

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
НУБІП України
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК: 378.4:159.9

НУБІП України

ПОГОДЖЕНО

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету

Завідувач кафедри педагогіки

НУБІП України

І.М. Савицька

Р.В. Сопівник

« » 2023 р.

« » 2023 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

НУБІП України

на тему:

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ В КОМАНДІ У
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ
НУБІП УКРАЇНИ)

Спеціальність:

011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма:

Орієнтація освітньої програми:

«Освітньо-професійна»

НУБІП України

Гарант освітньої програми _____ д.п.н., проф. О. КУЧАЙ

Керівник

магістерської роботи

докт. пед. наук, доцент Р. СОПІВНИК

асистент П. АНДРУСИК

НУБІП України

Виконав: _____ здобувач освіти Євгеній МОРОЗ

НУБІП України

КИЇВ-2023

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки

д.п.н., доцент

Р.В. Сопівник

« » 2022 року

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

студенту **Морозу Євгенію**

1. Тема магістерської роботи: «Формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей (на прикладі НУБіП України)». Затверджена наказом ректора НУБіП України від 01.05.2023 за № 649 «С».

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 01.11.2023 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Берлінська декларація про якість вищої освіти (2003), Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України, посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Схарактеризувати здатність працювати у команді у вимірі компетентнісного підходу.
2. Проаналізувати термінологічне поле дослідження, сформулювати сутність ключових понять дослідження.
3. Здійснити компонентно-структурний аналіз поняття «здатність працювати у команді».
4. Здійснити аналіз еволюції інноваційного методу тимбілдингу як ефективного засобу формування здатності працювати у команді.
5. Визначити педагогічні умови формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати у команді.
6. Організувати експериментальне дослідження порушеної проблеми.
7. Визначити зміст, форми і методи реалізації педагогічних умов формування здатності працювати у команді.
8. Провести аналіз результатів дослідження.

Дата видачі завдання: 20.10.2022 р.

Керівник магістерської роботи

Завдання прийняв до виконання

П. Андрусик

Є. Мороз

РЕФЕРАТ

Магістерська робота на тему: «Формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей (на прикладі НУБіП Ураїни)».

Обсяг і структура магістерської роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку джерел інформації (108 одиниць) та додатків (8). Загальний обсяг дорівнює 130 сторінок містить 16 таблиць, 15 рисунків, у тому числі діаграм.

Ключові слова: команда, здатність працювати у команді, формування здатності працювати у команді, студенти педагогічних спеціальностей.

У першому розділі було з'ясувано теоретичні аспекти проблеми формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей, а саме: проведено аналіз проблеми формування здатності працювати у команді у вимірі компетентнісного підходу; з'ясувано термінологічне поле дослідження та проаналізувано ключові поняття дослідження; здійснено компонентно-структурний аналіз поняття «здатність працювати у команді».

У другому розділі було здійснено науково-теоретичний аналіз еволюції інноваційного методу тимбілдингу як ефективного засобу формування здатності до роботи у команді та виокремлено педагогічні умови формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності до роботи у команді.

У третьому розділі визначено та апробовано у практиці роботи визначені педагогічні умови формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей та перевірено ефективність впровадженої системи роботи шляхом проведення контрольного діагностування та проведення порівняльного аналізу результатів констатуючого та контрольного етапів експерименту. Було організовано експериментальне дослідження проблеми формування здатності працювати у команді за трьома етапами: констатувальний, формувальний, контрольний. Підбрали діагностичний

інструментарій для обстеження респондентів на предмет сформованості у них досліджуваної якості: діагностика толерантності особистості (за В. Молоченко), методика «Мотивація до командної професійної діяльності (за К. Замфір» у модифікації А. Реана), анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії, тест «Шкала самооцінки», тест К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації, тест «Уміння працювати у команді».

Апробація результатів дослідження:

І.Чередник Л.М., Мороз Є. Трактуювання концепту «здатність студентів працювати у команді» у сучасних дослідницьких парадигмах. *Збірник тез Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи».* Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника, 7-8 листопада 2023.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ У КОМАНДІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	11
1.1. Здатність працювати у команді у вимірі компетентнісного підходу.....	11
1.2. Термінологічне поле дослідження.....	18
1.3. Компонентно-структурний аналіз поняття «здатність працювати у команді».....	28
Висновки до розділу 1.....	38
РОЗДІЛ II. ТИМБІЛДІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ КОЛЕКТИВУ ТА ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ У КОМАНДІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	40
2.1. Науково-теоретичний аналіз еволюції інноваційного методу тимбілдингу як ефективного засобу формування здатності працювати у команді.....	40
2.2. Педагогічні умови формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати у команді.....	47
Висновки до розділу 2.....	60
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ У КОМАНДІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	61
3.1. Організація дослідження. Виокремлення діагностичного інструментарію.....	
3.2. Зміст, форми і методи реалізації педагогічних умов формування здатності працювати у команді.....	73
3.3. Аналіз результатів дослідження.....	85
Висновки до розділу 3.....	91
ВИСНОВКИ	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	96
ДОДАТКИ	108

ВСТУП

НУБІП України

Актуальність теми дослідження. На етапі становлення України як демократичної країни, входження її у європейський простір державні органи управління передбачають прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи освіти. Упродовж останніх років зроблено важливі кроки для розбудови освіти. В умовах глобальних змін необхідна модернізація змісту освіти, зокрема необхідність застосування інноваційних методів у побудові ефективної команди задля успішного навчання та виховання молодого покоління.

НУБІП України

Якість та ефективність діяльності будь-якого закладу освіти, установи, підприємства визначається результативністю праці всього колективу, а не зусиллями окремих працівників. У сучасних умовах реформування освітнього процесу особливої актуальності набуває необхідність розвитку у студентів педагогічних спеціальностей умінь працювати в команді, адже труднощі у налагодженні конструктивної ділової та міжособистісної взаємодії суттєво знижують ефективність як освітнього процесу, так і процесу професійної діяльності.

НУБІП України

Саме тому формування навичок роботи в команді є одним із ключових завдань у закладах освіти: змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів і фахівців аграрної сфери, від яких очікується не тільки ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й готовність до координації дій і налагодження конструктивної співпраці у професійних групах, студентських колективах, володіння методами і прийомами партнерської взаємодії в умовах виробничої кооперації, методиками формування здатності співпрацювати у команді.

НУБІП України

Про зацікавленість проблемою здатності працювати у команді, про роль і значення партнерської взаємодії та місію педагогів у цьому процесі вчителів свідчать європейські та вітчизняні документи про освіту: Берлінська декларація про якість вищої освіти (2003); «Біла книга

НУБІП України

національної освіти України» (2009); закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), Концепція «Нова українська школа» та ін.

Ключові нормативні положення регламентують важливе завдання сучасної вищої педагогічної освіти: підготовка кваліфікованих педагогів, які володіють не лише професійною компетентністю, а й творчим мисленням, соціально-комунікативною активністю, етикою ділового спілкування, здатністю працювати у команді.

Проблеми формування й розвитку ефективної команди в різних сферах діяльності постійно перебувають у полі зору як зарубіжних, так і

вітчизняних учених, зокрема, питанням управління та розвитку персоналу присвячені роботи М. Армстронга та Д. Богині. У розвідках Д. Аширова, М. Геллерта розглянуто процес побудови команд. Вивченням теоретичних

питань командування займалися Г. Гертер, Л. Карамушка, Р. Кричевський. О. Гавриш та О. Сорочан досліджували процес

формування команди з допомогою тимбилдингу. Питанням створення колективу приділяли увагу такі вчені, як: Є. Маковоз, Є. Мороз, Л. Нікіфорова, У. Сторожилова, А. Шиян та інші, які досить активно

працювали над розробленням методів, спрямованих на підвищення ефективності роботи колективу.

Останніми роками виконано чимало досліджень на теми, дотичні до теми нашого дослідження: «Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності»

(В. Молоченко, 2017), «Формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-

педагогічних дисциплін» (К. Юрагімова, 2017), «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах

інклюзії» (А. Каплієнко, 2022), «Формування у молодших школярів умінь працювати в команді» (І. Тридіна, 2021) та інші.

Але тема формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати в команді не зазнала окремого дослідження, тому стала об'єктом нашої уваги.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз наукових напрацювань з проблеми формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати в команді та апробація педагогічних умов формування досліджуваного явища у практиці роботи закладу вищої освіти задля визначення їх ефективності.

Об'єкт дослідження - професійна підготовка студентів педагогічних спеціальностей.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати в команді.

Задля реалізації поставленої мети нами було виокремлено **низку завдань**, які конкретизують напрям наших досліджень на певному етапі виконання роботи:

1. Схарактеризувати здатність працювати у команді у вимірі компетентнісного підходу.
2. Проаналізувати термінологічне поле дослідження, сформулювати сутність ключових понять дослідження.
3. Здійснити компонентно-структурний аналіз поняття «здатність працювати у команді».
4. Здійснити аналіз еволюції інноваційного методу тимбілдингу як ефективного засобу формування здатності працювати у команді.
5. Визначити педагогічні умови формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати у команді.
6. Організувати експериментальне дослідження порушеної проблеми.
7. Визначити зміст, форми і методи реалізації педагогічних умов формування здатності працювати у команді.
8. Провести аналіз результатів дослідження.

Методи дослідження. У відповідності з логікою дослідження на різних його етапах для розв'язання окремих завдань використовувався комплекс дослідницьких методів:

- теоретичні: аналіз психологічної та педагогічної літератури з метою з'ясування сутності, структури, критеріїв і показників здатності працювати у команді, обґрунтування педагогічних умов її формування в умовах закладу освіти; елементи теоретичного моделювання з метою розробки педагогічних умов формування здатності до роботи у колективі;

- емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності, на основі яких визначався рівень здатності студентів закладів вищої педагогічної освіти до роботи в команді; за допомогою триетапного педагогічного експерименту перевіряли ефективність педагогічних умов формування здатності до роботи у команді;

- статистичні: математичні методи обробки і статистичного аналізу отриманих даних для визначення статистичної значущості результатів дослідження.

База дослідження: Експериментальне дослідження проводилось у Національному університеті біоресурсів та природокористування України у 2022/2023 н.р., до участі в експерименті було залучено 60 магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи денної та заочної форми навчання.

Етапи роботи. Дослідження проводилося з 2022 р. по 2023 р. в 3 етапи.

На першому етапі дослідження проводився аналіз і систематизація психолого-педагогічних та науково-методологічних напрацювань, формулювання цілей та завдань дослідження. Крім того, на цьому етапі обиралися методи дослідження і конкретні методики, а також планувалися заходи та встановлювався контроль над результатами виконаної роботи.

Другий етап полягав у визначенні та впровадженні педагогічних умов формування досліджуваної якості студентів, підборі діагностичного інструментарію та проведенні триетапного експерименту.

Третій етап полягав у апробації результатів дослідження (участь у конференції) та оформленні магістерської роботи на основі зібраних даних та результатів проведених досліджень.

Апробація результатів дослідження:

1.Чередник Л.М., Мороз Є. Трактуння концепту «здатність студентів працювати у команді» у сучасних дослідницьких парадигмах. *Збірник тез Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи».*

Прикарпатський національний університеті ім. В.Стефаніка, 7-8 листопада 2023.

Структура й обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 108 найменувань, додатків на 22 сторінках, 16 таблиць, 15 рисунків. Загальний обсяг роботи становить 130 сторінок, з яких 108 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ У КОМАНДІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Здатність працювати у команді як сучасна професійна компетентність педагога

Сучасний соціально-економічний розвиток України, її інтеграція в Європейський простір відкриває нові можливості для її виходу на провідні позиції у світі, ініціює кардинальні зміни у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвиток їхніх фахових компетентностей.

У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення й порівняння досвіду європейських інституцій та України щодо визначення компетентностей педагогів.

У законі України «Про освіту» зазначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [29].

Науковець М. Головань стверджує, що «компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності, компетенція – дежка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері» [17].

Натомість О. Овчарук стверджує, що ключові компетентності становлять «основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в

комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та ставлень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів»[66].

Більшість роботодавців, визначаючи сучасні вимоги до молодих фахівців, акцентують увагу на важливості і сформованості у них таких професійних компетентностей, як: креативність, тобто здатність до творчої професійної діяльності, прагнення до професійного розвитку і навчання протягом життя; робота в команді – здатність до партнерської взаємодії на взаємній довірі та співпраці й діяти в багатокультурному середовищі. Ці

вимоги стосуються і педагогічних працівників, адже новий Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»[87], який визначає необхідні загальні та професійні компетентності, а також вимоги щодо рівня кваліфікації, досвіду роботи, рівня освіти, додаткові вимоги до виконання трудових функцій тощо, серед інших визначає і такі компетентності, які характеризують навички колективної взаємодії (табл. 1).

Таблиця 1

Загальні компетентності

на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»

Умовні позначення	Зміст компетентності
ЗК.01	Знання та розуміння предметної області і професійної діяльності
ЗК.02	Володіння навичками критичного мислення
ЗК.03	Володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію
ЗК.04	Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології
ЗК.05	Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел
ЗК.06	Здатність до особистісного та професійного розвитку
ЗК.07	Здатність генерувати нові ідеї (креативність)
ЗК.08	Здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності
ЗК.09	Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети

ЗК 10

Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)

ЗК 11

Здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності

ЗК 12

Здатність діяти соціально відповідально та свідомо

Тобто до основних трудових функцій у названому стандарті належить і партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, до яких віднесено компетентність педагогічного партнерства, зокрема здатність суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та стейкхолдерами; здатність взаємодіяти з колегами на засадах партнерства та підтримки (у межах наставництва, супервізії тощо).

У доповіді Європейської комісії «Ключові компетентності – планування навчальних програм» щодо програми «Освіта і практика 2010» (Education and Training 2010 Programme. Jointseminar Report. Cluster «Key Competences») визначено такі основні компетентності педагога:

- уміння самостійно навчатися;
- уміння аналізувати свою роботу;
- здатність вести дослідницьку роботу;
- набуття культури навчання протягом життя;
- уміння критично оцінювати свої методи;
- здатність злагоджено працювати у колективі [101]

У програмі «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій учителів» (Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications) визначено принципи підготовки майбутніх педагогів:

- висококваліфікована професія;
- навчання протягом життя;
- мобільність;
- педагогіка партнерства [99].

У світлі теми нашого дослідження варто згадати про той факт, що Організація економічного співробітництва й розвитку упровадила проєкт

DeSeCo (1997, 2002) (Definition and Selection of Competencies, Визначення і вибір компетентностей), покликаний визначити ключові компетентності, властиві системам освіти деяких країн світу.

За результатами обговорення 2001 року видано підсумковий документ «12 країн, що беруть участь у програмі DeSeCo – А. Короткий звіт»(12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report)[100].

Згідно названого документу, результати обговорення педагогів Німеччини виявилися у визначенні фундаментальних компетентностей, серед яких виокремлюється соціальна(здатність розв'язувати конфлікти, приймати рішення, співпраця, робота в команді), у Швейцарії відповідно визначення «трандисциплінарні цілі» ототожнюється з компетентностями педагогів, серед яких названо вміння працювати самостійно та в групах; педагоги Австрії встановлюють ключові компетентності, серед яких важливе місце відведено соціальним здатностям: брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, відкритість до світу, вміння працювати в команді, здатність спілкуватися) [25, с. 12].

Варто зазначити, що пошук ефективних підходів до формування у фахівців різних професій досвіду роботи в команді та педагогічної взаємодії постійно був у центрі уваги філософів, соціологів, педагогів, психологів. Основні положення соціальної взаємодії розкрито у працях В. Городяненка, Л. Кримець, Б. Ломова, М. Лукашевича, В. Туленкова та інших; психологічні аспекти колективної взаємодії обгрунтовано у працях О. Бодальова, В. Бодрова, І. Будах, Л. Ітельсон, О. Киричука, Я. Коломинського, Д. Леонтьєва, А. Петровського та інших.

Окремі аспекти етико-моральної культури колективних взаємин учасників освітнього процесу висвітлено у напрацюваннях таких педагогів, як І. Бех, Л. Белова, Г. Васянович, А. Добрович, А. Донцов, А. Каленський, В. Ковальчук, В. Кручек, О. Легун, О. Пехота, О. Пісоцька, О. Рудницька, О. Шумаков та ін. Існують також поодинокі посібники або статті вітчизняних авторів, у яких розкрито особливості командної роботи (Г. Базаров,

Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Г. Ложкін, І. Рибкін, Т. Пиркова, Д. Фролов та ін.). Серед закордонних дослідників цієї проблеми привертають увагу праці Р. Джей, С. Морріса, Г. Уилкокса, Е. Нейзел та інш.

Зважаючи на те, що компетентісно-орієнтована освіта спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, які забезпечують успішне функціонування людини в ключових сферах життєдіяльності в інтересах як її самої, так і всього суспільства та держави, базовим компонентом компетентісного підходу є поняття «ключові компетенції» – константні групи компетенції, без оволодіння якими, на думку дослідників, людина не може успішно жити та діяти в сучасному суспільстві [1]. Серед таких виокремлюють наступні компетенції [5] (рис. 1).

Незважаючи на те, що компетентісний підхід не має однозначного тлумачення, вітчизняними та зарубіжними вченими виділяються ключові (вагомі та найбільш інтегровані) компетентності, володіння якими характеризує високу готовність фахівця до успішної діяльності в різних сферах життя (рис. 2). На думку експертів Ради Європи, оволодівши відповідними компетентностями, які охоплюють певний рівень знань, умінь, ставлень, людина зможе здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурородючі види діяльності; ефективно вирішувати відповідні проблеми, тобто стати спеціалістом, здатним реагувати на нові запити часу [1].

Розрізняючи освітні компетенції, які входять до складу компетентності, дослідник А. Хуторський структурує їх таким чином: *ключові (надпредметні)*, які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності; *галузеві (загальнопредметні)*, які набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета освітньої галузі; *предметні* (які формуються у процесі засвоєння при вивченні певного предмета). Серед ключових, тобто надпредметних компетенцій, дослідник виокремлює *вміння працювати в команді* [93].



Рисунок 1. Ключові (вагомі та найбільш інтегровані) компетентності

[5]

Цікавою є точка зору дослідниці І. Зимньої, яка виокремлює три основні групи компетентностей: *особистісні*, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; *комунікативні*, які визначають рівень взаємодії людини з іншими людьми; *діяльнісні*, що реалізуються у різних формах людської діяльності[32]. Кожна з компетентностей містить десять ключових компетенцій. За класифікацією І. Зимньої здатність працювати в команді може бути віднесена як до групи комунікативних компетентностей, так і до групи діяльнісних компетентностей.

На думку Н. Кічук [42], О. Савченко [77], цілі та завдання сучасної вищої освіти полягають не тільки в тому, аби наділити професійними знаннями, а й у тому, щоб підготувати фахівця, який глибоко розуміє, яку виконує роль у суспільстві, акумулює свій ресурс знань для творчого використання на

практиці, вміє працювати з людьми, у колективі, цінує колективний досвід, дослухається до думки колег-фахівців, аналізує досягнення.

Керуючись результатами теоретичного аналізу наукових напрацювань з порушеної проблеми, у своєму дослідженні ми будемо керуватись наступними визначеннями одного із ключових понять: компетентність - володіння фахівцем відповідними компетенціями, тобто гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань.

Отже, однією з актуальних проблем вищої освіти сьогодні є розвиток у майбутніх фахівців умінь співпрацювати, спільно вирішувати складні професійні завдання. Забезпечення вирішення цього завдання залежить від формування в майбутніх фахівців готовності до роботи в колективі, контактності, комунікабельності, креативного мислення, активності, цілеспрямованості, гнучкості поведінки, вміння попереджувати конфліктні ситуації. Це пояснюється загальним посиленням диференціації видів людської діяльності, що впливає на об'єктивне зростання ролі малих груп у житті людини і примноження необхідності прийняття оптимальних групових рішень на основі компромісу як у професійному, так і в суспільному житті.

Здійснений аналіз, на наш погляд, актуалізує проблему нашого дослідження, окреслюючи зацікавленість нею і у нормативно-правових документах України (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» та інш.) та європейських держав (Європейської Комісії, Ради Європи, Європейських професійних організацій та інш.) і в дослідженнях і напрацюваннях окремих науковців та педагогів-практиків.

1.2. Термінологічне поле дослідження

Рівень фахової підготовки студента є джерелом його професійного зростання впродовж усієї професійної діяльності. Відтак, майбутній фахівець мусить мати широкий арсенал знань, вправно володіти необхідним для роботи інструментарієм, бути мотивованим до успішної діяльності та саморозвитку.

Зважаючи на викладене у параграфі 1.1, де до ключових компетентностей людини взагалі і до професійних компетентностей фахівця зокрема належить досліджувана нами якість – «здатність працювати в команді», а також

деталізуючи категоріально-понятійний апарат нашого дослідження, ми маємо визначити його термінологічне поле.

Так, до ключових понять дослідження ми відносимо поняття «здатність», «команда», «командоутворення».

Проблема здатностей є складною та багатогранною. Її комплексне дослідження проводиться на психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному рівнях.

Державний стандарт вищої освіти України характеризує поняття «здатність» як найважливіший компонент освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника закладу вищої освіти, яка передбачає, що фахівець має володіти «здатністю вирішувати проблеми і задачі, соціальної діяльності та вміння, що є відображенням наявності цих здатностей» [87]. Поняття

«здатність» визначається цим нормативно-правовим документом як психологічний стан індивіда, в якому він готовий до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності. Тому загальні вимоги до властивостей і якостей студентів педагогічних спеціальностей подаються у вигляді переліку різних видів здатності вирішувати завдання педагогічної діяльності й системи вмінь, що є відображенням наявності цих здатностей [87].

