloclawek, Republic of Poland, 2021, February 26-27). Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. P. 64–67.

26. Новини: До 2024 року в 26 українських школах пілотуватимуть проєкт з розвитку м'яких навичок – наказ МОН / МОН України, 2019. URL: https://bit. ly/3l6BTzP.

27. Пирожок Г. Ю. Формування ключових soft skills у студентів педагогічного коледжу / Г. Ю. Пирожок // Педагогічні науки : зб. наук. праць / голов. ред. Л. А. Пермінова. – Херсон, 2022. – Вип. 98. – С. 48-53.

28. Пінчук Л. М. З досвіду використання ігрових педагогічних технологій у процесі навчання англійської мови. Педагогічні науки. 2019. №

НУБіП України

87. С. 69–73.

29. Розвиток м'яких навичок шляхом інтеграції медіаграмотності в освітній процес / Портал медіаосвіта та медіаграмонтість. 2020. URL: https://bit.ly/3FKpavX.

30. Світовий Економічний Форум назвав топ 10 навичок 2025 року. Режим доступу: https://osvitoria.media/news/svitovyj ekonomichnyj forum nazvav top 10 navychokmajbutnogo (The World Economic Forum named the top 10 skills in 2025. Retrieved from: https://osvitoria.media/news/svitovyj ekonomichnyj forum nazvav top 10 navychok majbutnogo).

31. Стадній А. С., Голод С. В. М'які навички в професійній діяльності. XLIX науково технічна конференція підрозділів ВНТУ : матеріали, 27–28 квітня 2020 року. Вінниця. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29692/9603.pdf?sequence=3&isAllowed=y (дата звернення: 10.02.2021).

32. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

33. Степанова Л. Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л. Н. Степанова, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – Т. 21, № 8. – 2019. – С. 65–89.

34. Strelau Jan. "The regulative theory of temperament: current status". *Personality and Individual Differences*. 1996. **20** (2): 131–142. doi:10.1016/0191 8869(95)00159 X. Retrieved 22 March 2020.

35. Тілікіна Н. В., Кримова М. О. Навички XXI століття як умова виходу молоді на ринок праці. Інвестиції: практика та досвід. 2020. 5 6. 21 28

36. Уварина, Н. В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога /Н. В. Уварина, А. В. Савченков // Современная высшая школа: инновационныйаспект. – 2019. – № 3(45). – С. 27–35.

37. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование. Center for Curriculum Redesign. URL:

НУБіП України

http://nios.ru/sites/nios.ru/files/poleznoe/4D_Education_0.pdf (дата звернення: 10.11.2023).

38. Філатова Н. В. Креативне мислення, «м'які навички» і конкурентоспроможність на ринку праці військовослужбовців, випускників курсів у межах проєкту «Україна – Норвегія». Менеджмент підприємницької діяльності: навчальний посібник для професійної підготовки військовослужбовців ЗС України, звільнених у запас. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» ; Гельветика, 2018. С. 216–233.

39. Що таке Soft Skills і для чого їх треба розвивати // Work.ua, 2019. URL: https://bit.ly/3FItM61.

40. Ясна І. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. URL: https://studway.com.ua/soft skills (дата звернення 10.10.2023)

41. William C. Schutz *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York, NY: Rinehart (1958).

42. Eric Berne. Transactional Analysis in Psychotherapy. 1961.

43. Festinger L. *A Theory of Cognitive Dissonance.* Stanford, CA: Stanford University Press. 1957

44. Newcomb T.M. An approach to the study of communicative acts // Psychol. Rew., 1953, v. 60, p. 293—304.

45. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія / Віталій Татенко. – К. : Міленіум, 2017. – 184 с.

46. Дмитренко М.Й. Ділове спілкування як феномен соціальної дійсності: Автореф дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Харк. ун-т повітр. сил. — Х., 2005. — 19 с.

47. 7 освітніх трендів у 2022: що учнів та вчителів чекає у новому році / Освіта 24, 2022. URL: https://bit.ly/3szM6Zo

48. Andrews, J. Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study / J. Andrews, H. Higson // Higher

Education in Europe. – 2008. – Vol. 33(4). – P. 411–422.

49. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitivetheory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986. – 617 p.

50. Baringer, D. K. Immediacy in the classroom: Student immediacy /D. K. Baringer, J. C. McCroskey // Communication Education. – 2000. – № 49(2). – P. 178–186.

51. Batsunov, S. N., Derecha, I. I., Kungurova, I. N., Slizkova, E. V. (2018). Modern determinants of soft skills development. Concept, 4, 198-207

52. Breithaupt, F. The bad things we do because of empathy / F. Breithaupt // Interdisciplinary Science Reviews. – 2018. – № 43(2). – P. 166–174.

53. Cai, W. Natural Reflection, Phenomenological Reflection and Hyperreflexivity / W. Cai // Journal of the British Society for Phenomenology. – 2018. –№ 49(4). – P. 308–320.