Аналіз українських словникових статей виявив, що поняття «здатність» і «здібність» визначають одне через інше [88]. Так, Новий тлумачний словник української мови тлумачить поняття «здатний» наступним чином: 1) який

уміни робити щось, поводить ся певним чином; 2) обдарований, який має здібності [64]. У «Словнику української мови» в 11 т. поняття «здатність» визначається як синонім до слів «властивість», «здібність», «обдаровання».

Слово ж «здатний» визначається як «такий, що може, уме здійснювати», придатний на щось»[84].

У психологічних словниках означений феномен – «здатність» – визначається як «використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів і дій відповідно до мети» та «володіння складною

системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції

діяльності наявними в суб'єкта знаннями і навичками», сутністю здатності як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань. Сформована здатність може стати властивістю й умовою

набуття нових знань, умінь та навичок, тобто показником інтелектуального

розвитку особистості і насамперед, здатності до перебудови засвоєних

прийомів діяльності [74, с.196].

У педагогічних словниках здатність тлумачиться як «властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання

певної діяльності, здатність, наприклад, до навчання, здатність до трудової

діяльності тощо). Здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь,

навичок, особистісними якостями (риса характеру й темперамент, особливості

емоційновольової сфери). Здатність розвивається, поглиблюється у процесі

практичної діяльності людини. Значну роль при цьому відіграють природні

нахили людини, задатки» [84]. Уміння, що є наявністю здатності - це

«використання суб'єктом наявних знань, умінь та навичок для вибору і

здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети» - зазначено у

словнику психолого-педагогічних термінів та понять [81,160].

Зазначимо, що подальший аналіз психолого-педагогічних літературних

джерел дозволяє стверджувати, що в сучасних публікаціях професійна

здатність трактується також як «один із критеріїв результативності процесу

підготовки», як система інтегративних якостей, властивостей особистості, як установка на майбутню діяльність [21].

Таким чином, у результаті аналізу наукових напрацювань та словникових визначень одного із досліджуваних понять ми підійшли до власного визначення поняття «здатності», яким будемо послуговуватись у нашому дослідженні: *здатність – це якісна характеристика особистості, володіння складною системою психологічних і практичних у ситуації вибору відповідно до поставленої мети.* Педагогічна здатність надає можливість самореалізовуватися як особистість, діяти у процесі реалізації своїх знань, умінь та педагогічно обумовлених потреб відповідно до сучасних вимог щодо професійного рівня компетенції педагога закладу вищої освіти.

З огляду на мету та завдання нашого дослідження особливий інтерес для нас становить поняття «команда», «командна робота».

Термін «команда» має кілька значень («колектив», «мала група», «група людей, об'єднаних спільною діяльністю»), що зумовлює необхідність дати конкретніше визначення поняття з огляду на контекст нашого дослідження. Як «групу індивідів, людей-одномумців, що для досягнення певної мети координують свої взаємодії, трудові й інтелектуальні зусилля» розуміє поняття «команда» І. Дмитрієва [23].

Загалом, є багато визначень команди, зокрема:

«команда – це невелика кількість людей з взаємодоповнюючими навичками, які прагнуть до спільної мети, виконують завдання та підходи, за які вони взаємно відповідальні» [104];

«люди, що працюють разом на певному шляху для досягнення загальної мети або місії. Робота є взаємозалежною і члени команди розділяють відповідальність і вважати себе відповідальними за досягнення результатів» [105];

«команда група людей, що працюють разом для досягнення спільної мети» [62];

- «група, в якій члени інтенсивно працюють разом для досягнення спільної мети групи» [106].

Трактування концепту «команда» різними дослідниками подано у табл.2

Таблиця 2

Визначення поняття «команда» різними дослідниками

Автор	Визначення поняття	Ключові слова
1 Н. Доценко, І. Чумаченко, Л. Сабадос	2 Команда – група людей, зібрані для виконання певної задачі чи досягнення певної мети.	3 Група людей, мета
Л. Шевченко, К. Кулий, О. Мещеретна, В. Зеленька	Команда – сукупність двох та більше працівників, що мають спільні цілі, регулярно взаємодіють між собою при виконанні завдань, виконують різні обов'язки але можуть замінити один одного в будь який момент, координують свої дії та несуть колективну відповідальність за результати діяльності.	Сукупність людей, цілі, взаємодія, завдання, відповідальність, обов'язки, координація.
І. Салас, Р. Берд, С. Таненбаум	Команда – невелика кількість людей, які поділяють цілі, цінності, різноманітні підходи по реалізації спільної діяльності і загальну та індивідуальну приналежність до групи	Цілі, цінності, спільна діяльність, приналежність до групи.
А. Оленіч, З. Шацька	Команда проекту – група людей з високою кваліфікацією з певної галузі, максимально віддані спільній меті діяльності своєї організації, для досягнення якої вони діють спільно, взаємоповнюють роботу.	Група людей, кваліфікація, відданість, мета.
І. Шульженко, О. Помаз	Команда – група людей, що мають свого лідера, націлені на якісний кінцевий результат, члени команди мають високий рівень взаємопорозуміння, вони добре вмотивовані, здатні до навчання.	Лідер, якість, результат, взаємопорозуміння, тимчасовість, мотивація.

НУБІП України	Команда – тимчасове утворення.	Оо
О. Єгорченков, Н. Єгорченкова, Є. Катаєва	Команда – організована група людей, що працюють для створення унікального продукту або послуги в умовах обмеженості ресурсів, часу, з вимогами до якості та кількості.	Організована група людей, продукт, унікальність, обмеженість, якість, кількість.
І. Паляй, І. Турченко, П. Биковий	Команда – сукупність робітників, які займаються управлінням проекту	Управління, проект.
А. Припожин С. Фролов	Команда – соціальна група з неформальним відносинами які є більш вагомими за формальні.	Неформальні відносини.

Існують також істотні відмінності в поняттях колективу і команди.

Колектив – це соціальна група, яка об'єднує людей, зайнятих вирішенням конкретних завдань, на основі спільності цілей, принципів, співпраці, поєднання індивідуальних і групових інтересів. При колективній формі організації праці переважає індивідуальна діяльність кожної людини, далеко

не всі з них завжди розділяють цілі організації, не готові прийняти колективне рішення [10].

За визначенням, колективом вважають більшість груп працівників, об'єднаних певними правилами, традиціями, постійним складом. Зазвичай члени колективу мають спільні інтереси, особисті стосунки. Проте вони не мають спільної мети, якої в них бути й не може, адже кожний член колективу працює над своїм завданням.

Колективом можна назвати, наприклад, групу менеджерів із реклами.

Вони працюють в одному офісі, мають певні традиції, стиль спілкування, разом святкують Новий рік і день фірми. Проте командою їх назвати неможливо, оскільки як професіонали вони не взаємодіють під час роботи.

Прикладом команди може бути група, організована спеціально для вирішення певного завдання, досягнення конкретної мети. Члени такої команди активно взаємодіють між собою, вони працюють на результат. Проте така група не буде колективом, оскільки вони не співпрацюють протягом тривалого часу, не мають спільних правил чи традицій, зустрічаються тільки для обговорення та організації робочого процесу.

Отже, головною відмінністю команди є існування певної спільної мети. Учасники робочого процесу розподіляють завдання для досягнення цієї мети між собою, і кожний член команди є відповідальним за її досягнення.

Важливим є так званий «зламний період», коли інтереси особистості поступаються місцем успіху команди. Після нього відбувається зміщення пріоритетів від особистого до спільного [41].

Команда, за переконаннями К. Нор, Ю. Бабаян характеризується рядом ознак [65] (рис.2).

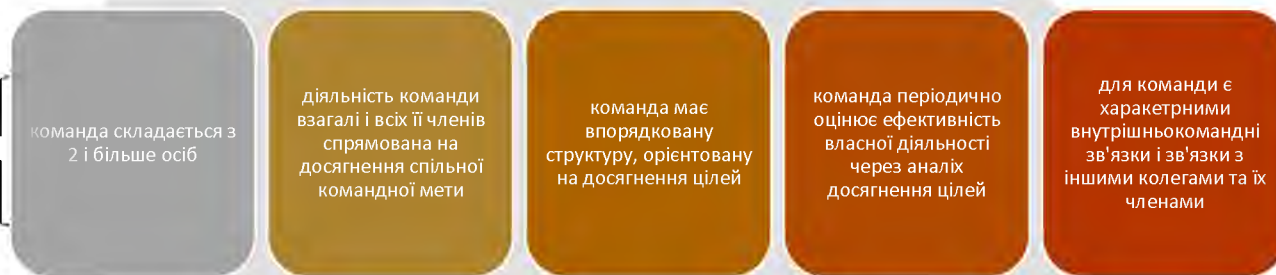


Рисунок 2. Характерні ознаки команди (за К. Нор, Ю. Бабаян)

Більшість дослідників відзначають три ключові ознаки команди: співпрацю, різноманітність завдань, відповідальність кожного за всю роботу в цілому [51].

Зазвичай цілі, які стоять перед командою, не можуть бути досягнуті окремими її членами в силу існуючих обмежень за часом і ресурсами, а також через неможливість опанувати одному члену команди усіма необхідними знаннями та вміннями. Можна стверджувати, що виконувати проєкти, що вимагають глибоких знань та компетентностей, краще командою, що, крім того, дозволяє розподілити завдання між її членами, а отже, вирішити задачу у встановлені жорсткі терміни.

На думку Д. Квітки, команда як особлива соціальна група має такі ознаки:

- спільну діяльність;
- спільні цілі;
- спільну відповідальність;
- особистісні неформальні взаємодії;
- взаємодоповнюючий (за професійними та психологічними характеристиками) склад групи;
- участь усіх учасників команди у напрацюванні рішень;
- чітко виражений лідер;
- взаємний вплив;
- стосунки, побудовані на довірі.

Наявність спільних цілей є необхідною умовою існування команди. Це є передумовою утворення такої групи. Проте спільні цілі можуть бути і у членів будь-якої організації, тому вони є недостатньою умовою діяльності команди.

Фактор спільної відповідальності може бути наявним лише за певних умов. Існують ситуації, коли кожний учасник команди має нести відповідальність за результат її роботи. В інших випадках цілком відповідальним є лідер групи.

Така особливість команди, як психологічне та професійне взаємодоповнення її учасників, без сумніву, підвищує її ефективність. Але в тому випадку, якщо члени команди мають однаково високий професійний рівень, доповнення один одного не є важливим фактором. Крім того, за умови

відсутності у групі нервово неврівноважених осіб зайвою буде доповнююча роль "суворого начальника" чи "жилетки".

Участь усіх учасників команди в ухваленні рішень є можливою лише у групі, що не має авторитарного лідера. Авторитарне ж управління в команді має місце за певних обставин (наприклад, у спортивній команді).

Наявність у команді лідера є, безумовно, її необхідною ознакою. Як свідчать приклади з історії, якщо команда втрачає лідера, вона або розпадається, або знаходить і висуває нового лідера. Таким чином, команда без упевненого лідера, якого поважають, буде таким самим некерованим натовпом, як і підприємство без власника, школа - без директора.

І, нарешті, довіра в команді. Якщо лідер довіряє підлеглому, він може не турбуватися про вчасне виконання ним необхідної роботи. Підлеглий же спокійно працюватиме, не хвилюючись про завтра, про отримання фінансової та соціальної винагороди, оскільки довіряє своєму керівнику.

Таким чином, утворення та існування команди на базі колективу має бути ретельно продуманим і прорахованим кроком з боку керівництва закладу, особливо школи. Це пояснюється насамперед потребою значних фінансових витрат і професійної підготовки. Упровадження командної роботи потрібне

тільки в тому випадку, коли цього вимагає високий рівень конкуренції або є інші вагомні причини.

Основні ознаки, якими характеризується команда, аналізувала дослідниця Р.Муха, вони подані на рис. 1.

Таким чином, на підставі аналізу наукових психолого-педагогічних досліджень можемо сформулювати власне визначення поняття «команда», яким будемо апелювати у роботі: *«команда» - це група креативних людей, згуртованих навколо одного лідера, що займаються спільною справою із задоволенням, поєднуючи особисту мету із загальною, свідомо взаємодіють один з одним для її досягнення, а результатом їхньої справи є якісно новий продукт.*



Рис. 3. Основні ознаки команди у організації (за Р. Мухом) [62]

На основі проведеного ґрунтовного теоретичного дослідження, Ж. Ремпель здійснює узагальнення основних ознак команди, які виокремлюють численні науковці, і зазначає, що команда відрізняється від інших соціальних груп високим рівнем її розвитку, показниками якого виступають: спільна мета; спільне бачення; розроблені поведінкові норми; командна місія; згуртованість членів команди; висока мотивація членів; ефективне вирішення конфліктів; позитивний емоційний взаємовплив; взаємозамінність [76].

Результати теоретичного аналізу порушеної нами проблеми показали, що питання сутності, чинників ефективності командоутворення, психологічної готовності до роботи у команді, засобів підвищення кадрового потенціалу та інших аспектів цієї проблеми розглядали такі вітчизняні науковці, як Т. Базаров, О. Бондарчук, Н. Гавриш, В. Гороунцова, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Ю. Жуков, П. Журавльов, Л. Карамушка, О. Петровський,

О. Романовський, Г. Сарган, О. Сорочан, Ю. Синягін, О. Філь, О. Янко,
М. Ярошевський та ін.

Питання практичних аспектів формування команд та підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в команді досліджують науковці лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Аналіз публікацій з порушеної проблеми засвідчив відсутність однакості серед науковців щодо розуміння сутності командування.

Так, за результатами теоретичного дослідження Ж. Ремпель [76], встановлено, що поняття командування розглядається вченими з різних позицій:

– як процес, що забезпечує перехід групи на більш високий рівень згуртованості (О. Дубовська, Р. Кричевський, Г. Ложкин, Б. Такмен та ін.);

– як сукупність різних групових характеристик, що відображає ступінь інтеграції групи, тобто її цілісності (Д. Бредфорд, А. Сидоренков, П. Танненбаум та ін.);

– як спеціально організовані заходи, спрямовані на підвищення групової згуртованості (В. Гайда, Л. Карамушка, Г. Паркер, Л. Фаткін, О. Філь та ін.).

За визначенням В. Горбунової, під командуванням розуміється процес певних конструктивних перетворень у малій групі, які приводять до її становлення як команди або, якщо автором виокремлюється стадійність у розвитку команд, до переходу на вищий щабель, на якому зростає ефективність командної діяльності [19].

Науковець Ю. Жуков командування визначає як процес цілеспрямованого формування особливого способу взаємодії людей в організованій групі, що дає змогу ефективно реалізовувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал згідно зі стратегічними цілями організації [28].

На думку Ж. Ремпель [76], командування може бути розглянуто: як процес, що забезпечує перехід групи на більш високий рівень згуртованості; як сукупність різних групових характеристик, що відображає ступінь

інтеграції групи; як спеціально організовані заходи, спрямовані на підвищення групової згуртованості.

Отже, на основі аналізу та узагальнення наукових публікацій ми підходимо до розуміння командоутворення як *особливого методу управління колективом педагогів закладів освіти, зорієнтованого на створення ефективної команди, члени якої спрямовані на досягнення єдиної мети, на взаємодію, взаємодоповнення один одного, підтримку, а також на діяльність, яка будується на засадах компетентності, ролівої доцільності та взаємнорозподіленої відповідальності що дає змогу ефективно реалізовувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал.*

Таким чином, у параграфі 1.2. на основі аналізу теоретичних напрацювань науковців виокремлено та схарактеризовано ключові поняття дослідження.

1.3. Компонентно-структурний аналіз поняття «здатність працювати у команді»

Визначення стану сформованості здатності працювати у команді передбачає розробку компонентів, критеріїв та показників даної інтегральної характеристики. Процес пошуку і перевірки на практиці системи компонентів, критеріїв та показників здатності працювати у команді передбачає здійснення аналізу наявних підходів щодо розуміння їх сутності.

Питання щодо сутності та структури готовності до роботи в команді розглядалося в різних аспектах: психологічна готовність керівників на основі командної роботи (В. Журавльов); готовність до роботи в команді студентів-білінгвів (А. Малишева); готовність працювати в команді при вивченні іноземної мови (Ю. Михайлова і О. Гітман); компетентність командної роботи студентів (В. Окунева); готовність студентів технічного вишу до командної роботи (Л. Савва, О. Гасаненко і К. Шахмаєва).

Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі знаходимо таке визначення поняття «критерій»: «(від. грец. *kriterion* – засіб судження) – мірило для визначення, оцінка предмета, явища, ознака, взята за основу класифікації; підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось, мірка» [64]; «стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес» [64].

Проаналізувавши погляди, які зустрічаємо в педагогічній і психологічній літературі, показники здатності працювати у команді розуміємо як *ознаки, маркери, які визначають ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійноособистісних якостей майбутнього педагога, що формуються в процесі професійної підготовки і відповідають вимогам інклюзивного освітнього середовища.*

Зважаючи на виведене нами у результаті проведеного аналізу теоретичних напрацювань тлумачення поняття «здатність до роботи у команді», яке ми визначили як *«інтегративне утворення, що становить єдність мотиваційно-ціннісного ставлення до командної взаємодії в професійній діяльності, прагнення до розширення і поглиблення знань про команду та принципи її роботи, володіння методами й технологіями здійснення роботи в команді, високий рівень умінь роботи в команді, спрямованість на вдосконалення особистісних якостей, що сприяють роботі в команді (емпатія, емоційний інтелект, рефлексія)»*, зупинимося на структурному аналізі феномена «здатність роботи в команді».

Мотиваційно-ціннісний компонент. Зазначений компонент відображає систему мотивів, ціннісних та смислових установок, які визначають здатність майбутніх педагогів до командної роботи, потребу в міжособистісній взаємодії, мотиви самовдосконалення, позитивну мотивацію для співпраці.

Мотивація розглядається науковцями як реалізація мотивів («рушіїв діяльності») у конкретних умовах. Поняття «комунікативна мотивація» як спонукання до спілкування певним мотивом використовує Т. Чаусова [94],

ззначаючи, що в основу такої мотивації покладено потребу у спілкуванні, яка властива людині як соціальній істоті, та потребу в здійсненні конкретного мовного вчинку, прагнення «втрутитися» в певну ситуацію спілкування.

Тобто абсолютно очевидно, що в основі здатності до роботи в команді лежить мотивація спілкування, яка проявляється в готовності майбутнього

педагога до спілкування зі здобувачем освіти, його батьками, колегами з метою знаходження найоптимальніших шляхів забезпечення освітнього процесу.

Ціннісна система, на думку дослідників, становить основний зміст особистісного виміру готовності до роботи в команді, де центральне місце займають цінності поваги до людини, цінності людського життя і здоров'я, цінності відповідальності за освітній процес.

При цьому важливим є визначення особистісних установок, цінностей, які визначають, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття і переживання, з іншого – є регулюючими кореляторами, які визначають реальну поведінку особистості.

Компонент здатності до командної роботи є складовою такого поняття, як *рівень професійних домагань*. Цікавими є дослідження, спрямовані на виявлення співвідношення рівня домагань, мотивації досягнення та самооцінки на етапі професійного становлення особистості майбутнього лікаря. Так, в напрацюваннях К. Ковальової доведено, що рівень домагань особистості залежить від особливостей взаємодії її мотивації досягнення та самооцінки особистості.

Критерієм цього компоненту є ціннісний.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію обрано: *синергія мотивації досягнення та мотивації спілкування, спрямованість на професійну та комунікативну взаємодію на фоні подолання комунікативних бар'єрів*.

Когнітивний компонент.

Знання визначається як результат пізнання дійсності: перевірений суспільно-історичною практикою та засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини в образі уявлень, понять, суджень, теорій [108, с. 192].

Знання збагачують власне бачення майбутнім педіатром проблематики в командній роботі, «постають необхідною умовою висунення і розв'язання проблем відповідно до особистісних потреб та інтересів» [12]. Тому знання можна подати як інформацію, уявлення про загальні закономірності організації роботи в команді в освітньому процесі.

Майбутні педагоги мають розуміти сутність понять «команда»; «командоутворення», «командна взаємодія», «робота в команді», відмінності індивідуальної роботи від роботи в команді; типологію, функції, тактики командної взаємодії; основні особистісні якості педагога, необхідні для роботи в команді, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин зі здобувачами освіти, колегами, батьками та ін.; координацію дій суб'єктів командної взаємодії у комерційному напрямі, питання щодо об'єднання зусиль членів команди, зацікавленості в досягненні спільного результату, особистої відповідальності, професіоналізму кожного члена команди, високого рівня взаємозалежності тощо. Вони мають усвідомлювати основні відмінності команди та групи; критерії ефективної та неефективної роботи в команді, роль командної роботи для успішної діяльності педагога; зміст та психологічні основи формування лідерства в команді; етичні норми і правила ділової комунікації в команді тощо.

Операційно-діяльнісний компонент. Основу цього компоненту

становить «сукупність умінь роботи в команді». Означений вид умінь будемо розуміти як інтегративні властивості особистості, які ґрунтуються на певних знаннях і проявляються у здатності ефективно працювати в команді. Дослідники, які фахово займалися проблемами командної взаємодії (В. Журавльов, А. Малишева, В. Ожунєва, К. Шахмаєва та ін.), визначили такі

вміння, які забезпечують ефективну командну роботу: співпраця з членами команди, планування і виконання командної роботи, володіння способами спільної діяльності, вміння працювати в умовах динамічних змін і вимог, здатність виконувати свою роль у команді, успішно і вчасно виконувати свої функції. На підставі аналізу напрацювань сучасних дослідників нами визначено такі основні групи вмінь роботи в команді: комунікативні, операційно-діяльнісні, перцептивно-регулятивні, предметно-інформаційні (табл. 3).

Таблиця 3

Групи здатностей до роботи у команді (за М. Карповою[40])

Група здатностей	Вміння працювати в команді
Комунікативні	<p>Аргументовано формулювати власні погляди, бути готовим до їх коригування, враховуючи точку зору колег.</p> <p>Чітко формулювати завдання, передавати інформацію.</p> <p>Висловлювати свою думку повільно, чітко, впевнено переконувати, навчати, проявляти взаємоповагу, взаєморозуміння.</p> <p>Кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації.</p> <p>Формулювати контраргументи на захист своєї позиції.</p>
Операційно-діяльнісні	<p>Визначати проблему і розробляти програму її вирішення (мета, зміст, способи, результат), орієнтуючись на індивідуальний і загальний успіх.</p> <p>Адекватно оцінювати власні можливості й потенції інших членів команди у вирішенні проблеми.</p> <p>Будувати зв'язки та відносини з людьми, об'єднувати, координувати спільні зусилля членів команди з метою підвищення її ефективності.</p> <p>Долати виникаючі перешкоди за допомогою розробки альтернативних варіантів вирішення проблеми.</p> <p>Досягти взаєморозуміння, злагодженості членів команди, слухати й чути один одного</p>
Перцептивно-регулятивні	<p>Позитивно-стійко сприймати «значущого іншого» на основі емпатії, толерантності, довіри</p>

<p>НУБІП України</p>	<p>Встановлювати продуктивно-комфортні «суб'єкт-суб'єктні» ділові відносини. Абстрагуватися від особистих симпатій / антипатій, пристосовуватись до стресових впливів. Знаходити компроміси і шляхи вирішення конфліктних ситуацій відповідно до обраної стратегії, обирати доцільну тактику роботи в команді, виражати довіру команді. ○○</p>
<p>НУБІП України</p> <p>Предметно-інформаційні</p>	<p>Здійснювати пошук, обробку, передавання професійно значущої інформації, її обмін для досягнення поставленої мети. Співвідносити професійно значущі цінності і норми деонтології зі змістом здійснюваної діяльності. Нести персональну відповідальність за результати роботи. Успішно співпрацювати у віртуальному середовищі. Постійно вдосконалювати знання, ціннісні установки у загальному полі професійної діяльності. ○○</p>
<p>НУБІП України</p>	<p>Сформованість операційного компонента готовності до роботи в команді у майбутніх педагогів сприяє їх мобільності в процесі виконання професійних функцій завдяки комплексу вмінь діяти з урахуванням результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої інформації.</p>
<p>НУБІП України</p>	<p>Показниками сформованості кожного вміння обране: рівень володіння вміннями, рівень їх застосування під час командної роботи.</p>
<p>НУБІП України</p>	<p><i>Особистісний компонент.</i> Досягти високого рівня готовності до роботи в команді неможливо без наявності в майбутнього фахівця відповідних особистісних якостей. Акцентуємо увагу на емпатійності, емоційному інтелекті та рефлексивності.</p>
<p>НУБІП України</p>	<p>Визначаючи сутність цього компонента, дослідники приділяють увагу тим особистісним якостям педагога, які дають змогу успішно співпрацювати в командних відносинах. Перш за все це пов'язано з великим психоемоційним навантаженням, необхідністю приймати рішення в короткий проміжок часу, частими стресовими ситуаціями, дефіцитом часу на корекцію власного стану.</p>

Сучасні умови праці потребують від педагога емоційної стійкості, вміння чітко та швидко комунікувати з колегами, здобувачами освіти, стейкхолдерами.

Взаєморозуміння в освітньому колективі поліпшується, якщо педагог поводить себе доброзичливо, чуйно, тактовно та ввічливо, проявляючи здатність до розуміння проблем чи ситуацій.

Цікавою є думка О. Кайріс [37, с. 74] стосовно поглядів на емпатію. Дослідниця у розумінні стану іншої людини говорить про три емпатійних канали: когнітивний (увага, спрямованість на стан та поведінку іншої людини), емоційний (енергетична налаштованість на партнера взаємодії, що дає змогу для співчуття, співпереживання), інтуїтивний (обробка інформації про минуле іншої людини, що дає можливість діяти в умовах дефіциту інформації).

Також хочемо закцентувати увагу на емоційному інтелекті як здатності людини розуміти та керувати емоціями, які відчуває вона і ті, хто поруч. Уперше поняття емоційного інтелекту описали наприкінці ХХ ст. Джон Месер та Пітер Селовей, які назвали чотири напрями емоційного інтелекту [20], як ми оцінюємо та виражаємо емоції, що про них знаємо, як ними керуємо, як на їх основі приймаємо рішення.

На думку Т. Скорик, О. Міненюк, для майбутнього педагога розвинений емоційний інтелект (ЕІ) є важливим, оскільки впливає на правильну вибудову взаємодії із здобувачами освіти, колегами та батьками. Окрім цього, ЕІ впливає на комунікацію та стиль поведінки у проблемних та кризових ситуаціях, так як при розвиненому ЕІ проявляється висока здатність до емпатії та рефлексії [80].

Ще однією зі складових частин особистісного компонента слід назвати професійну рефлексію. Запорукою її успіху є взаємне вислуховування, застосування ціннісних здобутків, переживань.

Рефлексія під час роботи в команді – це усвідомлення кожним суб'єктом її різних елементів: способів діяльності, проблем, що виникають, і шляхів їх

НУВБІП УКРАЇНИ

подолання емоційних перетворень, форм взаємодії та ін. що забезпечує прогнозування ефективності командної роботи, передбачення її наслідків і своєчасну корекцію. На думку М. Марусинця, І. Медьничук, рефлексія охоплює процеси комунікації особистості, самосвідомості та самостійного осмислення, забезпечує узгоджені дії партнерів під час їх спільної діяльності, є підґрунтям позитивних міжособистісних контактів, визначає комунікативні якості особистості та є важливим фактором самовдосконалення особистості [55; 58].

НУВБІП УКРАЇНИ

Педагогічна рефлексія традиційно розглядається, з одного боку, як одне із системоутворювальних особистісних властивостей педагога, яка є результатом попередньої рефлексійної діяльності «постійного діалогу з собою – сьогоднішнім і вчорашнім», а також позиціонується як найважливіший інструмент здійснення його професійної діяльності [81].

НУВБІП УКРАЇНИ

Поведінковими індикаторами здатності до роботи в команді окремі дослідники визначають наступні (рис. 4).

Крім того, поведінкові індикатори можуть бути не тільки позитивними, але і негативними. До негативних індикаторів можна віднести:

- ігнорує думку інших колег при вирішенні спільних завдань;
- оцінює себе краще за інших та не поважає внесок інших;
- просуває тільки ті рішення, які вигідні йому;
- відмовляє у допомозі, навіть коли його напряду просять;
- співпрацює з колегами вибірково, орієнтується лише на свої уподобання;
- навмисно приховує інформацію, яка може бути важлива у розв'язанні проблеми;
- розмовляє зверхньо з іншими;
- розпускає плітки

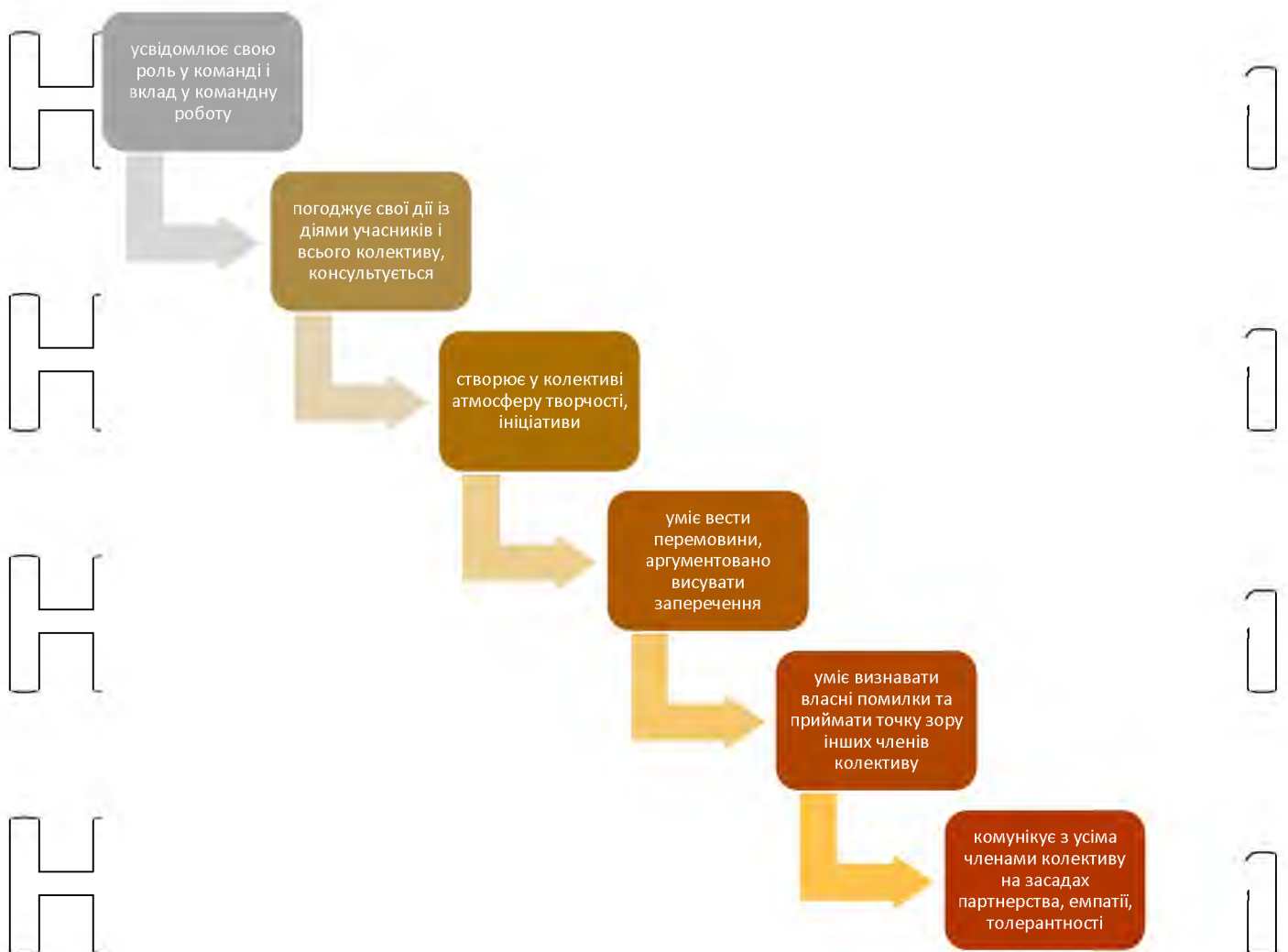


Рисунок 4. Позитивні поведінкові індикатори здатності працювати в команді

На рівні поведінкових індикаторів та виокремлених критеріїв до кожного з показників вияву здатності працювати у команді маємо виокремити рівні сформованості досліджуваної якості у студентів педагогічних спеціальностей, скориставшись дослідженнями з цього питання науковців І. Миколайчук, Ю. Стрижак [59] (табл.4)

Отже, нами виокремлено компоненти, критерії та їх показники здатності студентів педагогічних спеціальностей до роботи у команді, а також рівні сформованості досліджуваної якості. Таким чином, підсумовуючи, зазначимо, що здійснений компонентно-структурний аналіз досліджуваної якості

«здатність до роботи в команді» надав можливість більш чітко зрозуміти сутність цього феномена та конкретизувати його зміст

Таблиця 4.

Рівні сформованості здатності працювати в команді

Рівень початківця	Рівень адепта	Рівень професіонала
<ul style="list-style-type: none"> - демонструє здатність виконувати певну роботу спільно із колегами, але тільки у разі, якщо його рольова позиція в командній роботі визначається керівником; - прислуховується лише до думок більш авторитетних колег, через що має сумніви стосовно своєї правоти; - здатний налагоджувати ділові стосунки із колегами в межах свого підрозділу. 	<ul style="list-style-type: none"> - володіє здатністю працювати в групі, самостійно визначаючи свою та ролі колег у спільній роботі; - здатний працювати на спільний результат; - здатний вислухати думки усіх членів команди і врахувати їх; - здатний відстоювати свою точку зору та долати залежність від думок інших людей, не погіршуючи стосунки; - здатний налагоджувати ділові стосунки із колегами в межах свого підрозділу та з іншими підрозділами 	<ul style="list-style-type: none"> - володіє здатністю управляти командою, визначати ролі усіх її членів; - дослухається до думок колег, здатний та готовий очолити процес прийняття спільного рішення; - демонструє здатність забезпечити клімат співробітництва; - здатний налагоджувати ділові стосунки із підлеглими, колегами рівними за статусом, із іншими підрозділами та організаціями

Отримані результати дають підстави для проведення експериментального дослідження порушеної проблеми.

ВИСНОВКИ до розділу I

Метою першого (теоретично-аналітичного) розділу було з'ясувати теоретичні аспекти проблеми формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей, а саме: провести аналіз проблеми формування здатності працювати у команді у вимірі компетентнісного підходу, з'ясувати термінологічне поле дослідження та проаналізувати ключові поняття дослідження; здійснити компонентно-структурний аналіз поняття «здатність працювати у команді».

У результаті вирішення завдань першого розділу ми дійшли певних висновків, а саме:

1. Розвиток у майбутніх фахівців освітньої сфери здатності до роботи у команді, умінь співпрацювати у колективі, спільно вирішувати складні професійні завдання є чільною проблемою процесу професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Забезпечення вирішення цього завдання залежить від формування в майбутніх фахівців готовності до роботи в колективі, контактності, комунікабельності, креативного мислення, активності, цілеспрямованості, гнучкості поведінки, вміння попереджувати конфліктні ситуації.

Здійснений аналіз актуалізує проблему нашого дослідження, окреслюючи зацікавленість нею у нормативно-правових документах України (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» та інш.) та європейських держав (Європейської Комісії, Ради Європи, Європейських професійних організацій т інш.), а також у дослідженнях і напрацюваннях окремих науковців та педагогів-практиків.

2. На основі аналізу теоретичних напрацювань науковців виокремлено та схарактеризовано ключові поняття дослідження: *здатність* – це якісна характеристика особистості, володіння складною системою психологічних і практичних у ситуації вибору відповідно до поставленої мети; *«команда»* – це

група креативних людей, згуртованих навколо одного лідера, що займаються спільною справою із задоволенням, поєднуючи особисту мету із загальною, свідомо взаємодіють один з одним для її досягнення, а результатом їхньої справи є якісно новий продукт; *командоутворення* - особливий метод

управління колективом педагогів закладів освіти, зорієнтованого на створення ефективної команди, члени якої спрямовані на досягнення єдиної мети, на взаємодію, взаємодоповнення один одного, підтримку, а також на діяльність, яка будується на засадах компетентності, ролівої доцільності та взаємнорозподіленої відповідальності що дає змогу ефективно реалізовувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал.

3. Нами виокремлено компоненти (ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, значневий, поведінково-рефлексивний) та їх показники здатності студентів педагогічних спеціальностей до роботи у команді, а також рівні (початківець, адепт, професіонал) сформованості досліджуваної якості.

Здійснений компонентно-структурний аналіз досліджуваної якості «здатність до роботи в команді» надав можливість більш чітко зрозуміти сутність цього феномена та конкретизувати його зміст та сформувати базу для проведення експериментального дослідження порушеної проблеми.

РОЗДІЛ II. ТИМБІЛДІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ КОЛЕКТИВУ ТА ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ У КОМАНДІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Науково-теоретичний аналіз еволюції інноваційного методу тимбілдингу як ефективного засобу формування здатності працювати у команді

В умовах глобальних змін необхідна модернізація змісту освіти, зокрема необхідність застосування інноваційних методів у формуванні у майбутніх спеціалістів такої компетентності, як здатність працювати у команді, підпорядковуватись правилам діяльності колективу, сприяти побудові ефективної команди задля успішного навчання та виховання молодого покоління. У цьому відношенні чільне місце у дослідженнях науковців та практиці діяльності закладів освіти посідає *тимбілдинг* як метод підтримки соціально-психологічного клімату та згуртування колективу, формування здатності у фахівців працювати у команді.

Проблеми формування й розвитку ефективної команди в різних сферах діяльності постійно перебувають у полі зору як зарубіжних, так і вітчизняних учених, зокрема, питанням управління та розвитку персоналу присвячені роботи М. Армстронга та Д. Богині. У розвідках Д. Аширова, М. Геллерта розглянуто процес побудови команд. Вивченням теоретичних питань командоутворення займалися Г. Гертер, Л. Карамушка, Р. Кричевський. О. Гавриш та О. Сорочан досліджували процес формування команди з допомогою тимбілдингу. Питанням створення колективу приділяли увагу такі вчені, як: Є. Маковоз, О. Мороз, Л. Нікіфорова, У. Сторожилова, А. Шиян та інші, які досить активно працювали над розробленням методів, спрямованих на підвищення ефективності роботи колективу та формування у його членів здатності до роботи у команді.

Team building з англійської перекладається як «побудова команди». Авторство цього методу належить військовим. У 1950-х роках у

Великобританії був вигаданий «Мотузковий курс» – тренінг, який забезпечив необхідну психологічну підготовку солдатів та їхнє вміння працювати як

єдина команда. Такий курс виявився владим не тільки для військових, але й для бізнесу. Це стало першим поштовхом, який допоміг усвідомити ефективність командного підходу до роботи [53, с. 124]. Цей термін в останні

роки став дуже широко використовуватися у сфері бізнесу, менеджменту, соціології та психології [97].

Тімбілдинг (командотворення) (англ. team building – побудова команди) – термін, що часто використовується в контексті бізнесу й може бути

застосованим до широкого діапазону дій для формування у членів колективу

зданості працювати в команді, створення та підвищення ефективності роботи

команди [89]. На сьогодні тимбілдинг є однією з перспективних моделей менеджменту, що забезпечує повноцінний розвиток закладу, та є одним з найефективніших інструментів створення колективу та управління

персоналом.

За ствердженням, тимбілдинг – це заходи, спрямовані на створення певної атмосфери в колективі, яка буде сприяти досягненню загальних цілей і згуртуванню персоналу [102].

Основу тимбілдингу становлять дві стадії: тимскіле (TeamSkills від англ. – «командні навички») і тимспірит (TeamSpirit від англ. – «командний

дух»), що є важливими етапами в розвитку командних ефектів у колективі [89]. Проаналізувавши запропоновані формулювання, ми сформуваємо власне

визначення терміну: *тимбілдинг – модель корпоративного згуртування, яка сприяє формуванню здатності роботи у команді та за якої відбувається*

прагнення побудувати команду, задля результативної та продуктивної роботи колективу.

Основні функції тимблдингу схарактеризовано О. Сорочан, бізнес-тренеркою, кандидаткою психологічних наук, коучем [85] (рис. 5)



Рисунок 5. Основні функції тимблдингу (за О.Сорочан[85], А.Хуцерецько[49])

Дослідники О. Сорочан, І. Хахуза стверджують, що формування здатності працювати у команді не відбувається стихійно. Це закономірний процес, у якому всі учасники проходять чотири умовні етапи, а саме (табл. 5).

Окремі вчені виділяють п'ять стадій розвитку колективу (формування (здійснюється підбір працівників та їх розстановка по робочих місцях),

становлення (становлення виявляються особисті якості членів групи), нормування (забезпечування згуртованості колективу, допомога у визначенні норм і цінностей) групи, подолання конфліктів), зрілості (характерна висока соціально-психологічна сумісність працівників, різнобічно виявляються особисті здібності та обдарування) та самоуправління (створена єдина система цінностей, норм і взаємоприйнятних методів організації праці) [40: 86] (табл.5).

Таблиця 5

Етапи формування здатності працювати у команді

Іншомовна назва / етапу	Український відповідник назви	Зміст етапу формування здатності працювати у команді
формінг (з англ. <i>forming</i>)	«притирання»	етап формування (знайомство з членами команди, визначення рамок можливостей, формування довірливих відносин)
стормінг (з англ. <i>storming</i>)	«ближній бій»	етап упорядкування (визначення ролей, очікувань від співробітників)
нормінг (з англ. <i>norming</i>)	«зближення та гармонія»	етап бурління (розбіжності, можливі порушення командних норм, очікувань) етап згуртування (досягнення більшої згуртованості та єдності)
перформінг (з англ. <i>performing</i>)	«зріла команда»	етап продуктивності (необхідність постійного вдосконалення, прискорення робочого процесу); етап зрілості (пошук нових ідей)

Однією з найважливіших функцій тимблдингу є виявлення несумісних людей і визначення способів їх неконфліктної взаємодії, що особливо важливо на першій стадії – стадії формування колективу. Особливого значення тимблдинг набуває на стадіях становлення та нормування, оскільки досвід українських і зарубіжних закладів, які домоглися значних успіхів у організаційній та інноваційній діяльності, підтверджує, що основну роль у них відіграють не особистості, а робочі групи, вищою формою прояву яких є команди [86, с. 144].

За даними соціологічних опитувань, найважливішою професійною якістю лідера і керівника є вміння формувати команду, злагоджений, згуртований колектив [40], а методи тимбілдингу якраз і допомагають згуртувати команду, виявити потенційних лідерів. Основним завданням тимбілдингу є об'єднання кожного окремого працівника в єдину систему – колектив для налагодження відносин всередині організації та успішної роботи кожної її ланки.