54. Chassidim, H. Fostering soft skills in project-oriented learning within an agile atmosphere / H. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo // European Journal of EngineeringEducation. – 2018. – Vol. 43(4). – P. 638–650.

55. Chell, E. Planning for uncertainty: soft skills, hard skills and innovation / E. Chell, R. Athayde // Reflective Practice. – 2011. – Vol. 12(5). – P. 615–628.

56. Cinque M. Soft skills development in European countries. Tuning Journal. 2016. № 2. P. 389–427.

57. Cobb, E. J. Beyond the Classroom: Fostering Soft Skills in Pre-Professional LIS Organizations / E. J. Cobb, J. Meixelsperger, K. K. Seitz // Journal of Library Administration. – 2015. – Vol. 55(2). – P. 114–120.

58. Connell, Ju. Soft Skills: The Neglected Factor in Workplace Participation? / Ju. Connell // Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work. – 1998. – Vol. 9(1). – P. 69–89.

59. Ericson, Ph. M. Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success / Ph. M. Ericson, J. W.

НУБіП України

Gardner // Communication Quarterly. – 1992. – № 40(2). – P. 127–137.

60. Europe needs better jobs for better-matched skills – Cedefop survey URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/press-and-media/press-releases/europe-needs-better-jobs-better-matched-skills-cedefop (дата звернення 10.10.2023)

61. Fagiano, M. Relational Empathy / M. Fagiano // International Journal of Philosophical Studies. – 2019. – № 27(2). – P. 162–179.

62. Fernandez, F. Examining relationships between soft skills and occupational outcomes among U.S. adults with-and without-university degrees / F. Fernandez, L. Huacong // Journal of Education and Work. – 2019. – Vol. 32(8). – P. 650–664.

63. Fixsen, A. Ridge Self-care and entrepreneurism: an ethnography of soft skills development for higher education staff / A. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge // Studies in Continuing Education. – 2018. – Vol. 40(2). – P. 181–197.

64. Gibb, St. Soft skills assessment: theory development and the research agenda /St. Gibb // International Journal of Lifelong Education. – 2014. – Vol. 33(4). – P. 455–471.

65. Goffman, E. Interaction ritual. Essays on Face-to-face Behavior / E. Goffman. – Garden City, N.Y.: Doubleday, 1967. – 270 p.

66. Guillet, B. D. What Can Educators Do to Better Prepare Women for Leadership Positions in the Hospitality Industry? The Perspectives of Women Executives in Hong Kong / B. D. Guillet, A. Pavesi, C. Hsu, K. Weber // Journal of Hospitality & Tourism Education. – 2019. – Vol. 31(4). – P. 197–209.

67. Haselberger D. Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement California : Modes, 2012. 133 c.

68. Heath, C. P. M. The Technical and Non-Technical Skills Needed by Canadian-Based Mining Companies / C. P. M. Heath // Journal of Geoscience Education. – 2000. – Vol. 48(1). – P. 5–18.

69. Holohan, A. Transformative Training in Soft Skills for Peacekeepers:

Gaming for Peace / A. Holohan // International Peacekeeping. – 2019. – Vol. 26(5). – P. 556–578.

70. Hoyland, C. I. Communication and persuasion / C. I. Hovland, I. L. Janis, H. H. Kelley. – New Haven, CT: Yale University Press, 1953. – 315 p.

71. Kaburise Ph. Improving soft skills and communication in response to youth unemployment / Ph. Kaburise // International Journal of African Renaissance Studies - Multi-, Inter- and Transdisciplinarity. – 2016. – Vol. 11(2). – P. 87–101.

72. Kelley, H. H. Interpersonal relations: A theory of interdependence / H. H. Kelley, J. W. Thibaut. – N.Y.: Wiley, 1978. – 341 p.

73. Knobbs, C. G. An approach to developing independent learning and non- technical skills amongst final year mining engineering students / C. G. Knobbs, D. J. Grayson // European Journal of Engineering Education. – 2012. – Vol. 37(3). – P. 307–320.

74. Koyanagi, S. Impact of Intercultural Communication During Short-term Study-abroad of Japanese Students: Analysis from a Perspective of Cognitive Modification / S. Koyanagi // Journal of Intercultural Communication Research. – 2018. – № 47(2). – P. 105–120.

75. Kyllonen P. C. Soft Skills for the Workplace / P. C. Kyllonen // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2013. – Vol. 45(6). – P. 16–23.

76. Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., Kristin, A. (2015). Workforce connections: key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Child Trends Publication.

77. Martin, M. M. Roommate similarity: Are roommates who are similar in their communication traits more satisfied? / M. M. Martin, C. M. Anderson // Communication Research Reports. – 1995. – № 12(1). – P. 46–52.

78. Martin M. M. Students' motives for communicating with their instructors / M. M. Martin, S. A. Myers, T. P. Mottet // Communication Education. – 1990. – № 48(2). – P. 155–164.