Як і кожен інноваційний метод, тимбілдинг має свої позитивні і негативні сторони. Характеристику тимбілдингу як інноваційному методу формування здатності працювати в команді та формування колективу взагалі дали дослідники Д. Ярмолюк, Д. Хлуп'янець [97], враховуючи позитивні і негативні його сторони (табл. 6).

Таблиця 6

Переваги та недоліки методу тимбілдингу

Переваги методу тимбілдингу	Недоліки методу тимбілдингу
Отримання співробітниками психологічного розвантаження	Занадто тривале, бурхливе і супроводжуване конфліктами обговорення негативних моментів, які сталися на заході
Досягнення згуртованості колективом компанії	Зниження самооцінки у деяких членів колективу
Між співробітниками виникає атмосфера взаємної підтримки та допомоги	Тимбілдинг проводиться в неробочий час, тому члени колективу не завжди охоче погоджуються і приходять на захід
Налагоджується психологічний клімат в колективі, що позитивно впливає на роботу кожного працівника	Не всі співробітники розуміють значення командних змагань, тому відносяться до змагань «з прохолодою» і не націлені на результат
Підвищується ефективність роботи	Якщо співробітників примушувати до такого роду заходів, то можуть виникнути конфліктні ситуації з керівництвом

Щоб сформувати у кожній окремій особистості здатність до роботи у команді, підвищити якість командної роботи, необхідне проведення інформаційної роботи щодо ознайомлення співробітників закладу освіти з особливостями тимблдингу, його перевагами, обмеженнями та специфікою його впровадження саме в системі освіти. Потрібна також розробка спеціальної технології формування тимблдингу, одним із компонентів якої буде виступати формування здатності до командної роботи.

Дуже значущою, на наш погляд, умовою впровадження тимблдингу у закладах освіти є також навчання психологів спеціальним технологіям формування команд. Отримані дані можна враховувати у добір необхідних членів в управлінські команди закладів освіти залежно від потреб колективу як під час вирішення завдань, так і для задоволення особистісних потреб її членів.

Тому вважаємо доцільним розкрити складові процесу тимблдингу:

1. Формування й розвиток навичок командної роботи (team skills), які є основою системи впровадження тимблдингу (гармонізація спільної мети з особистими цілями; прийняття відповідальності за результат команди; ситуаційне лідерство (лідерство під завдання) й гнучка зміна стилю відповідно до особливостей завдання; конструктивна взаємодія та самоврядування; прийняття єдиного командного рішення й узгодження його з членами команди).

2. Формування командного духу, тобто сукупності психологічних феноменів, що характеризують неформальне ставлення співробітників до колег й організації (посилення почуття згуртованості, формування стійкого відчуття «ми»; розвиток довіри між співробітниками, розуміння та прийняття індивідуальних особливостей одне одного; створення мотивації на спільну діяльність; створення досвіду вискоелективних спільних дій; підвищення неформального авторитету керівників).

3. Формування команди – механічні дії з підбору, оптимізації структури команди й функціонально-рольового розподілу.

Отже, можна сформувати висновок, що тимбілдинг є одним із найбільш ефективних методів формування здатності до роботи у команді та формування колективу. Він дозволяє об'єднати кожного окремого працівника в єдину систему – колектив – для налагодження відносин всередині організації та успішної роботи кожної її ланки. У разі об'єднання колективу підвищується працездатність, персонал більш мотивований та зацікавлений в успішній роботі.

Тимбілдинг є не просто методом згуртування колективу, він виконує дуже важливу навчальну функцію, а саме навчання зданості до роботи в команді. Це дуже важливо для організації, оскільки багато співробітників звикли працювати, покладаючись тільки на себе, і не усвідомлюють, наскільки більше ефективності в роботі команди. До того ж, цей метод дозволяє дати розуміння співробітникам про важливість роботи всіх і кожного, що якщо людина неналежно ставиться до своїх обов'язків, то страждає вся команда, а в разі роботи в організації – вся організація.

Висновок. На основі наукових, методичних праць і досліджень запропоновано власне визначення поняття «тимбілдинг». Розглянувши та проаналізувавши дослідження вчених із розроблення методів тимбілдингу, переконалися, що організація роботи колективу з використанням цього методу є важливим аспектом формування здатності працювати у команді та ефективної командної роботи для навчання та виховання молодого покоління.

Отримані результати аналізу теоретичних джерел з порушеної проблеми дали нам основу для подальшої роботи - розробки педагогічних умов формування здатності працювати у команді.

2.1. Педагогічні умови формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності до роботи у команді

Наступним етапом нашого дослідження є розробка комплексу організаційно-педагогічних умов формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності до роботи у команді.

У загальному вигляді «педагогічні умови» – це сукупність форм, методів, ситуацій, створених для досягнення певної педагогічної мети. Варто уточнити насамперед зміст поняття «умова». У тлумачному словнику

української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [9, с.1506].

До умов, як правило, відносять зовнішні та внутрішні обставини, фактори, від яких що-небудь залежить. У параметрах психологічних досліджень «умова» – це сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, що здійснюють вплив на розвиток конкретного психічного явища.

У ракурсі причинно-наслідкового зв'язку, якщо явище породжує інше явище, то воно стає його причиною, якщо одне явище зумовлює існування іншого, воно є його умовою.

Тож умову можемо розглядати як сукупність впливів, що діють на розвиток людини, на формування особистості. Педагогічні умови досліджувалися багатьма освітянами. Теоретичні основи педагогічних умов в процесі підготовки фахівців у вищій школі досліджували А. Зубко, А. Колупаєва, В. Манько, А. Поляков та ін.

У науковій педагогічній літературі знаходимо чимало визначень поняття «педагогічні умови». Наведемо найфундаментальніші з них.

В. Манько педагогічні умови розуміє як взаємопов'язану «сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка

забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [54, с.153].

Наукоовець Т. Гуцан стверджує, що «педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології» [22].

У дослідженнях Н. Бугаєць педагогічні умови тлумачаться як «необхідність і достатність обставин, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу» [7, с.18].

Педагогічні умови за О. Дурманенко визначено як «як особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення» [27, с.136]. Змістовиним

у плані визначення форм реалізації педагогічних умов є визначення

О.Бражнич: «сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети» [6].

Досить широко поняття «умови» використовують у руслі дослідження проблем педагогічної системи. Водночас, беручи до уваги сукупність різнопланових ознак, науковці виокремлюють специфічні групи умов.

К. Костюченко диференціює дві групи умов функціонування педагогічної системи:

1) зовнішні умови як продукт функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища, що реалізують на основі низки чинників;

2) внутрішні умови – педагогічні умови як похідні завдання педагогічного процесу, що базовані на сукупності педагогічних заходів, які забезпечують ефективне виконання цих завдань [47, с. 11].

У сучасній дидактиці умови трактуються як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання [34, 87]. Отже, педагогічні умови можна розглядати як сукупність свідомо

створених об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, що спрямовані на вирішення завдань, поставлених у навчально-виховному процесі.

Таким чином підходимо до висновку, що поняття «педагогічні умови», як правило, асоціюється з поняттями «система», «комплекс», «виразник відношення», тобто розуміється як утворення системне. Проаналізувавши погляди провідних дослідників, можемо запропонувати власне визначення поняттю «педагогічні умови» в контексті теми нашого дослідження: *педагогічні умови – це комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які забезпечують цілеспрямований процес формування здатності до роботи у команді у студентів педагогічних спеціальностей.*

Доречним є виявлення окремих груп педагогічних умов формування якостей, дотичних до теми нашого дослідження.

Досліджуючи педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти, А.Поляков зараховує до них: формування мотивів професійного зростання, розвиток потреби в постійному самовдосконаленні, використання інтерактивних методів і форм у процесі навчання [71].

У світлі теми нашого дослідження вагомим є перелік педагогічних умов, запропонований Л.Черніченко [95], спрямованих на успішне формування готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Дослідниця пропонує віднести до таких наступні: 1) «ресурсне та науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти»; 2) формування позитивної мотивації до набуття досвіду практичної діяльності інноваційного характеру; 3) застосування «інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу» [95].

Аналізуючи шляхи вдосконалення підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до впровадження інтерактивних педагогічних технологій, С.Крюкова виокремлює й теоретично обґрунтовує такі

педагогічні умови забезпечення особистісно орієнтованої навчально-виховної взаємодії в системі взаємин «викладач – студент»; формування професійних умінь майбутніх викладачів ЗВО до впровадження інтерактивних педагогічних технологій; розроблення й цілеспрямоване впровадження в освітній процес підготовки майбутніх викладачів ЗВО спеціалізованого навчального курсу, побудова занять майбутніх викладачів з обов'язковим систематичним використанням інтерактивних методів навчання [48, с. 74].

У контексті теми нашого дослідження слушним є виокремлення Л. Бекіровою ключової умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання: створення інтерактивного освітнього середовища у ЗВО через упровадження спецкурсу «Інтерактивні педагогічні технології» та систематичне поєднання традиційних форм, методів і засобів навчання з інтерактивними [2, с. 9]. Варто зазначити, що ці педагогічні умови оминають увагою цінності й значущості готовності студентів до педагогічної взаємодії як фактор успішності майбутньої педагогічної діяльності викладача педагогічних дисциплін у ЗВО.

Вважаємо за необхідне також виділити *ключові принципи* організації освітнього процесу, спрямованого на формування здатності до роботи у команді у студентів педагогічних спеціальностей: *орієнтація на практичне вирішення проблем, міждисциплінарність, принцип безперервної взаємодії та інтеграції методів навчання*.

На основі цілеспрямованого аналізу наукових публікацій, де схарактеризовані різноманітні педагогічні умови, пов'язані з проблемою підготовки педагогічних кадрів до професійної взаємодії, до роботи у команді, до безконфліктної реалізації себе в освітньому середовищі закладу освіти, ми конкретизували педагогічні умови, які спрямовані на вирішення порушеної нами проблеми формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей.

1. *Актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів в освітньому процесі.*

Новітні соціально-культурні та технологічні тенденції, якими характеризується сучасна освітня сфера українського суспільства, визначально впливають на формування нових вимог до налагодження професійних стосунків, що відповідають економічним інтересам держави, ціннісним орієнтаціям трудових колективів, потребам кожної особистості.

Відносини в трудовому колективі, уміння кожної окремої особистості працювати в команді разом з набуттям досвіду предметно-практичної діяльності є головними факторами розвитку молодого фахівця.

Характер міжособистісних стосунків як у професійній сфері, так і у навчальному процесі має визначальний вплив на формування особистості майбутнього фахівця. За умов навчальної взаємодії, побудованої на суб'єктсуб'єктній основі, обидві сторони спілкуються на рівних як особистості, як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови

встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – студент», а міжособистісний контакт, у результаті якого і виникає діалог, а значить, і найбільша сприйнятливість та відкритість до впливу одного учасника спілкування на іншого. Можливість взаємодіяти на партнерських засадах оптимізує позитивні зміни у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах

кожного з учасників навчального процесу [60].

Як стверджують дослідники А. Білошицький, А. Бережна та інші, становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає навчання

його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, визначати навчальні дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі й чітку організацію вправ щодо їх формування.

Суттєвим показником розвитку особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності є його вміння накопичувати суб'єктний досвід взаємодії з метою його реалізації у подальшій професійній діяльності.

Велику увагу вивченню феномену особистісного досвіду приділяють О. Осницький, Т. Островська та інші [67]. Учений визначає досвід як умову, що забезпечує реалізацію суб'єктної активності. Його багатокomпонентна

структура, на думку дослідника, забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, умілу і координовану із зусиллями інших людей позицію людини під час взаємодії. Дане визначення містить такі ознаки, як «усвідомленість», «комунікативна позиційність» та дозволяє зробити

висновок, що автор, по суті, розглядає суб'єктний досвід як основу самореалізації особистості під час здійснення колективних зусиль з розв'язання завдання, пов'язаного зі спільною діяльністю[60].

На думку І. Єрмакова, суб'єктний досвід – це сукупність таких компонентів: аксіологічний, що містить універсальні загальнолюдські

цінності, які є предметом вибору, обговорення, критичної оцінки; культурологічний, що відображає цінності й традиції культури середовища, в якому відбувається життєдіяльність особистості; життєтворчий, який охоплює

події життя, способи їх організації та проживання, технології життя, способи зміни буття; моральноетичний, що передбачає накопичення досвіду

переживання і проживання емоційно-насичених ситуацій гуманної, моральної поведінки, організації дій, пов'язаних з взаємоповагою, взаємодопомогою, терпимістю; громадянський, змістом якого є участь у суспільно корисних діях;

особистісний як насиченість життєдіяльності особистості ситуаціями реальної

відповідальності, вільного вибору, прийняття рішення, рефлексії власних вчинків, що забезпечується вміннями самооцінки, самоаналізу, самокорекції, самовиховання, проектування власної поведінки та особистісного розвитку у

рамках колективу[28].

Науковці М. Левківський, І.Холковська вважають, що в змісті і структурі суб'єктного досвіду можна виокремити п'ять взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів

- ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань; впливає на орієнтацію зусиль людини щодо праці, навчання, налагодження спілкування;

- досвід рефлексії накопичується шляхом співвідношення людиною знань, умінь, можливостей, які є в неї на момент пред'явлення нових вимог

діяльності, з обсягом і специфікою нагальних завдань, що необхідно вирішити; допомагає орієнтуватись щодо інших компонентів суб'єктного досвіду, що, в кінцевому результаті, визначає успішність взаємодії компонентів саморегуляції та суб'єктного досвіду;

- досвід первинної активізації передбачає попередню підготовку, оперативну адаптацію до умов роботи, що змінюються, вміння розраховувати зусилля, спрямовані на досягнення успіху в діяльності;

- операційний досвід складається з професійних знань і вмінь, а також умінь саморегуляції. Одним з важливих показників сформованості цього компоненту є знання і вміння щодо засобів перетворення даних ситуацій на бажані завдяки використанню власних можливостей;

- досвід співробітництва – досвід організації взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, який співвідноситься з ціннісним досвідом (толерантне, поважливе ставлення до суб'єктів взаємодії), рефлексивним досвідом (уміння аналізувати наслідки власних впливів на іншу людину задля прогнозування можливостей розвитку співпраці), досвідом первинної активізації (вміння доцільної самопрезентації задля досягнення подальшого порозуміння у спільній діяльності), операційним досвідом (комунікативні

вміння). Для активізації досвіду співробітництва важливою є здатність працювати в команді, готовність до об'єднання зусиль, спільного розв'язання завдань співпраці[50].

Важливим завданням викладача у контексті актуалізації суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів, на думку В. Молоченко, є створення ситуацій, у яких майбутні фахівці зможуть отримати досвід пізнавальної й соціальної активності, співпраці, узгодження власних дій з інтересами та поведінкою інших, неупередженого, толерантного ставлення до кожного[60].

Важливим завданням викладача у контексті актуалізації суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів, на думку В. Молоченко, є створення ситуацій, у яких майбутні фахівці зможуть отримати досвід пізнавальної й соціальної активності, співпраці, узгодження власних дій з інтересами та поведінкою інших, неупередженого, толерантного ставлення до кожного[60].

Важливим завданням викладача у контексті актуалізації суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів, на думку В. Молоченко, є створення ситуацій, у яких майбутні фахівці зможуть отримати досвід пізнавальної й соціальної активності, співпраці, узгодження власних дій з інтересами та поведінкою інших, неупередженого, толерантного ставлення до кожного[60].

Важливим завданням викладача у контексті актуалізації суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів, на думку В. Молоченко, є створення ситуацій, у яких майбутні фахівці зможуть отримати досвід пізнавальної й соціальної активності, співпраці, узгодження власних дій з інтересами та поведінкою інших, неупередженого, толерантного ставлення до кожного[60].

Важливим завданням викладача у контексті актуалізації суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів, на думку В. Молоченко, є створення ситуацій, у яких майбутні фахівці зможуть отримати досвід пізнавальної й соціальної активності, співпраці, узгодження власних дій з інтересами та поведінкою інших, неупередженого, толерантного ставлення до кожного[60].

Кооперація (синоніми співробітництво, співпраця) – це особлива форма організації праці, за якої різні люди, колективи та ін. разом беруть участь у

тому самому чи кількох пов'язаних між собою процесах [84, с. 656; 35, 193].

Під кооперацією розуміємо не тільки процес взаємного впливу суб'єктів, а передусім спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, що має виражену комунікативну й соціальну спрямованість, що реалізується у командній взаємодії.

Проблемами наукового обґрунтування групових форм навчальної діяльності займалися відомі педагоги та психологи (Р. Гуревич, В. Дяченко, В. Примуш та інші). Так, Р. Гуревич вважає, що «групова форма навчання – це така форма організації навчального процесу у школі, коли учні, працюючи у малих (2-7 осіб) групах, об'єднані спільною навчальною метою і колективно розподіленою діяльністю, а вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малих груп» [22].

Кооперативну форму навчальної діяльності можна вважати специфічним видом системи організованої активності індивідів, які взаємодіють з метою виробництва (відтворення) об'єктів освіти, культури, майбутньої професійної діяльності [98]. До завдань кооперативної форми навчання можна віднести: стимулювання моральних переживань взаємного навчання, зацікавленості в успіху товариша; формування комунікативних умінь, розвиток рефлексивних умінь, набуття прийомів ділової співпраці, здатності працювати у колективі [92].

Однією з умов кооперації є наявність проблеми й робота над нею в групах (парах, трійках та ін.), прийняття узгодженого групового рішення та обговорення, діалог за підсумками роботи, перехід від монологічного навчання до багатопозиційної особистісно зорієнтованої взаємодії, співробітництва. Ці усі аспекти сприяють формуванню у здобувачів освіти здатності працювати у команді.

Американські дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон виділяють основні умови ефективності скооперованої діяльності:

- учні розуміють свою взаємозалежність від інших членів групи та відчувають особисту відповідальність за досягнення групових цілей;
- учні здійснюють взаємодію, під час якої допомагають один одному навчатися;
- учні вчаться спільно працювати[103].



Рисунок 6. Особливості кооперативно організованого навчання

- Існує п'ять необхідних компонентів ефективних ситуацій (базових елементів) кооперованого навчання:
- Позитивна взаємозалежність - коли всі члени групи відчувають себе пов'язаними один з одним заради досягнення загальної мети. Кожна особистість повинна робити все можливе для досягнення успіху всієї групи в цілому. Без успіху окремої особистості неможливий успіх групи.

НУВБІП УКРАЇНИ

- Особиста відповідальність - робить кожного члена групи відповідальним за досягнення в навчанні.

- Особистісна взаємодія (взаємодія обличчям до обличчя) - коли члени групи знаходяться в тісній близькості один до одного, і діалог здійснюється таким чином, що сприяє тривалому прогресу.

НУВБІП УКРАЇНИ

- Соціальні навички - навички позитивної взаємодії між людьми сприяють ефективній роботі групи (розподіл ролей, слухання, надання допомоги, перевірка розуміння, випробовування). Ці навички допомагають у спілкуванні, викликають довіру, розвивають уміння вирішувати

НУВБІП УКРАЇНИ

- конфлікти, приймати рішення.
- Груповий процес - коли члени групи зосереджують їх спільні зусилля і ставлять за мету вдосконалення цього процесу [14].

НУВБІП УКРАЇНИ

Важливим аспектом мотивації групової взаємодії є мета, яка усвідомлюється навчальною групою як спільна і слугує стимулом для зусиль студентів, спрямованих на досягнення групового результату [61].

НУВБІП УКРАЇНИ

Можливість досягнення спільної мети та її опосередкованого впливу на формування здатності працювати в команді та вмінь партнерської взаємодії визначається низкою факторів: тип контактів усередині навчальної групи,

НУВБІП УКРАЇНИ

режим взаємодії, кількісний і якісний склад навчальної групи, особливості лідерства в навчальній групі. Ці чинники повинні бути враховані для організації емоційно-ціннісного спілкування студентів у процесі групової взаємодії.

НУВБІП УКРАЇНИ

У нашому дослідженні ми розглядаємо такі методи та прийоми, спрямовані на структурування групової взаємодії членів навчальної групи:

«кейс-метод», опрацювання дискусійних питань, «мозковий штурм», ділова та рольова гра, «ажурна пилка».

НУВБІП УКРАЇНИ

Сутність кейс-методу (case-study) полягає в аналізі конкретних практичних ситуацій.

Метод кейсів можна назвати методичним та ментальним переломом в освіті, який набирає все більшої популярності навчання у ЗВО. Його

використання передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльничого, практико-орієнтованого підходу відносно реальної діяльності студента[4]. Мета кейс-методу – навчити студентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи рішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій.

Поняття «case» в перекладі з англійської мови означає «подія», відповідно в навчанні - це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для обговорення в академічній групі під керівництвом викладача[79].

Дослідниця С.Сисоева виокремлює такі специфічні ознаки кейс-методу:

1. Наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу.
2. Колективне вироблення рішень.
3. Багатоальтернативність розв'язків.
4. Єдина мета при виробленні рішень.
5. Наявність системи групового оцінювання діяльності.
6. Наявність керованої емоційної напруги тих, хто навчається[79].

Організуючи кооперативну навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного студента. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учасника в групі. Отже, групова взаємодія студентів відбувається в атмосфері певного психологічного мікроклімату, який відображається на рівні розумової активності кожного студента

Третя педагогічна умова - *забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами* – обумовлює необхідність з'ясування особливостей діалогу як форми міжособистісного зв'язку, налагодження

контактів у колективі, що, у свою чергу, сприяє формуванню здатності працювати в команді.

У спілкуванні складаються передумови діалогу, реалізується його мета. Спілкування за своєю сутністю є комунікативною діяльністю, а діалог забезпечує обмін думками, їхнє узгодження. Якщо спілкування найчастіше виступає як інформаційна взаємодія, то особливості діалогу полягають не стільки в обміні інформацією, скільки в знаходженні загальних засад діяльності, спільних шляхів вирішення проблеми, пошуку рішень проблеми, які б задовольняли всіх членів колективу.

У спілкуванні відбувається становлення взаємин учасників, а діалог або виявляє, або коригує особливості цих стосунків.

Таким чином, діалог - не просто спілкування, а така взаємодія, яка істотно визначає ефективність професійної підготовки фахівців, забезпечує можливість виявлення позицій суб'єктів щодо розв'язання проблем, пов'язаних з майбутньою діяльністю. У діалозі інтелектуальні позиції доповнюють одна одну, утворюючи таке ціле, яке не можна звести до простої суми складових. Завдяки своїй сильній спонукальній здатності до спілкування діалогічна взаємодія є основою розвитку у майбутніх фахівців професійно важливих особистісних якостей.

Діалог як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на набуття майбутніми фахівцями аграрної сфери вмінь партнерської взаємодії, складається з різних смислових позицій, які розвивають партнери зі спілкування (зовнішній діалог) або один суб'єкт спілкування (внутрішній діалог).

Спираючись на вищезазначені складові, діалогічна взаємодія розглядається на занятті як процес взаємовпливу викладача і студентів з метою розвитку та саморозвитку вмінь партнерської взаємодії на основі відкритої особистісної позиції партнерів зі спілкування, діалогічного розуміння як спільного пошуку загальних способів вирішення завдань, ціннісно-смислових зв'язків, що характеризують спрямованість суб'єктів

навчальної діяльності на співпрацю, формування здатності працювати у команді.

Виокремлені у процесі теоретичного аналізу наукових напрацювань організаційно-педагогічні умови спрямовані на формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей, на створення

сприятливого мікроклімату у закладах вищої освіти задля ефективного формування компетентностей командної взаємодії та готовності до здійснення командної роботи; забезпечує спрямованість майбутніх фахівців на здійснення

професійної діяльності; передбачає контроль за ефективністю формування готовності майбутніх педагогів до командної роботи.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ВИСНОВКИ до розділу II

Метою другого (методологічного) розділу було здійснення науково-теоретичний аналізу еволюції інноваційного методу тимбілдингу як ефективного засобу формування здатності до роботи у команді та виокремлення педагогічних умов формування у студентів педагогічних спеціальностей здатності до роботи у команді. Виконавши поставлену розділі завдання, ми дійшли наступних висновків:

1. Сформували власне визначення досліджуваного терміну: *тимбілдинг*

— модель корпоративного згуртування, яка сприяє формуванню здатності працювати у команді та за якої відбувається прагнення побудувати команду, задля результативної та продуктивної роботи колективу.

Розглянувши та проаналізувавши дослідження вчених із розроблення методів тимбілдингу та виокремивши функції, етапи, переваги та недоліки методу, ми переконалися, що організація роботи колективу з використанням цього методу є важливим аспектом формування здатності працювати у команді та ефективної командної роботи для навчання та виховання молодого покоління.

2. Виокремили педагогічні умови формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей, а саме: актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів в освітньому процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності, серед яких ми виокремили кейс-метод та тренінг з тимбілдингу у позааудиторній діяльності; забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами.

Проведена робота та зроблені висновки уможливають проведення експериментального дослідження порушеної проблеми формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПРАЦЮВАТИ У КОМАНДІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Організація дослідження. Виокремлення діагностичного інструментарію

З метою дослідження рівнів сформованості здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей нами було організовано та проведено констатувальний етап експериментального дослідження проблеми, базою для проведення якого став Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Для проведення експериментальної роботи були сформовані контрольна (25 осіб) й експериментальна (25 осіб) групи зі студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (ОПП «Педагогіка вищої школи» та ОПП «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»). Розподіл студентів на ЕГ та КГ відбувався рандомно.

Завдання констатувального етапу експериментальної роботи полягало у визначенні початкового рівня сформованості здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей за допомогою розробленої на підготовчому етапі програми діагностичної методики та аналізу отриманих результатів.

У цій роботі ми базувалися на критеріальному апараті, який було розкрито у параграфі 1.3. і який представлено *ціннісним, знансєвим, поведінково-рефлексивним* критеріями та їх показниками, що демонструють здатність студентів педагогічних спеціальностей до роботи у команді, а також рівні (*початківець, адепт, професіонал*) сформованості досліджуваної якості.

Варло відзначити, що діагностичний інструментарій, яким ми оперували в процесі констатувального та контрольного етапів, містить як стандартизовані методики, так й авторські анкети, розроблені на основі

теоретичного аналізу наукових праць, пов'язаних із проблематикою дослідження, а також даних отриманих в результаті проведення бесід зі студентами та спостережень. Використання діагностичних методик представлено у таблиці 7.

Таблиця 7

Діагностичний інструментарій для констатування обстеження студентів на предмет виявлення рівня сформованості у них здатності працювати у команді

Критерії сформованості ціннісних орієнтацій студентської молоді	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-ціннісний	<i>Синергія мотивації досягнення та мотивації спілкування, спрямованість на професійну та комунікативну взаємодію на фоні подолання комунікативних бар'єрів, ціннісне ставлення до партнерської взаємодії</i>	1. Діагностика толерантності особистості (за В. Молоченко) (дод.1) 2. Методика «Мотивація до командної професійної діяльності (за К. Замфір» у модифікації А. Реана) (дод.2)
Знанцевий	<i>Усвідомлення поняття «партнерська взаємодія», знання правил колективної комунікації, адекватна оцінка власних можливостей, уміння знаходити компроміси і шляхи вирішення конфліктних ситуацій, знання правил і ролей командної роботи</i>	1. Анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії (дод.3) 2. Тест «Шкала самооцінки» (дод.4)
Поведінково-рефлексивний	<i>Готовність до співробітництва на демократичних засадах, підпорядкування правилам колективу, визнання</i>	1. Тест К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації (дод.5)

НУБІП УКРАЇНИ

колективних рішень, вміння дискутування та відстоювання власних поглядів; вміння встановлювати міжособистісні зв'язки; володіння засобами вербального та невербального спілкування

2. Тест «Уміння працювати у команді» (дод. 6).

НУБІП УКРАЇНИ

Діагностичне обстеження студентів ми розпочали за мотиваційно-

ціннісним критерієм за обраними діагностичними методиками: Діагностика

НУБІП УКРАЇНИ

толерантності особистості (за В. Молоченко), Методика «Мотивація до командної професійної діяльності (за К. Замфір» у модифікації А. Реана).

Відповіді студентів на питання щодо розуміння поняття толерантності дали змогу оцінити рівень їх обізнаності з самим терміном та з'ясувати здатність до самоаналізу.

НУБІП УКРАЇНИ

Так, за даними опитування, толерантною є особа, яка наділена вмінням поставити себе на місце іншої людини, доброзичливістю та почуттям гумору. Такі варіанти засвідчили викривлене розуміння студентами сутності толерантності, що може призвести до непорозумінь з оточуючими, породжуючи ситуації конфліктного характеру.

НУБІП УКРАЇНИ

Опрацювання результатів опитування студентів за методикою «Толерантність особистості» (Додаток 1) засвідчило, що 50% вважають себе спроможними аналізувати власну роботу та діяльність інших; 25 % переконані, що їх вміння зумовлені цілеспрямованістю в досягненні мети; 10% впевнені у власних силах; 6 % завдячують своєму вмінню уникати конфліктів; 5% відзначають своє вміння прислухатись до думки іншого; 1% вважають, що здатність працювати в команді залежить від готовності уважно слухати партнера.

НУБІП УКРАЇНИ

Таким чином, здатність працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей обумовлена не стільки внутрішньою мотивацією (30%), скільки практичними вміннями, здобутими в процесі міжособистісного

спілкування (60%), – вміннями аналізувати, слухати, дослухатись до думок інших. Отже, результати дослідження виявили низький рівень розуміння студентами поняття толерантності, частина студентів не апробувала себе у ролі відповідального за спільне доручення; не володіють власним внутрішнім станом, не вміють контролювати свої емоції, не мають достатньо розвинених умінь саморегуляції, аби не піддаватись настрою групи.

Вивчення показника «реалізація в освітньому середовищі ЗВО ціннісного ставлення до професійної реалізації у колективі» за діяльнісним критерієм відбувалося за допомогою методики «Мотивація професійної діяльності К.Замфір» (модифікація А. Реан). У її основу покладена концепція розподілу мотивації на внутрішню і зовнішню.

Аналіз отриманих даних уможливив наступні висновки: у студентській молоді домінує проміжний мотиваційний комплекс 55% – КГ та 60% – ЕГ, що дозволяє зробити припущення, що у більшості студентів мотивація та інтерес до налагодження професійних контактів та професійної діяльності знаходиться у зоні невизначеності, тобто на даному етапі студенти можуть керуватися як внутрішньою так і зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотивацією. У деяких ситуаціях респонденти реалізують ціннісне ставлення до майбутньої професії, а іноді під впливом різних факторів віддають перевагу іншим видам діяльності.

Діагностування мотиваційно-ціннісного критерію за першою діагностичною методикою виявило наступні результати (рис. 7).

Діагностування мотиваційно-ціннісного критерію за другою діагностичною методикою виявило наступні результати (рис. 8).



Рисунок 7. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за мотиваційно-ціннісним критерієм (методика діагностики толерантності) на констатувальному етапі



Рисунок 8. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за мотиваційно-ціннісним критерієм (за методикою К. Замфір) на констатувальному етапі

Загальний рівень сформованості здатності до роботи у команді за мотиваційно-ціннісним критерієм подано у табл.8.

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту

	Діагностування за методикою виявлення рівня толерантності		Діагностування за методикою К. Замфір (у інтерпретації А. Реана)		Узагальнений рівень сформованості здатності працювати у команді	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	20%	16%	20%	20%	20%	18%
Адепт	40%	44%	36%	40%	38%	42%
Початківець	40%	40%	44%	40%	42%	40%

Діагностичне обстеження за знаннєвим критерієм ми проводили за двома діагностичними методиками: Анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії, Тест «Шкала самооцінки».

Використання спеціально розробленої анкети на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії дозволило нам виявити рівень засвоєння понять, що стосуються співпраці, спільної діяльності, до виконання єдиних завдань, обсяг розуміння взаємозв'язків між цими поняттями, а також дало змогу з'ясувати, яким поведінковим ознакам у професійній взаємодії вони надають найбільшого значення, простежити ступінь розуміння важливості партнерських стосунків у професійній діяльності; дослідити обізнаність у сфері міжособистісного та ділового спілкування.

Ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети, що містила 19 положень з яких питання № 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 відкритого типу, а № 4, 7, 8, 16, 17, 18, 19 – закритого: № 1, 2, 12 передбачали визначення запропонованих понять; № 15, 14, 10 мали на меті з'ясування наявності особистісного досвіду респондента у сфері партнерських стосунків; № 3, 4, 7, 9, 11, 13, 17, 18 відображали позицію опитуваного щодо

налагодження партнерських стосунків; № 5, 6, 8, 16, 19 дали можливість визначити здатність до самоаналізу та рівень самооцінки особистості.

Для одержання більш об'єктивної інформації щодо обізнаності студентів педагогічних спеціальностей з поняттями роботи у команді, партнерської взаємодії, діалогічних стосунків, відповідальності, розуміння їхнього змісту та взаємозв'язків, необхідності цих поведінкових явищ у майбутній професійній діяльності ми проводили дослідницькі бесіди, які не лише дозволили уточнити отриману під час письмового анкетування інформацію, але й допомогли виявити особливості уявлень опитуваних про

зміст запропонованих понять, ступінь усвідомлення специфіки застосування окремих поведінкових моделей, етики міжособистісного та ділового (професійного) спілкування.

Так, розуміння поняття «партнерської взаємодії» зводиться до таких визначень: уміння злагоджено працювати у команді, у колективі (50%); довіра, уміння налагоджувати стосунки (20%); вирішення разом спільних завдань (15%); досягнення позитивних результатів спільними зусиллями (10%); мати користь від діяльності партнерів (5%).

Ми переконані, що таке розуміння поняття «здатність працювати у команді», «партнерська взаємодія» зумовлене недостатнім усвідомленням студентами важливості співпраці для професійної діяльності, а також нерозумінням глибокої сутності поняття, його значення для розв'язання професійних завдань. В основному пояснення змісту поняття зводиться до необхідності роботи в команді, проте ознаки, чинники такої діяльності їм незрозумілі. Часто у відповідях характеристика професійного аспекту роботи в команді підміняється морально-етичним (приємно, комфортно тощо).

Ступінь усвідомлення сутності та особливостей механізмів взаємодії був визначений за допомогою питань, пов'язаних із з'ясуванням природи взаємодії як явища. Опитані студенти вказали, що вміння взаємодіяти: формується у навчальному процесі (40%); формується завдяки

цілеспрямованій роботі (40%); є природним даром (15%); воно або є, або його немає (5%).

Підкреслимо, що більшість студентів не вважає за потрібне, щоб керівник володів вміннями партнерської взаємодії. Це означає, що майбутні фахівці вже готові займати підлегле становище за умов авторитетного керівництва. Наслідком таких стосунків може стати зниження результативності взаємодії між суб'єктами в умовах професійної діяльності. Відсутність у керівника вмінь партнерської взаємодії супроводжується зниженням у його підлеглих мотивації до співпраці, ініціативності, відповідальності.

Результати діагностування рівня сформованості у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати у команді за знаннєвим критерієм (за третьою діагностичною методикою - Анкетою на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії) дало наступні результати (рис.9)



Рисунок 9. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за знаннєвим критерієм (за Анкетою на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії) на констатувальному етапі

Для діагностування готовності опитуваних до здатності працювати у команді на засадах партнерської взаємодії за значимим критерієм ми використовували «Шкалу самооцінки» (Додаток 4).

Даний опитувальник містить 32 твердження. Студентам було запропоновано висловити своє ставлення до кожної позиції за допомогою п'яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінювався певною кількістю балів. На основі узагальнення отриманих результатів ми з'ясували, що для 44% студентів властивий

середній рівень самооцінки; 36% мають низьку самооцінку із супутнім «комплексом неповноцінності»; 20% – високу самооцінку. Отримані результати засвідчили вміння 20% опитаних студентів правильно реагувати на зауваження інших, наявність віри у власні сили та сили своїх

одногрупників. 44% студентів лише час від часу втрачають упевненість у собі та відчувають прагнення підлаштуватися під інших. Для 36% респондентів характерним є хворобливе ставлення до критики з боку інших, невпевненість у власних силах, відсутність ініціативності та наполегливості. Такі результати зрештою пояснюються низьким рівнем

розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців нерозвинутістю їх професійних особистісних якостей, які впливають на успішність налагодження контактів з іншими членами групи та здатність працювати у команді.

Результати четвертого діагностичного обстеження відображено на рис. 10.



Рисунок 10. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за знаннєвим критерієм (за діагностичною методикою Шкала самооцінки) на констатувальному етапі

Загальний рівень сформованості здатності до роботи у команді за знаннєвим критерієм подано у табл. 9

Таблиця 9

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічних спеціальностей за знаннєвим критерієм на констатувальному етапі

	експерименту					
	Діагностування за Анкетною визначення усвідомлення поняття партнерської взаємодії		Діагностування за методикою «Шкала самооцінки»		Узагальнений рівень сформованості здатності працювати у команді	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	24%	20%	24%	24%	24%	22%
Адепт	40%	48%	40%	40%	40%	44%
Початківець	36%	32%	36%	36%	36%	34%

Наступні дві діагностичні методики (Тест К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації, Тест «Уміння працювати у команді») були спрямовані на діагностування здатності працювати у команді

у студентів педагогічних спеціальностей за поведінково-рефлексивним критерієм.

Спираючись на досвід партнерських стосунків під час навчальної діяльності, 52% студентів переконані, що працювати в групі легше; 20% вважають, що працювати в групі цікавіше; 12% звернули увагу на те, що робота в групі дає змогу розслабитись і не працювати; 8% студентів краще працюють одноосібно; 4% зауважили, що робота в групі є гарним стимулом для самореалізації; 4% байдуже ставляться до роботи в групі. На думку студентів, робота в групі стимулює пізнавальну активність (20%); пришвидшує темп роботи і полегшує її (80%); підвищує мотивацію (4%).

Негативно до групової діяльності ставляться 8% студентів. 4% респондентів заявили про байдуже ставлення до партнерської діяльності.

Часто успіх у спільній справі залежить від розуміння учасниками взаємодії сутності та важливості використання стратегії компромісу, коли від уміння обох сторін поступатися залежить вирішення спірного питання. Відтак, опитувані вказали три позиції, які, на їхню думку, найточніше відображають поняття компромісу: вміння поступатись (52%); вміння розуміти погляди іншої особи (32%); «крок до розуміння один одного» (20%).

Під час навчання у вищому навчальному закладі майбутні фахівці повинні підготуватися до реалізації на роботі певних моделей професійної поведінки, зокрема взаємодії з колегами по роботі. За допомогою питань анкети «Партнерська взаємодія у професійній діяльності» ми намагалися з'ясувати схильність студентів до тих чи інших способів професійної комунікації. Так, прислухатися до думки інших за умов спільного виконання відповідального завдання завжди схильні 52% студентів. 20% вважають доцільним прислухатись до думок інших, оскільки в кожного є цікаві пропозиції щодо вирішення поставленого завдання. 12% переконані, що це заважає зосередитись на виконанні завдання. У тому разі, якщо нечітко поставлене завдання або вимоги до його виконання, до думки іншого звертаються 12% респондентів. Отже, думку інших під час вирішення

важливих питань враховують 80%; 12% схильні важливі рішення приймати самостійно; 8% звертаються по допомогу до інших, коли не можуть самостійно вирішити питання.

Результати узагальненого діагностування здатності працювати у команді за поведінково-рефлексивним критерієм подано у табл.10.

Таблиця 10
Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічних спеціальностей за поведінково-рефлексивним критерієм на

констатувальному етапі експерименту

	Діагностування за Тестом К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації		Діагностування за методикою «Уміння працювати в команді»		Узагальнений рівень сформованості здатності працювати у команді	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	20%	20%	24%	20%	22%	20%
Адепт	40%	44%	36%	44%	38%	44%
Початківець	40%	36%	40%	36%	40%	36%

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічного профілю на предмет сформованості у них здатності працювати у команді за трьома визначеними критеріями (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, поведінково-рефлексивний) було підано математичній обробці і на підставі середнього арифметичного було виведено загальний результат сформованості здатності працювати у команді у студентів контрольної та експериментальної груп (табл.11).

Таблиця 11
Узагальнені дані діагностичного обстеження респондентів на предмет сформованості у них ціннісних орієнтацій на констатуючому етапі

експерименту

Рівні сформованості	Дані діагностування за	Дані діагностування за	Дані діагностування за поведінково-	Загальний результат

досліджуваног о критерія	мотиваційно- ціннісним критерієм		за знанневим критерієм		рефлексивним критерієм		діагностичного обстеження	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	20%	18%	24%	22%	22%	20%	22%	20%
Адепт	38%	42%	40%	44%	38%	44%	38,6%	43,4%
Початківець	42%	40%	36%	34%	40%	36%	39,4%	36,6%

На підставі узагальнення отриманих даних констатуючого етапу експерименту за трьома виокремленими критеріями можна зробити висновок, що у студентів педагогічних спеціальностей, які склали групу респондентів, на етапі констатувального експерименту превалує сформованість здатності працювати у команді за знанневим критерієм, що чітко простежується за даними таблиці 11. Рівень сформованості здатності працювати у команді за поведінково-рефлексивним критерієм у студентів заходиться на середньому рівні, тобто їх уміння працювати у команді ще є не достатньо глибокими та стійкими. Найбільш низькі результати спостерігаються за мотиваційно-ціннісним критерієм, тобто студенти ще не мають достатньої усвідомленості необхідності сформованості вмій працювати у команді, що проявляється в недостатньому розвитку суб'єктності, мотивації професійної діяльності, здібностей до самоаналізу та аналізу оточуючої дійсності.

Дані констатувального етапу експерименту є базою для організації формувального етапу, спрямованого на формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей експериментальної групи.

3.2. Зміст, форми і методи реалізації педагогічних умов формування здатності працювати у команді

Формувальний етап експериментального дослідження проблеми формування здатності працювати у команді організований з обов'язковим урахуванням спрямованості організаційно-педагогічних умов, визначених нами у параграфі 2.2., що передбачало окреслення загальної мети –

сформувати в студентів педагогічних спеціальностей здатність до досліджуваної характеристики.

Формувальний етап вибудовано згідно з основними теоретичними положеннями дослідження. Його мета – перевірка дієвості виокремлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування у майбутніх викладачів педагогічних дисциплін здатності працювати у команді.

Ефективність формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей в умовах університетської освіти залежить від організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, який ми розглядаємо

як спеціально організовану систему виховної роботи в аудиторній і позааудиторній роботі. Основним завданням є створення оптимальних педагогічних умов з формування здатності працювати у команді та

командоутворення, що була апробована у ході формувального етапу експерименту, а саме: актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії

студентів в освітньому процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності, серед яких ми виокремили кейс-метод та тренінг з тимблдингу у позааудиторній діяльності; забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами.