79. Mead, G. H. Mind, self, and society: from the Standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. – Chicago; London: The University of Chicago Press,

1992. – 401 p.

80. Meshko H., Meshko O.. Формування soft skills студентів непедагогічних спеціальностей у процесі вивчення курсу «Педагогіка». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021 (1(48), 267–271. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.267-271

81. Moscovici S. The phenomenon of social representations / S. Moscovici //Social representations. – Cambridge University Press, Cambridge, 1984. – P. 3–69.

82. Mosquera I. Ideas to bring soft skills into the English classroom. British Council. Teaching English. 2019. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/blogs (дата звернення: 10.02.2021).

83. Osgood, C. E. The measurement of meaning / C. E. Osgood, G. J. Suci, P. H. Tannenbaum. – Urbana, Chicago and London: University of Illinois Press, 1957. –342 p.

84. Paajanen G. The EI Measures the Personality Characteristics behind Productive Job Behaviour. Employment Inventory Reports, Technology Based Solutions. Personnel Decisions, Inc. New Jersey, 1992. 95 p.

85. Punyanunt-Carter, N. M. Analyzing College Students from Divorced and Intact Families and Their Family Communication Patterns and Interpersonal Communication Motives / N. M. Punyanunt-Carter, J. R. LaFreniere, M. S. Norman, M. J. Colwell // Southern Communication Journal. – 2019. – № 84(4). – P. 219–232.

86. Quan-Haase, A. University Students' Local And Distant Social Ties: Using and integrating modes of communication on campus, Information / A. Quan-Haase // Communication & Society. – 2007. – № 10(5). – P. 671–693.

87. Rana K. Persuasion, trust, and personal credibility. Diplo. URL: https://www.diplomacy.edu/resources/general/persuasiontrust-and-personal-credibility (дата звернення 10.04.2021)

88. Raven J. Competence in Modern Society: its identification,

development and release / J. Raven. – Oxford: Oxford Psychological Press, 1984. – 251 p.

89. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly. 2012. № 75 (4). P. 453–465.

90. Robles, M. M. (2016). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. Business Communication Quarterly, 75 (4), 453-465.

91. Rubin, R. B. A longitudinal study of college students' communication competence / R. B. Rubin, E. E. Graham, J. T. Mignerey // Communication Education. – 1990. – № 39(1). – P. 1–14.

92. Schutz, W. C. FIRO: A Three-dimensional Theory of Interpersonal Behavior / W. C. Schutz. – N.Y.: Rinehart, 1958. – 267 p.

93. Semenog, O., Semenikhina, O., Oleshko, P., Prima, R., Varava, O., Pykaliuk, R. (2020). Formation of Media Educational Skills of a Future Teacher in the Professional Training. Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 12 (3), 219-245.

94. Singhal, A. Assertiveness as communication competence a comparison of the communication styles of American and Japanese students / A. Singhal, M. Nagao // Asian Journal of Communication. – 1993. – № 3(1). – P. 1–18.

95. Soft Skills: чому ці навички такі важливі сьогодні? / Інновекс, 2020. URL: https://bit.ly/3wrimiK.

96. Tan Ch. Comprehensive Healthcare module: medical and pharmacy students' shared learning experiences / Ch. Tan, A. Jaffar, S. Tong, M. Sh. Hamzah, M. Nabishah // Medical Education Online. – 2014. – Vol. 19(1). – P. 15–24.

97. Tsaoussi A. I. Using soft skills courses to inspire law teachers: a new methodology for a more humanistic legal education / A. I. Tsaoussi // The Law Teacher. – 2020. – Vol. 54(1). – P. 1–30.

98. Varela O. E. Teaching core soft skills into business curriculum: Can we teach longitudinally? / O. E. Varela // Journal of Education for Business. – 2019. –

НУБіП України

Vol. 24(2). – P. 2–23.

99. Vaughan K. The role of apprenticeship in the cultivation of soft skills and dispositions / K. Vaughan // Journal of Vocational Education & Training. – 2017. – Vol. 69(4). – P. 540–557.

100. Velasco M. S. More than just good grades: candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates / M. S. Velasco // Journal of BusinessEconomics and Management. – 2012. – Vol. 13(3). – P. 499–517.

101. Wiginton K. Using the Anger Response Inventory to Evaluate the Effect of Shame and Guilt on Interpersonal Communication Skills / K. Wiginton, D. J. Rhea, J. Oomen // American Journal of Health Education. – 2004. – № 35(3). – P. 152–157.

102. Wolfe K. L. Using Hotel Supervisors' Emotional Intelligence as a Benchmarkfor Hospitality Students / K. L. Wolfe, W. J. Phillips, A. Asperin // Journal of Hospitality& Tourism Education. – 2014. – Vol. 26(1). – P. 2–9.

НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України
НУБіП України