Основні форми організації освітньої діяльності та самостійної роботи студентів ЕГ у межах проведення формувального етапу охоплювали три напрями: теоретичний, діяльнісний і психологічний (табл. 12), кожен з яких, по

суті, мав на меті формування здатності працювати у команді за одним із визначених у параграфі 1.3. критерієм (знаннєвим, поведінково-рефлексивним, мотиваційно-ціннісним).

Таблиця 12

Основні форми організації навчальної діяльності та самостійної роботи студентів ЕГ на формувальному етапі

Напрями професійної підготовки студентів ЕГ	Форми організації навчальної діяльності та взаємодії
Теоретична підготовка	Проблемні лекції, практичні й семінарські заняття, консультації,

<h1>НУБІП У КРАЇНИ</h1>	<p>конференції, круглі столи, дискусії, мозковий штурм, метод експертних оцінок, аналітичні справи, арт-справи, метафоричні справи (кооперативні форми навчання)</p>
<p>Діяльнісна підготовка</p>	<p>Практичні та семінарські заняття, тренінги командної взаємодії, розв'язання проблемних ситуацій (кейс-метод), ігрові методи, практика взаємодії в контактній зоні, моделювання ситуацій професійної взаємодії (квазіпрофесійні ситуації)</p>
<p>Психологічна підготовка</p>	<p>Тренінгові справи на співпрацю, «Професійний діалог», «Засідання кафедри», «Педагогічний салон» тощо. Тренінг формування здатності працювати у команді.</p>

На теоретичному напрямі для здійснення організації командної роботи та формування у студентів здатності працювати у команді використовуються наступні методи:

– метод експертних оцінок. Учасники команди незалежно й анонімно формулюють свою думку щодо вирішення проблеми, узагальнення та прийняття рішення здійснює керівник. Рішення приймається за усередненою оцінкою експертів – учасників команди. Зведені дані усіх оцінок подаються на розгляд кожному учаснику команди для з'ясування причин відхилення з повторенням цієї процедури до досягнення консенсусу;

– метод «мозкового штурму». Здійснюється критична оцінка заздалегідь запропонованого варіанту рішення. Отримуються негайні відповіді на запитання, що ставляться тим, хто веде дискусію. Здійснюються генерація ідей щодо розв'язання проблемної ситуації, їх публічне обговорення до взаємоузгодження позицій (рис.11).

Перед застосуванням кожного із методів необхідно чітко визначити мету і завдання, які структурні одиниці будуть задіяні у роботі команди, та ролі учасників.

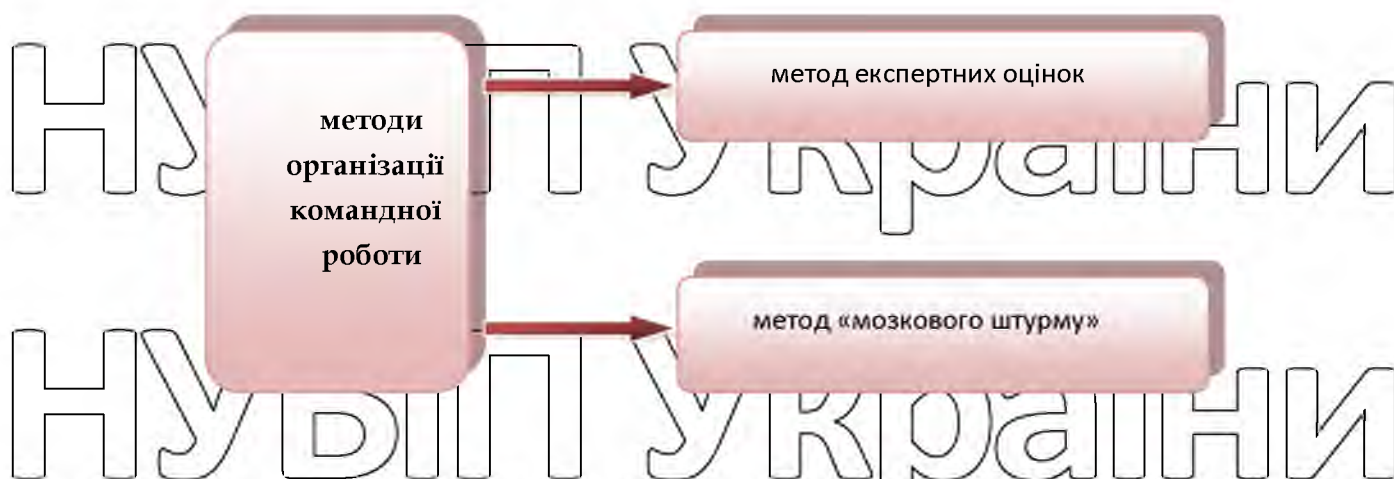


Рис. 11. Методи організації командної роботи на теоретичному етапі формувального експерименту

Наведемо кілька прикладів аналітичних вправ, які можна використовувати за теоретичним напрямом формувального експерименту і метою яких є актуалізація теоретичних знань про роботу команди, розподілення у ній ролей, здатність кожного члена команди до прийняття командних рішень, до консенсусу.

1. Метафорична вправа «Пазли», метою якої є проаналізувати команду героїв мультиплікаційних фільмів «Простоквашино», «Вінні Пух», «Бременські музики», «Ріпка», за складниками: які цінності команди, хто є лідер, що об'єднує, як розподілені ролі, яка відповідальність у кожного за результат роботи, яка мета і який колективний результат має бути в героїв. Доцільно вправи використовувати на етапі притирання (формування), та ближнього бою (упорядкування команди).

2. Арт-вправа «Будиночки». Мета – допомогти команді у прийнятті спільного колективного рішення, розвиток почуття «ми», групової згуртованості, закріплення навичок взаємодії в команді. Під час проведення гри групам потрібно намалювати спільний малюнок на тему «Будинок мрії», а потім поєднатися на малюнку з тим будинком, із яким би їм було комфортно, тобто прийняти спільне та комфортне для всіх рішення. Доцільне використання цієї арт-вправи на стадіях притирання (формування), ближнього бою (упорядкування) і зближення та гармонії (бурління колективу).

3. За допомогою вправи «Чарівна лампа» розвивається почуття «ми» і закріплюються навички взаємодії в команді. Усі учасники стають у коло і по чергово передають чарівну лампу Аладдіна одне одному і висловлюють або загадують бажання команди, яке має бути спільним для неї і стосуватися її роботи. Доцільно використовувати вправу на стадіях розвитку колективу, зближення і гармонії (бурління) та зріді команди (продуктивності).

4. Діагностична вправа-гра «Мотузки взаємодії». Мета: спостерігати, зрозуміти, розподілити ролі для членів команди та приймати спільні рішення задля досягнення спільної мети, а саме, дістати кульку з підлоги за допомогою труби та мотузок. Використовувати цю вправу доцільно на різних етапах формування колективу для розуміння та оцінки ефективності кож-ного члена в команді, навичок взаємодії та розуміння одне одного.

У процесі проведення вправ та їх аналізу було застосовано *метод рефлексії* для визначення правильності стилю педагогічного спілкування, помилок у процесі міжособистісної взаємодії. Такий аналіз, на нашу думку, дасть змогу уникнути майбутнім педагогам конфліктних ситуацій у спілкуванні з учасниками освітнього процесу.

Хочемо зауважити, що спілкування зі студентською аудиторією відбувалося у двох напрямках: як реальний діалог під час лекції або як уявний діалог, коли майбутні викладачі ЕІВ ставили запитання на основі почутого (антиципація) та відповідали на них з опором на наявні знання, оцінюючи власний рівень підготовки (рефлексія), фіксували запитання в конспекті для подальшого пошуку відповідей у межах самостійної роботи. У таких умовах студенти мали змогу дійти самостійних висновків, долучалися до процесу підготовки до професійної взаємодії (апробували з викладачем різноманітні стратегії та способи ефективної взаємодії), активізувалися в пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій, що вможливлювало формування мотиваційно-ціннісного й когнітивного компонентів готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії.

Ефективний методичний прийом формування готовності до професійної взаємодії у команді – використання викладачами проблемного й евристичного методів організації лекційних і практичних занять. Окреслені методи передбачали формулювання рефлексивних запитань під час подання професійно зорієнтованого матеріалу, вимагали від студентів педагогічних спеціальностей різних способів розв'язання завдань з обґрунтуванням висловлених позицій, пропонування гіпотез та їх доведення в ході дискусії на основі власних переконань.

Наприклад, у процесі освоєння теми «Психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи студентів» із дисципліни «Педагогіка вищої школи» студентам запропоновано кілька варіантів спільної діяльності викладачів педагогічних дисциплін щодо організації самостійної навчальної роботи студентів. Студенти ЕІ спочатку аналізували їх, формулювали гіпотези щодо ефективності (у контексті мотиваційної спрямованості до професійного спілкування та взаємодії, студентоцентричності, емоційно-позитивного сприйняття процесу взаємодії, прийняття суб'єкта професійної діяльності, стійкого адекватного самооцінювання власної поведінки в професійній взаємодії з іншими викладачами), намагалися довести власну позицію. Такий прийом давав змогу в діалогічній взаємодії сформувати в студентів професійну мотивацію та потребу в самостійному пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій професійної взаємодії, залучити їх до більш поглибленої й усебічної підготовки, розвинути комунікативні здібності та вміння опановувати нові знання.

Прийом «мозковий штурм» розроблений для більш ефективного використання творчого потенціалу членів групи. Ця техніка особливо корисна, коли група стикається з проблемою, рішення якої вимагає нових творчих підходів. «Мозковий штурм» - це спроба подивитися на проблему під різним кутом зору, активізуючи особистісний потенціал кожного члена групи для досягнення спільного результату. Використання прийому ґрунтується на двох

основоположних принципах: «кількість породжує якість» і «відстроченість оцінки ідей» та регулюється такими правилами:

1. Забороняється будь-яка критика.

2. Вітаються незвичайні ідеї.

3. Кількість ідей важливіша за якість.

4. Ідеї комбінуються й поліпшуються.

5. Група підтримує кожен «заявку» у будь-якому формулюванні.

Можна виокремити основні функції «мозкового штурму»: 1) творчий підхід до розв'язання проблем; 2) стимулювання появи великої кількості нових продуктивних ідей; 3) створення ефективних управлінських рішень; 4) виникнення широкого спектру альтернативних рішень; 5) мотивація і розвиток командної взаємодії. Використання прийомів групової навчальної діяльності з метою формування вмінь партнерської взаємодії не тільки дає можливість розвинути гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу, але й впливає на становлення адекватної самооцінки майбутніх фахівців, їх впевненості у собі, цілеспрямованості, дисциплінованості, розвиток емпатійних здібностей та поваги один до одного [60].

У процесі групового обговорення майбутні викладачі педагогічних дисциплін на основі власного самооцінювання, суб'єктивного оцінювання одногрупників з'ясовували, чи володіє кожен із них навичками людини, приємної в професійному спілкуванні, відповідаючи на такі запитання: «Чи вмієте Ви привітатися так, щоб Вам усміхнулися у відповідь?», «Чи вмієте Ви так перервати тривалу розмову, щоб співрозмовник на Вас не образився?», «Чи вмієте Ви відмовити колезі, яка звернулася до Вас із безтактним або з несвоєчасним проханням, так, щоб не зіпсувати стосунки?», «Якщо з Вами некоректні, чи можете Ви не відповідати грубістю?», «Чи здатні Ви спокійно відповісти грубіянові?» та ін. Один з основних засобів аксіологізації професійної взаємодії у фаховій підготовці майбутніх викладачів педагогічних дисциплін – семінари-дискусії. Студенти ЕУ мали змогу «приміряти» реальні позиції учасників наукових дискусій. Це важливий складник професійної

взаємодії доповідача, рецензента, опонента, логіка, експерта, які не просто розмірковують щодо дискусійного змісту запропонованих проблемних ситуацій, а й обстоюють активну соціальну позицію стосовно один до одного, викладача, діалогічної аудиторії загалом.

Напрямок діяльній підготовки

Науковці вказують на великий перелік форм і методів, які можна використовувати для ефективного формування здатності працювати в команді. Командотворчі перетворення здійснюються засобами лекційного, семінарського, кейс-навчання, предметних дискусій, фокус-груп, тренінгів, корпоративних заходів рольових ігор та ін.

Ці форми роботи можуть застосовуватись окремо чи в поєднанні, утворювати комплексні програми тощо. На думку більшості фахівців, найбільш поширеними і затребуваними командоутворювальними заходами сьогодні є активні тренінги з елементами рольових ігор. Від традиційних форм навчання такі тренінги відрізняються мінімальною кількістю теоретичного матеріалу та «опорою» на практику, «відпрацюванням» конкретних навичок. Завдяки методиці проведення тренінгу, команда може пройти всі стадії групової динаміки, включаючи агресію і зворотний зв'язок. Така форма роботи допомагає учасникам ефективно проаналізувати отриманий досвід і перенести його на реальні робочі ситуації.

Основними блоками командотворчих тренінгів можуть бути: спільне планування й розподіл відповідальності в команді; вміння домовлятися; бачення спільної мети; рольовий розподіл у команді; ефективне виконання командних завдань; раціональне використання командного ресурсу; контроль виконання поставлених завдань; прийняття цінностей організації. Результатами таких тренінгів має стати підвищення рівня довіри в колективі та згуртування команди навколо спільної мети зі справжнім лідером; побудова нових типів взаємин усередині команди, що ґрунтується на глибокому прийнятті й розумінні один одного та сприяє підвищенню особистої відповідальності членів команди за досягнення спільної мети, зниження рівня

конфліктності; зростання конструктивності працівників і творчої активності команди, що створює умови для особистісного розвитку.

Відзначимо, що кейс-метод – це навчальні конкретні ситуації, які спеціально розробляються на основі фактичного матеріалу з метою подальшого розбору на навчальних заняттях [12].

Батьківщиною кейс-методу є Сполучені Штати Америки, а саме Школа бізнесу Гарвардського університету, де 1910 році окрім традиційних занять лекцій та практикумів – введено в навчальний процес додаткові, що проводяться у формі дискусії зі студентами з розбору конкретної, реальної управлінської ситуації [36, с.112].

Суть кейс-методу полягає в імітуванні самостійного вивчення ситуацій студентами, формуванні їх власного бачення проблем та їх вирішенні, виробленню вміння дискутувати і обговорювати ситуацію між студентами та викладачами. У ході розбору ситуацій студенти вчаться діяти в «команді», проводити аналіз і приймати управлінські рішення.

Концептуальність ідеї кейс-методу полягає в наступному [36]:

1. Отримання знань з дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання, а є кілька відповідей, які різні за ступенем істинності.

2. Вироблення знань, а не оволодіння готовими знаннями, співтворчість студента і викладача, що створює атмосферу демократичності в процесі отримання знань.

3. Результат застосування методу - не тільки знання, а й навички професійної діяльності.

4. Розробка моделі конкретної ситуації, що відбувається в реальному житті, і відображає комплексу знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, що генерує питання, фіксує відповіді та підтримує дискусію.

5. Спрямованість на розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світогляду.

Підкреслимо, що педагогічна цінність кейс-методу полягає в тому, що у процесі навчання інтенсивно розвиваються особистісні та професійні здібності, формуються практичні наступні навички та вміння, які сприяють формуванню здатності працювати у команді:

- аналітичні (вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її, знаходити пропуски інформації і вміння відновлювати їх);

- творчі (знаходити кілька рішень та вибирати оптимальні для відповідної ситуації);

- комунікативні (уміння вести дискусію, переконувати оточуючих, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт).

- соціальні (оцінювати поведінку людей, удосконалювати вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежну думку).

Для досягнення освітнього ефекту будь-яка ситуація, представлена в кейсі, обов'язково повинна містити в собі проблему, яку необхідно визначити, описати, а також спробувати знайти причину її виникнення. При цьому бажано, щоб проблема не була явно окресленою, вона повинна бути певною мірою завуальованою, захищеною за описом дії, що відбувається.

Впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності забезпечує:

1. Організацію спільної навчально-пізнавальної діяльності.
- 2.

Доступність участі кожного члена навчальної групи у виробленні спільного вирішення проблеми.

3. Утворення груп «підтримки» рішень, які вчать аргументовано доводити власні погляди.

4. Ефективне формування альтернативних прогнозів та розв'язань складних завдань.

5. Формування в студентів комплексу позитивних ділових якостей, таких як здатність швидко адаптуватися в групі, завданням якої є пошук

спільного розв'язку проблеми, вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією для віднайдення оптимального вирішення питання; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність правильно організувати роботу, розподіляючи доручення відповідно до можливостей кожного з членів професійної команди; вміння долати опір оточуючих, знаходити взаємно прийнятну позицію для всіх членів групи; вміння попереджати конфліктні ситуації, а за умов їх виникнення знаходити толерантне вирішення проблеми; усвідомлення рівня своєї компетентності і на цій умові - вміння аналізувати і оцінювати власні дії;

здатність висувати і формулювати ідеї, пропозиції та проекти, враховуючи попередній досвід партнерської взаємодії.

Напрямок психологічної підготовки

Серед засобів реалізації другої педагогічної умови варто назвати розроблення програми тренінгових занять (тренінг професійного спілкування, тренінги особистісного та професійного зростання, тренінг професійної взаємодії) у межах вивчення експериментальних дисциплін, вибраних для дослідження. На перших тренінгових заняттях викладач самостійно керував усіма вправами, «занурюючи» студентів ЕГ у незвичайний світ тренінгових вправ із подальшим залученням до організаційної роботи всіх учасників. Надалі викладач як ведучий тренінгу лише пояснював завдання, за потреби корегував сукупність дій, контролював процес виконання тренінгових вправ тощо, а студенти мали змогу виявляти здібності до самостійної організації та проведення таких навчальних тренінгів.

Якщо в умовах традиційної педагогічної взаємодії студенти довго готуються до виступу перед слухацькою аудиторією, то на тренінгах студенти-учасники виступають експромтом, що вможливлює залучення їхнього творчого потенціалу, оскільки кожен виконує роль феномена з макрохарактеристиками індивіда, особистості, суб'єкта діяльності.

Заняття з використанням тренінгових вправ вирізнялися високим рівнем діагностичної значущості, рефлексивності, стимулювали пізнавальну

діяльність студентів ЕГ, передбачали вільний обмін думками щодо шляхів розв'язання різнопланових проблем професійної взаємодії, забезпечували дотримання професійного такту, морально-етичних професійних установок учасників, індивідуальних особливостей суб'єктів спілкування в межах роботи в тренінговій групі. Отже, тренінгові технології як педагогічний засіб використання інтеракції сприяють якійсь підготовці майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії, з огляду на активну та творчу самореалізацію особистості.

Проведення тренінгів в експериментальних групах забезпечувало:

- 1) розширення можливостей учасників налагоджувати й підтримувати психологічний міжособистісний контакт у складних, конфліктних ситуаціях спілкування;
- 2) формування вмінь, навичок міжособистісної андрагогічної взаємодії (на рівні «викладач – студент»), виявлення ініціативи в комунікації;
- 3) відпрацювання навичок ефективного слухання та вмінь уникати конфліктних ситуацій, вибудовувати спілкування на позитивних емоціях;
- 4) активізацію рефлексії процесу самопізнання й самоактуалізації; іррадіацію креативних здібностей;
- 5) формування вмінь регулювати емоції, контролювати хвилювання, стримуватися, сприймати емоційний стан співрозмовника за зовнішніми ознаками.

Таким чином, можемо констатувати, що окреслені нами у параграфі 2.2. педагогічні умови формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей перебувають у нерозривній єдності. Вони являють собою систему, компоненти якої тісно взаємодіють у процесі досягнення бажаного результату. Під час проведення формувального етапу експериментального дослідження в освітньому процесі педагогічні умови було реалізоване у формі лекцій, практичних занять, тренінгів, самостійної роботи та інтерактивних методів навчання, семінарів, практичних занять.

3.3. Аналіз результатів дослідження

З метою перевірки ефективності впровадження педагогічних умов на формульованому етапі дослідження було проведено третій, контрольний етап експерименту, мета якого - згідно зі встановленими критеріями і показниками сформованості здатності працювати у команді студентів педагогічних спеціальностей (параграф 2.1) та на основі методів і методик, які використовувалися на констатувальному етапі дослідження, провести діагностичний зріз для визначення рівня сформованості здатності працювати у команді у студентів контрольної (КГ) і експериментальної груп (ЕГ) після проведення спеціальної спланованої роботи, спрямованої на формування досліджуваної якості.

Дані діагностичного обстеження досліджуваної якості за мотиваційно-ціннісним критерієм за першою методикою подано на рис. 12



Рисунок 12. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за мотиваційно-ціннісним критерієм (методика діагностики толерантності) на контрольному етапі

Діагностування мотиваційно-ціннісного критерію за другою діагностичною методикою виявило наступні результати (рис. 13):



Рисунок 13. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за мотиваційно-ціннісним критерієм (за методикою К. Замфір) на контрольному етапі

Загальний рівень сформованості здатності до роботи у команді за мотиваційно-ціннісним критерієм подано у табл. 13

Таблиця 13

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм на контрольному

етапі експерименту

	Діагностування за методикою виявлення рівня толерантності		Діагностування за методикою К. Замфір (у інтерпретації А. Реана)		Узагальнений рівень сформованості здатності працювати у команді	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	24%	32%	24%	40%	24%	36%
Адепт	40%	52%	40%	52%	40%	52%
Початківець	36%	16%	36%	8%	36%	12%

Як бачимо з узагальнення (табл. 13), поданого у таблиці, в обох групах, КГ і ЕГ, відбулись відсоткові зміни у вираженні досліджуваної якості. Але у КГ вони несуттєві, на першому місці знаходиться середній рівень сформованості

у студентів здатності працювати у команді. У ЕГ відбулись суттєві зміни, і хоча переважна кількість студентів все так же демонструє середній рівень сформованості досліджуваної якості за мотиваційно-ціннісним критерієм, але значно підвищився його відсоток (з 44% до 52%), при цьому на дугому місці

знаходиться група студентів, які демонструють високий рівень сформованості здатності працювати у команді (36%), а відсоток студентів із низьким рівнем сформованості досліджуваної якості суттєво знизився (з 40% до 16%).

Діагностичне обстеження за знаннєвим критерієм ми проводили за двома діагностичними методиками: Анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії, Тест «Шкала самооцінки».

Результати діагностування рівня сформованості у студентів педагогічних спеціальностей здатності працювати у команді за знаннєвим критерієм (за третьою діагностичною методикою - Анкетою на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії) дало наступні результати (рис.15).



Рисунок 14. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за знаннєвим критерієм (за Анкетою на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії) на

контрольному етапі

Для діагностування готовності опитуваних до здатності працювати у команді на засадах партнерської взаємодії за знаннєвим критерієм ми використовували «Шкалу самооцінки» (Додаток 4)

Результати четвертого діагностичного обстеження відображено на рис. 15.



Рисунок 15. Дані діагностичного обстеження рівня сформованості здатності працювати у команді за знаннєвим критерієм (за діагностичною методикою «Шкала самооцінки») на контрольному етапі

Загальний рівень сформованості здатності до роботи у команді за знаннєвим критерієм подано у табл. 14.

Таблиця 14

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічних спеціальностей за знаннєвим критерієм на контрольному етапі

	експерименту		експерименту		експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Діагностування за Анкетною визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії	28%	40%	32%	40%	30%	40%
Діагностування за методикою «Шкала самооцінки»						
Узагальнений рівень сформованості здатності працювати у команді						

Адепт	44%	48%	40%	44%	42%	46%
Початківець	28%	12%	28%	16%	28%	14%

Аналізуючи узагальнені дані, подані у таблиці 14, констатуємо наступне:

у ЕГ зріс відсоток студентів із високим і середнім рівнем сформованості здатності працювати у команді, а зменшився відсоток студентів із низьким рівнем здатності працювати у команді. У КГ аналогічні зміни теж відбулись, але вони не є суттєвими.

Наступні дві діагностичні методики (Тест К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації, Тест «Уміння працювати у команді») були спрямовані на діагностування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей за поведінково-рефлексивним критерієм.

Результати узагальненого діагностування здатності працювати у команді за поведінково-рефлексивним критерієм подано у табл. 15.

Таблиця 15

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічних спеціальностей за поведінково-рефлексивним критерієм на контрольному етапі експерименту

	Діагностування за Тестом К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації		Діагностування за методикою «Уміння працювати у команді»		Узагальнений рівень сформованості здатності працювати у команді	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	24%	44%	28%	40%	26%	42%
Адепт	44%	44%	40%	44%	42%	44%
Початківець	32%	12%	32%	16%	32%	14%

Узагальнені дані діагностичного обстеження студентів педагогічного профілю на предмет сформованості у них здатності працювати у команді за трьома визначеними критеріями (мотиваційно-ціннісний, знаннявий, поведінково-рефлексивний) на контрольному етапі експерименту було піддано

математичній обробці і на підставі середнього арифметичного було виведено загальний результат сформованості здатності працювати у команді у студентів контрольної та експериментальної груп (табл. 11).

Таблиця 16

Узагальнені дані діагностичного обстеження респондентів на предмет сформованості у них ціннісних орієнтацій на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості досліджуваного критерія	Дані діагностування за мотиваційно-ціннісним критерієм		Дані діагностування за знанським критерієм		Дані діагностування за поведінково-рефлексивним критерієм		Загальний результат діагностичного обстеження	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професіонал	24%	36%	30%	40%	25%	42%	26,6%	39,3%
Адепт	40%	52%	42%	46%	42%	44%	41,4%	47,4%
Початківець	36%	12%	28%	14%	32%	14%	32%	13,3%

На підставі узагальнення отриманих даних можемо зробити висновок, що в процесі експериментальної перевірки виокремлених педагогічних умов формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей засвідчують їх ефективність і доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

ВИСНОВКИ до розділу 3

Метою третього (експериментального) розділу була наступне: визначити та апробувати у практиці роботи визначені педагогічні умови формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей та перевірити ефективність впровадженої системи роботи шляхом проведення контрольного діагностування та проведення порівняльного аналізу результатів констатуючого та контрольного етапів експерименту.

У результаті досягнутої мети ми дійшли певних висновків:

1. Педагогічні умови формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей перебувають у нерозривній єдності.

Вони являють собою систему, компоненти якої тісно взаємодіють у процесі досягнення бажаного результату. Під час проведення формувального етапу експериментального дослідження в освітньому процесі педагогічні умови було реалізовано у формі лекцій, практичних занять, тренінгів, самостійної роботи та інтерактивних методів навчання, семінарів, практичних занять.

Визначено, що реалізація розроблених педагогічних умов формування здатності працювати у команді відбувається за трьома напрямками (теоретична підготовка, діяльнісна і психологічна) за допомогою наступних форм і методів: проблемні лекції, практичні й семінарські заняття, консультації, конференції, круглі столи, дискусії, мозковий штурм, метод експертних оцінок, аналітичні вправи, арт-вправи, метафоричні вправи (кооперативні форми навчання); практичні та семінарські заняття, тренінги командної взаємодії, розв'язання проблемних ситуацій (вейс-метод), ігрові методи, практика взаємодії в контактній зоні, моделювання ситуацій професійної взаємодії (квазіпрофесійні ситуації); тренінгові вправи на співпрацю, «Професійний діалог», «Засідання кафедри», «Педагогічний салон», тренінг формування здатності працювати у команді.

2. Шляхом проведення контрольного діагностичного обстеження доведено ефективність педагогічних умов формування здатності працювати у команді студентів педагогічних спеціальностей. Порівняльний аналіз

результатів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експериментальної роботи, дає підстави стверджувати про значну різницю в

динаміці рівня сформованості здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей контрольних та експериментальних груп. В експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості

досліджуваної якості значно зросла, а з низьким рівнем - істотно знизилась.

Поряд з цим у контрольній групі рівень сформованості здатності працювати у команді змінився не істотно.

ВИСНОВКИ

НУБІП України

На основі узагальнення результатів наукового дослідження проблеми формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей сформульовано низку концептуальних висновків.

НУБІП України

1. Розвиток у майбутніх фахівців освітньої сфери здатності до роботи у команді, умінь співпрацювати у колективі, спільно вирішувати складні професійні завдання є чільною проблемою процесу професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Забезпечення вирішення цього

НУБІП України

завдання залежить від формування в майбутніх фахівців готовності до роботи в колективі, контактності, комунікабельності, креативного мислення, активності, цілеспрямованості, гнучкості поведінки, вміння попереджувати конфліктні ситуації.

НУБІП України

Здійснений аналіз актуалізує проблему нашого дослідження, окреслюючи зацікавленість нею у нормативно-правових документах України (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» та інш.) та

НУБІП України

європейських держав (Європейської Комісії, Ради Європи, Європейських професійних організацій та інш.), а також у дослідженнях співпрацювання окремих науковців та педагогів-практиків.

НУБІП України

2. На основі аналізу теоретичних напрацювань науковців виокремлено та схарактеризовано ключові поняття дослідження:

НУБІП України

здатність – це якісна характеристика особистості, володіння складною системою психологічних і практичних у ситуації вибору відповідно до поставленої мети; *«команда»* – це група креативних людей, згуртованих навколо одного лідера, що займаються спільною справою із задоволенням, поєднуючи особисту мету із загальною, свідомо взаємодіють один з одним для її досягнення, а результатом їхньої справи є якісно новий продукт;

командоутворення – особливий метод управління колективом педагогів закладів освіти, зорієнтованого на створення ефективної команди, члени

якої спрямовані на досягнення єдиної мети, на взаємодію, взаємодоповнення один одного, підтримку, а також на діяльність, яка будується на засадах компетентності, ролєвої доцільності та взаємнорозподіленої відповідальності що дає змогу ефективно реалізовувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал.

3. Нами виокремлено компоненти (ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, знаннясвий, поведінково-рефлексивний) та їх показники здатності студентів педагогічних спеціальностей до роботи у команді, а також рівні (початківць, адепт, професіонал) сформованості досліджуваної якості.

Здійснений компонентно-структурний аналіз досліджуваної якості «здатність до роботи в команді» надав можливість більш чітко зрозуміти сутність цього феномена та конкретизувати його зміст та сформувати базу для проведення експериментального дослідження порушеної проблеми.

4. Сформувавши власне визначення досліджуваного терміну: *тимбілдинг* – модель корпоративного згуртування, яка сприяє формуванню здатності працювати у команді та за якої відбувається прагнення побудувати команду, задля результативної та продуктивної роботи колективу.

Розглянувши та проаналізувавши дослідження вчених із розроблення методів тимбілдингу та виокремивши функції, етапи, переваги та недоліки методу, ми переконалися, що організація роботи колективу з використанням цього методу є важливим аспектом формування здатності працювати у команді та ефективної командної роботи для навчання та виховання молодого покоління.

5. Виокремили педагогічні умови формування здатності працювати у команді у студентів педагогічних спеціальностей, а саме: актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів в освітньому процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності, серед яких ми виокремили кейс-метод та тренінг з тимбілдингу

у позааудиторній діяльності; забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами.

6. Було організовано експериментальне дослідження проблеми формування здатності працювати у команді за трьома етапами: констатувальний, формувальний, контрольний. Підбрали діагностичний інструментарій для обстеження респондентів на предмет сформованості у них досліджуваної якості: діагностика толерантності особистості (за В. Молоченко), методика «Мотивація до командної професійної діяльності (за К. Замфір» у модифікації А. Реана), анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії, тест «Шкала самооцінки», тест К. Томаса на визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації, тест «Уміння працювати у команді».

7. Реалізація розроблених педагогічних умов формування здатності працювати у команді відбувається за трьома напрямками (теоретична підготовка, діяльнісна і психологічна) за допомогою наступних форм і методів: проблемні лекції, практичні й семінарські заняття, консультації, конференції, круглі столи, дискусії, мозковий штурм, метод експертних оцінок, аналітичні вправи, арт-вправи, метафоричні вправи (кооперативні форми навчання); практичні та семінарські заняття, тренінги командної взаємодії, розв'язання проблемних ситуацій (кейс-метод), ігрові методи, практика взаємодії в контактній зоні, моделювання ситуацій професійної взаємодії (квазіпрофесійні ситуації); тренінгові вправи на співпрацю, «Професійний діалог», «Засідання кафедри», «Педагогічний салон», тренінг формування здатності працювати у команді.

8. У процесі експериментальної перевірки виокремлених педагогічних умов формування здатності працювати в команді у студентів педагогічних спеціальностей засвідчують їх ефективність і доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. За ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81-109.
2. Бекірова Л. Е. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ун-т менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2010. 20 с.
3. Бібік Н.М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України, 2008. С. 408-409.
4. Браткова О.І. Використання кейс-методу у вищій школі як засіб формування професійно значущих особистісних якостей студентів. *Матеріали VI щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки».* Київ, 2016. С.3-8.
5. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін). Упоряд.: Степко М., Болюбаш Я., Шинкарук В. та ін. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.
6. Бражнич О. П. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
7. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2002. с. 2-14.
8. Важинський С.Е., Щербак Т.І. В 12 Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

10.Виноградова О.В. Групова динаміка та комунікації. Тема 7. Динаміка розвитку групи і команди. Київ, 2017. URL: <http://www.dut.edu.ua>

11.Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2009. 20 с.

12.Волкова Н.П. Готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління: структурно-компонентний аналіз.

European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and Republic of Poland: monogr. Vol. 1.

Sandomierz: Izdawnictwo 'Baltija Publishing', 2018. P. 73-92.

13.Волкова Н.П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. 616 с.

14.Ворон М. методична робота в умовах кооперативного навчання. URL: <https://bsvifa.ua/school/method/technol/1501/>

15.Гавриш Н. В. Теоретичні засади формування педагогічної команди як суб'єкту управління якістю роботи дошкільного навчального закладу.

Збірник наукових праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). №1 Бердянськ : ВДПУ, 2010. С. 48-53.

16.Голентовська О. С. Огляд зарубіжних та вітчизняних підходів до проблеми командотворення *Науки і освіта: науково-практичний журнал Південно-українського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 2014. № 5. С. 24-30.

17.Голсвань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2011. № 8. С. 224-233.

18.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

19. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

20. Гоулман Д. Емоційний інтелект. К.: Vivat, 2018. 512 с.

21. Гринчишин Н. І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини. *Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 2007. С. 162-164.

22. Гуцал Т. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників.

URL : <http://irtkonf.org>.

23. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Вип. 7. URL : <http://acce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-i-v-komandna-vzajemodijafahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-v-umovah-inkluzivnogonavchannja.html>

24. Долженков О. О., Саклюк. О. О. Командоутворення як метод управління колективом у закладі освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 2. С. 171-176.

25. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10-16.

26. Дубасенюк О.А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка педагогічні науки*. 2022. № 1 (349) Ч. II. С.17-24.

27. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і реліг.* № 7 (90), 2012. С. 135-138.

28. Єрмаков І. Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практично зорієнтований посібник. Київ: Освіта України, 2007. 212 с.

29. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. 2017. Відомості Верховної Ради (ВВР). № 38-39, ст. 380. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

30. Зарицька В.В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. Випуск 1. С. 17-21.

31. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Авт. кол.: Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.

32. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2004. 273 с.

33. Зінкевич-Євстигнеєва Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Технологія створення команди. За ред. Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєвої. Київ: «Прогрес», 2004. 236 с.

34. Юрагімова К. О. Дефініція поняття соціальна взаємодія, її види та основні теорії. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_40-41_48.

35. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Х.: Фоліо, 2001. С. 193.

36. Інтерактивні методи навчання: навчальний посібник. За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.

37. Кайріс О. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. ... канд. псих. наук. Київ, 2002. 19 с.

38. Карамушка Л. М., Філь. О. А. Психологічний аналіз особливостей діяльності конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації. *Актуальні проблеми психології*. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2005. Част. 16. С. 28-42.

39. Карамушка Л. М., Клякар Н. І., Філь. О. І. Технологія формування управлінської команди освітньої організації. Біла Церква : КОІПОІК, 2008. 64 с.

40. Карлова М. Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді». *Вісник університету імені А.Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 1(19). С. 167-172.

41. Квітка Д. Особистість, колектив, команда. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. Режим доступу: <https://bsvita.ua/school/method/6022/>.

42. Кічук Н. В. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади сучасні реалії*. Ужмаїл, 2019. С. 60-64.

43. Ковальова К. Мотивація як педагогічна умова формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. *Науковий вісник МНУ ім.В.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 198-202.

44. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О. Овчарук. К. : "К.І.С.", 2004. 112 с.

45. Комплекс нормативних документів для розробки складових систем стандартів вищої освіти. К., ІЗІН, 1998. 118 с.

46. Корнєшук В. В. Моделювання в системі підготовки професійно-магійного спеціаліста : теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2008. Вип. 14. 354 с.

47. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психологопедагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.

48. Крюкова С. С. Актуальність використання інтерактивних педагогічних технологій навчання у формуванні професійних умінь студентів-магістрантів. *Проблеми освіти*, 2012, Вип. 73. С. 72-76.

49. Кучеренко А. Тімблдінг як інноваційний метод ефективного розвитку колективу. *Психологія*. 2022. № 1 (92). С. 98-104.

50. Левківський М. В. Нові навчальні технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1999. № 3. С. 14-18.

51. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності. *Соціальна психологія*. 2005. № 6. С. 52-58.

52. Маврчук Ю. О. Тімблдінг як інноваційний метод управління діяльністю керівника ДНЗ. Режим доступу: <http://erprints.zu.edu.ua/24714/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf>.

53. Маковоз Е. У. Сторожилова У. Л. Необхідність тімблдингу на всіх стадіях колективного. *Вісник економіки транспорту і промисловості*, 2009. № 25. С. 124-125.

54. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153-161.

55. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 589 с.

56. Маслак Л. П. Проблема міжкультурної комунікації у підготовці майбутніх офіцерів до миротворчих операцій. *Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України* : матеріали Всеукр. конф. 22-23 травня 2007 року. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 160 с.

57. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39-45. URL [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43\(1\)8.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43(1)8.pdf)

58. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів підлеутворення у процесі розв'язання професійнопсихологічних завдань: дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2001. 212 с.

59. Миколайчук І. П., Стрижак Ю. С. Компетентнісний підхід в системі управління персоналом. *Інтернаука: міжнародний науковий журнал. Економічні науки*. 2017. № 18 (40), 2 т. С. 53–55.

60. Молоченко В. В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності. дис. ... к. ед. н. 13.00.04. Вінниця, 2017. 265 с.

61. Моляко В. О. Творча конструктологія. Київ : Освіта України, 2007. 388 с.

62. Муха Р. Команда, її сутність та особливості розвитку. *Ефективна економіка*. 2015. № 8 URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4255>.

63. Никифорова В. Г. Управління персоналом. Одеса: Атлант, 2013. 275 с.

64. Новий тлумачний словник української мови. Укл. В. Яременко, О. Спілусько. К., 2008. 926 с.

65. Нор К. Ф., Бабаян Ю. О. Співробітництво в малих групах як засіб розвитку молодшого школяра. *Зб. науково-методичних вправ*.

Актуальні проблеми розбудови національної освіти. Херсон, 1997. С. 120

-123

66. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

67. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 20с.

68. Пастух Л.В. Командоутворення як важливий напрям управління закладами загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том I. Випуск 57. С. 50-58.

69. Педагогічна майстерність: підручник. А. Зязюн та ін. К.: Вища школа, 1997.

70. Пінчук В.М. Психолого-педагогічні засади впровадження інноваційних технологій у вищій школі. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*: монографія. За ред. Н. Ничкало. К.: ІПППО, 1999. С. 246-257.

71. Полюков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.

72. Примуш В. М. Загальна соціологія. К.: Професіонал, 2004. 590 с.

73. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Затв. Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України за № 610 від 23.03.2021 р. 18 с.

74. Психологічний словник. За ред. В. І. Войтка. К., Вища школа, 1982. 216с.

75. Психологія тимбіддингу: навчальний посібник. За заг. ред. Романовського О.Г., Калашникової С.В. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 92 с.

76. Ремпель Ж. О. Соціально-психологічні аспекти командування в недержавній організації. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2015. № 2. С. 110-115.

77. Савченко С. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL: <http://intellect-invest.org.ua/>.

78. Садвий М.І., Трифонова О.М. Становлення понять компетенція та компетентність. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 141. Ч. I. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 11-14.

79. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

80. Скорик Т., Міненко А. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. URI: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf>

81. Словник психолого-педагогічних термінів і понять. Упоряд. Ю. Буган, В. Уруський. Тернопіль: Астон, 2001. 176 с.

82. Словник-довідник педагогічних психологічних термінів. За ред. А. Кузьмінського. Черкаси: Вид-во ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 112 с.

83. Словник іноземних слів. За ред. О.С. Мельничука. 2-е видання випр. і доп. К.: Українська радянська енциклопедія, 1985. 966 с.

84. Словник синонімів української мови: В 2 т. А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк та ін. Т. 2. К.: Наук. думка, 2001. С. 656.

85. Сорочан О. Формування ефективної команди, або книжка про те, що один у полі не воїн. Київ, 2010. 104 с.

86. Соціально-психологічні чинники мотивування працівників приладобудівних підприємств: монографія. О. Мороз, Л. Нікіфорова, А. Шиян. Вінниця: ВНТУ, 2011. 252 с.

87. Стандарт вищої освіти України, затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. № 520. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti--nauki-ukrayini/zatverdzhem-standarti-vishovi-osviti>

88. Сурякова М.В. Вживання понять «здатність» і «здібність» у контексті вивчення проблеми інтерпертації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Випуск 3. Том 1. С. 95-99.

89. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. Освіти. За наук. ред. Л. Карамушки. К.: ІНКОС, 2005. 366 с.

90. Толочко С.В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду. *Педагогічні науки*. 2018. Випуск LXXXII. Том 1. С.186 -194.

91. Трубачова С. Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.: "КІСО", 2004. С. 53-56.

92. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. Вінниця, 2016. С. 63-67.

93. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 8. С. 113-114.

94. Чаусова Т. В. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2004.

95. Черніченко Д. А. Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти : дис. ... д-ра філософії : 011. Умань, 2020. 330 с.

96. Шевченко Ю. Аналіз концепту поняття «готовність» у словниковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип 22. Том 2. С. 134-161.

97. Яромлюк Д., Клуп'янець Д., Яблонська І. Тиморлінг як один із ефективних методів управління персоналом. *Призовський економічний вісник*. 2020. Вип.3. С. 152-156.

98. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. Київ : Партнер, 1997. С. 46-74.

99. Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications. – European Commission, 2010. 5 p.

100. Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. Uri Peter Triet, University of Neuchâtel on behalf the Swiss Federal Statistical Office, October 2001. Режим доступу/ http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/05_parsys.1992.downloadList.41429.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpsummaryreport.pdf

101. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster «Key Competences – Curriculum Development». 2008. 6 p.

102. Gibb Dyer, Jeffrey Dyer. Beyond Team Building: How to Build High Performing Teams and the Culture to Support Them / Gibb Dyer, Jeffrey Dyer. 1st Edition. 2019. С. 256.

103. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperation and competition. *Theory and Research*. Ed na, 1989.

104. Katzenbach, J.R. The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization. 1993. Режим доступу: <http://archive.itt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html>

105. Lewis-McClea K. Psychological contract breach and the employment exchange: perceptions from employees and employers. Режим доступу до ресурсу: <http://archive.tl.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html>.

106. Team Technology. The Basics of Team Building. 2006. Режим доступу: <http://www.teamtechnology.co.uk/tt/t-articl/tb-basic.htm>.

107. Tuckman, B. W., Jensen, M. A. Stages of small group development revisited. Group and Organizational Studies. 1977. Vol. 4. P. 419-427.

108. Volkova N.P. Students Creativity Development: Motivation and Stimulation/ Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 294-304.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Додаток 1

Діагностика толерантності особистості

Інструкція. Спочатку з перелічених рис виберіть три, які на вашу думку, у вас яскраво виражені.

В колонці А навпроти цих рис поставте знак „+”.

Потім у колонці Б виберіть три риси, які на ваш погляд, повинні обов'язково бути в ідеальній толерантній особистості, й проти них також поставте знак „+”.

Цей бланк залишиться у вас, тому будьте якомога відвертішими.

Заповнюючи опитувальник, ви зможете зміцнити своє уявлення про толерантну особистість, продіагностувати себе, а також порівняти своє уявлення з уявленням усього класу про толерантну особистість.

Потім слід підрахувати кількість тих, хто відзначив першу рису як основну в толерантній особистості, потім другу і так за усіма 10 рисами.

Кількість відповідей заносять у колонку бланка і записують на дошці.

Підраховують кількість відповідей за кожною рисою. Потім визначають рейтинг рис. Отримують груповий портрет толерантної особистості.

Зразок бланка опитувальника

№ з/п	Риси толерантної особистості	А	Б
1	Терпіння		
2	Почуття гумору		
3	Доброчинність		
4	Уміння слухати		
5	Здатність співпереживати		
6	Альтруїзм		
7	Уміння поставити себе на місце іншої людини		
8	Уміння володіти собою (витримка)		
9	Довіра		
10	Чуйність		

Додаток 2

НУБІП України

Мотивація до командної професійної діяльності
(методика К. Замфір в модифікації А. Реана)

Інструкція

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

№ з/п		У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але значній мірі	У достатньо великій мірі	У дуже значній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації					

саме в цій діяльності

Обробка

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}) / 2$$

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід відносити два типи сполучення:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \text{ та } ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Між цими комплексами заключіть проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Потрібно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації превалює над іншим по ступеню значущості.

Наприклад, неможливо два нижче приведені мотиваційні комплекси вважати абсолютно однаковими:

	ВМ	ЗПМ	ЗНМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу: $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$

У першому випадку мотиваційний комплекс особистості є значно негативним, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативної мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Задоволеність професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс, значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної.

Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більша активність, мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в цій діяльності певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки, чим більша діяльність досліджуваного, яка обумовлена мотивами уникнення (що починають превалювати над мотивами, що пов'язані з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Додаток 3

Анкета на визначення рівня усвідомлення поняття партнерської взаємодії

НУВБІП України

1. Як Ви розумієте поняття "партнерська взаємодія"

уміння злагоджено працювати у команді;

НУВБІП України

вирішення разом спільних завдань;

довіра, уміння налагоджувати стосунки;

досягнення позитивних результатів спільними зусиллями;

мати вигоду від діяльності партнерів.

2. Продовжте фразу: "взаємодія - це....."

НУВБІП України

- певне зобов'язання перед іншими

- робота кількох осіб;

- робота в колективі;

- взаєморозуміння.

3. Як Ви гадаєте, чи мають місце у студентському житті вміння

НУВБІП України

партнерської взаємодії?

так; ні; інколи.

4. Як Ви вважаєте, чи вміння взаємодіяти є (підкресліть необхідне):

НУВБІП України

а) природним даром;

б) формується у навчальному процесі;

в) вони або є, або їх немає;

г) формується завдяки цілеспрямованій роботі.

5. Чи є особа, яка для Вас є взірцем партнерської взаємодії у професійній діяльності?

НУВБІП України

так; ні.

Куратор, викладач, лаборант, класний керівник.

6. Якщо готові до співпраці, на чому базується Ваша впевненість?

НУВБІП України

Я дуже цілеспрямований;

Вмію аналізувати;

Впевнений у власних силах;

Вмію уникати конфлікти;

Вмію слухати;

Вмію прислухатись до точки зору інших.

НУБІП УКРАЇНИ

7. За умов виконання відповідального завдання командою, чи будете

прислухатись до точки зору інших:

- так, завжди, я людина командійська;

- ні, це заважає зосередитись;

- інколи, якщо нечітко щось розумію;

- так, у кожного є цікаві думки.

НУБІП УКРАЇНИ

8. Яку роль Ви берете на себе за умов виконання спільного завдання:

- генератор ідей;

- ініціатор дій;

- порадник;

- консультант;

- помічник;

- вболівальник;

- спостерігач;

- позитивний критик;

- іронічний критик;

- лідер;

- командир-авторитарист;

- командир-демократ;

- командир-ліберал

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

9. Як Ви вважаєте, чи потрібні вміння партнерської взаємодії майбутньому фахівцю-аграрію?

НУБІП УКРАЇНИ

10. На яких заняттях, як часто, у яких формах Ви берете участь у

партнерській взаємодії з іншими студентами?

11. Чи потрібно відстоювати власну точку зору у команді фахівців? Чому так? Чому ні?

НУБІП УКРАЇНИ

так, щоб був результат, для самовдосконалення, для впевненості у власних

силах; ні.

12. Що таке компроміс? Коли Ви йдете на компроміс?

Компроміс — це крок до розуміння один одного;

Вміння слухати точку зору інших;

Вміння поступатись.

13. Які особистісні якості необхідні для підної співпраці у команді фахівців?

Необхідні цілеспрямованість;

упевненість у власних силах;

знання з фахових дисциплін;

вміння вести діалог;

знаходити компроміси.

14. Чи було так, що Ви відповідали одноосібно за відповідальне доручення?

Так; ні.

15. Чи було так, що Ви відповідали за спільну справу? Що відчували?

так; ні.

Відчували страх, відповідальність, бажання швидшого отримання кінцевого

результату, впевненість у позитивному вирішенні проблеми

16. Чи уявляєте Ви себе без взаємодії з іншими людьми у Вашій майбутній професійній діяльності?

Так; ні.

17. На якому етапі професійної діяльності потреба у взаємодії найбільша?

- на початку діяльності;

- у зрілого фахівця;

- у керівника;

- за умов перепрофілювання;

- у перед пенсійному віці.

18. Ваше ставлення до виконання спільних завдань:

- працювати у групі цікавіше;

- працювати у групі легше;

- робота в групі – стимул для само реалізації;
- робота в групі дозволяє розслабитись;
- працювати краще одноосібно;
- байдуже.

19. Оцініть за 5-ти бальною шкалою ступінь володіння вміннями партнерської взаємодії:

- вміння оцінювати результати взаємодії;
- вміння адаптувати власний стиль роботи до стилів роботи суб'єктів

партнерства, уміння узгоджувати власні дії з діями колег;

- вміння до конструктивного управління конфліктами;
- вміння прогнозувати результати партнерської взаємодії;
- вміння створювати емоційно-комфортні умови для спільної діяльності

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Додаток 4

Шкала самооцінки

Опитувальник містить 32 твердження. Студентам пропонують виразити своє ставлення до них за допомогою п'яти варіантів відповіді: дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи. Кожен варіант оцінюється певною кількістю балів:

дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підтримували мене.

Дуже часто, часто, іноді, рідко.

2. На роботі постійно відчуваю свою відповідальність за її результати.

Дуже часто, часто, іноді.

3. Я турбуюся про своє майбутнє.

Дуже часто, часто.

4. Багато людей мене ненавидять

Іноді, рідко, ніколи.

5. Я менш ініціативний, ніж інші.

Іноді, рідко, ніколи.

6. Я турбуюся за свій психічний стан.

Часто, іноколи, ніколи.

7. Я боюся виглядати дурнем.

Часто, іноколи, рідко, ніколи.

8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.

Іноколи, рідко, ніколи.

9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.

Дуже часто, часто, іноколи.

10. Я часто припускаюся помилок.

Дуже часто, часто, іноколи, рідко.

11. Іноколи, що я не вмію говорити так, як слід розмовляти з людьми.

Часто, іноколи, рідко.

12. Іноколи, що мені не вистачає упевненості в собі.

Часто, інколи, рідко.
13. Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювалися іншими.
Дуже часто, часто.

14. Я дуже скромний.

Часто, інколи, рідко, ніколи.

15. Моє життя даремне.
Рідко, ніколи.

16. Багато людей неправильної думки про мене.

Інколи, рідко, ніколи.

17. Мені немає з ким поділитися своїми думками.
Інколи, рідко, ніколи.

18. Люди чекають від мене більшого.

Часто, інколи, рідко.

19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.

Рідко, ніколи.

20. Я легко втрачаю самовладання.

Інколи, рідко.

21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.

Інколи, рідко, ніколи.

22. Я не відчуваю себе в безпеці.

Рідко, ніколи.

23. Я часто хвилююся, і даремно.

Часто, інколи, рідко, ніколи.

24. Я відчуваю себе ніяково, коли вхожу до кімнати, де вже сидять люди.

Інколи, рідко, ніколи.

25. Я відчуваю себе скутим.

Часто, інколи, рідко, ніколи.

26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною.

Рідко, ніколи.

27. Я упевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я.

Рідко, ніколи.

28. Мені здається, що зі мною повинна трапитися якась неприємність.

Рідко, ніколи.

29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.

Дуже часто, часто, інколи, ніколи.

30. Школа, що я не такий товариський.

Часто, рідко, інколи.

31. У спорах я висловлююся тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті.

Часто, рідко, інколи, ніколи.

32. Я думаю про те, чого чекає від мене суспільство.

Дуже часто, часто, рідко, інколи.

Інтерпретація результатів. Для того, щоб визначити рівень

самооцінки, необхідно знайти загальну суму балів.

Сума балів від 0 до 43 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко виявляє сумніви в своїх діях.

Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки, при

якому людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності». Лише час від часу прагне щодлаштуватися під думку інших.

Сума балів від 86 до 128 свідчить про низьку самооцінку, за якої людина

хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, завжди

намагається зважати на думки інших і страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток 5

Тест К. Томаса

«Стиль поведінки у конфліктних ситуаціях»

Інструкція: Перед вами ряд тверджень, які допоможуть визначити деякі особливості вашої поведінки. Тут не може бути відповідей «правильних» чи «помилкових». Люди різні, і кожен може висловити свою думку. Є два варіанти, А і В, з яких ви повинні вибрати один, який більшою мірою відповідає вашим поглядам, вашій думці про себе. У

бланку для відповідей поставте виразний хрестик відповідно до одного з варіантів (А або В) для кожного твердження. Відповідати треба якомога швидше.

1. А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

В. Чим обговорювати, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

В. Я намагаюся залагодити справу з урахуванням всіх інтересів іншого і моїх власних.

3. А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

В. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

В. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

6. А. Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.

В. Я намагаюся домогтися свого.

7. А. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання, з тим щоб згодом вирішити його остаточно.

В. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти іншого.

8. А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Спочатку я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені інтереси.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

В. Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.

В. Я намагаюся знайти компромісне рішення

11. А. Спочатку я намагаюся ясно визначити, в чому полягають всі порушені спірні питання.

В. Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки

12. А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

В. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він теж йде мені назустріч.

13. А. Я пропоную компромісний варіант.

В. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.

В. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

15. А. Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

В. Я намагаюся зробити так, щоб уникнути напруженості.

16. А. Я намагаюся не зачепати почуттів іншого.

В. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого.

В. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, дам йому можливість відстояти його думку.

В. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19. А. Спочатку я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені питання і інтереси.

В. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

В. Я намагаюся знайти найкраще сполучення переваг і втрат для обох сторін.

21. А. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

В. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми та її спільного вирішення.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

В. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

В. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається мені дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

В. Я намагаюся переконати іншого прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

В. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

26. А. Я пропоную компромісний варіант.

В. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

НУВБІП УКРАЇНИ

27. А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

В. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

НУВБІП УКРАЇНИ

28. А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

29. А. Я пропоную компромісний варіант.

В. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

НУВБІП УКРАЇНИ

30. А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

В. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми разом з іншою людиною могли домогтися успіху.

Ключ до опитувальника

НУВБІП УКРАЇНИ

1. Суперництво: 3А, 6В, 8А, 9В, 10А, 13В, 14В, 16В, 17А, 22В, 25А, 28А.

2. Співпраця: 2В, 5А, 8В, 11А, 14А, 19А, 20А, 21В, 23В, 26В, 28В, 30В.

НУВБІП УКРАЇНИ

3. Компроміс: 2А, 4А, 7В, 10В, 12В, 13А, 18В, 22А, 23А, 24В, 26А, 29А.

4. Уникнення: 1А, 5В, 6А, 7А, 9А, 12А, 15В, 17В, 19В, 20В, 27А, 29В.

НУВБІП УКРАЇНИ

5. Пристосування: 1В, 3В, 4В, 11В, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25В, 27В, 30А.

НУВБІП УКРАЇНИ

Додаток 6

Тест «Здатність до командної роботи» (тема "Уміння працювати в команді") дає можливість оцінити рівень особливостей поведінки особистості під час роботи у команді.

Для поданих нижче тверджень необхідно обирати варіанти відповідей "А"/"Б"/"В". Згідно відповідей необхідно порахувати бали відповідно до таблиці-ключа.

Тест "Здатність до командної роботи. Робота в команді" (9 запитань),

відповіді А – 3 бали, Б – 0 балів, В - 1 бал

Продовжіть фразу, відзначивши найбільш значимі для Вас фрази.

1. Професію варто вибирати виходячи з...

А) Значимості професії, її престижності.

Б) Переваг, якими вона забезпечить.

В) Своїх можливостей, подальших перспектив для себе

2. Подорожуючи, ви...

А) Боїтеся заблукати.

Б) Відправляєтеся подорожувати в давно знайомі місця.

В) Легко орієнтуєтесь.

3. Після бесіди ви...

А) Найчастіше не можете згадати, про що йшла бесіда.

Б) Запам'ятовуєте тільки те, що вас цікавило.

В) Легко можете згадати весь хід бесіди.

4. Ви можете без помилки повторити фразу, вимовлену іноземною мовою.

А) Так, але не зовсім правильно.

Б) Так, якщо фраза була сказана чітко.

В) Так, легко повторю.

5. У вільний час ви хотіли б ...

А) Перебувати в компанії.

Б) Вам байдуже, чим займатися.

В) Залишатися надинці із собою, що б поміркувати про своє.

6. Ви довго займаєтеся одною справою й припиняєте тоді, ...

А) Коли Ви задоволені результатом.

Б) Коли Вам набридне займатися цією справою.

В) Коли справа закінчена й виконане відмінно.

7. Коли ви один, те...

А) Намагаєтеся чим-небудь зайняти себе.

Б) Мрієте про речі пов'язаних з вашою роботою.

В) Мрієте про що-небудь абстрактне.

8. Коли вас захоплює ідея, то вам легше думати про неї...

А) На самоті.

Б) Тільки там де не галасливо.

В) Незалежно від того, де й з ким ви перебуваєте.

9. Відстоюючи свою ідею, ви...

А) Зміните свою думку, якщо опір буде занадто сильним.

Б) Залишитесь при своїй думці, які б контраргументи вам не висувалися.

В) Можете відмовитися від ідеї, якщо контраргументи будуть

переконливими.

Ключ до тесту

За певну відповідь тесту "Робота в команді" нараховуються бали.

А - 3

Б - 0

В - 6

Результат.

До 25 - не командний гравець, самодостатній, але не активний.

До 40 - може працювати в команді, але не гнучкий і принциповий.

Вище 40 - контактний, дружелюбний, легкий у спілкуванні людьми, командний гравець.

Додаток 7

Психологічний тренінг для студентів, педагогів

Тренінг спрямований на згуртування педагогічного колективу, розвиток комунікативних навичок, емоційної стійкості, впевненості в собі, доброзичливого ставлення один до одного. Виконуючи вправи тренінгу, педагоги вчаться розуміти один одного. Тренінг мотивує педагогів до самовдосконалення, рефлексії, оволодіння механізмами комунікативної компетентності.

Завдання тренінгу:

- формування сприятливого психологічного клімату
- знаходження подібностей в учасників групи для поліпшення взаємодії між ними
- розвиток вміння працювати в команді
- згуртування групи
- усвідомлення кожним учасником своєї ролі, функції у групі
- підвищити комунікативні навички педагогів
- підвищити настрій на успіх, щастя, добро і успіх.

Необхідні матеріали:

- аркуші формату А-4 за кількістю учасників, прості олівці, фломастери
- спокійна музика для релаксації
- тарілочка, глечик з водою
- листки в клітку, кулькові ручки за кількістю учасників

Хід тренінгу:

Педагог-психолог:

Шановні колеги! Сьогодні ми поговоримо з Вами про психологічному кліматі колективу, а так само про важливість згуртованості колективу.

Психологічний клімат - це міжособистісні відносини, типові для трудового колективу, які визначають його основний настрій.

В одному кліматі рослина може розквітнути, в іншому - зачахнути. Те ж саме можна сказати і про психологічний клімат: в одних умовах люди відчують

себе некомфортно, прагнуть покинути колектив, проводять в ньому менше часу, їх особистісний ріст сповільнюється, в інших – колектив функціонує оптимально і його члени отримують можливість максимально повно реалізувати свій потенціал.

Будівництво психологічного клімату, згуртованості колективу - це найважливіша справа не тільки адміністрації, але і кожного члена колективу. Клімат називають сприятливим, якщо в колективі панує атмосфера доброзичливості, турботи про кожного, довіри і вимогливості. Якщо члени

колективу готові до роботи, виявляють творчість і досягають високої якості, працюючи без контролю і несучи відповідальність за справу. Якщо в колективі кожен захищений, відчуває причетність до всього, що відбувається і активно вступає в спілкування.

Вправа 1. «Привітання»

Мета вправи: визначити мету посмішки, як засоби передачі повідомлення

Завдання: привітання партнера по спілкуванню посмішкою

Інструкція: сьогодні замість слова «здрасуйте» ми будемо вітати один одного посмішкою. Вам надається право вибрати різні варіанти посмішок:

щирі, гордовиті, іронічні, нещирі.

Аналіз вправи:

1. За якими ознаками ви здогадалися про те, що усмішка щира, іронічна, пихата?
2. Що ви відчули, коли отримали посмішку замість привітання?
3. Як часто і в яких ситуаціях ви зазвичай використовуєте посмішку для встановлення контакту?

Вправа 2. «Мій настрій»

Мета вправи: вираження настрою

Завдання: намалювати свій настрій на даний момент

Інструкція: " На аркуші формату А - 4 зобразити свій настрій.

Влаштуємо виставку наших настроїв, подаруємо сусідові тільки гарний настрій, супроводжуючи подарунок такими словами: «Я дарую тобі мое

гарний настрій...», а далі хай буде ваше ласкаве слово, звернення, яке зазвичай адресується вашим близьким і коханим.

Аналіз вправи:

1. Що вам сподобалося в цій вправі?
2. Які емоції ви відчували при даруванні та одержанні «настрою» у вигляді малюнка?

Вправа 3. «Комплімент»

Мета вправи: створення позитивного емоційного настрою на співрозмовника, оволодіння технікою компліменту.

Завдання: придумати комплімент, відповідний особистісних якостей співрозмовника.

Інструкція: згадаймо слова Б. Окуджави

« Давайте вигукувати, один одним захоплюватися,

Пишномовних слів не варто побоюватися.

Давайте говорити один одному компліменти.

Адже це все кохання щасливі моменти...!

Сьогодні будемо говорити один одному компліменти. Виберіть собі партнера

для виконання завдання. Обмін компліментами буде відбуватися у формі

діалогу. Потрібно не тільки отримати комплімент, але і обов'язково його повернути.

Наприклад:

- Наташа, ти такий чуйна людина!

- Так, це так! А ще, я добра!

- А у тебе Оля, такі гарні очі!

Комплімент приймається у певній формі: Так, це так! А ще я... (додається позитивна якість) і комплімент повертається до мовця.

Аналіз вправи:

1. З якими труднощами ви зіткнулися при виконанні даної вправи?
2. Були приємні моменти у вправі, які?

Вправа 4. «Квітка» (під музику)

Мета гри: допомогти учасникам пережити почуття взаємної підтримки і довіри, взаєморозуміння на глибинному рівні.

Учасники діляться на пари, один з них являє себе бутонем. Він описує свій колір, форму, ґрунт на якій росте.

Другий - представляє себе героєм, надає підтримку бутону.

Він підходить до сидить, згрупувавшись, бутону з боку спини, ніжно обхоплює його своїми руками, і починає заколисувати.

Бутон набирає силу і «розпускається». Потім партнери міняються місцями.

Аналіз вправи:

1. Розкажіть про свої відчуття після вправи?
2. З якими труднощами ви зіткнулися?

Вправа 5. «Тарілка з водою»

Мета вправи: розвивати взаєморозуміння у групі, зрозуміти і обговорити закономірності виникнення взаємодопомоги

Завдання: група учасників, мовчки з закритими очима, передає по колу тарілку з водою.

В результаті при передачі розвиваються способи комунікації, пошук рук партнера до моменту передачі тарілки, попередження про передачу дотиком.

Аналіз вправи:

1. що, на вашу думку, не вдалося?
2. Як це можна виправити, що необхідно зробити?
3. Які емоції відчували під час цієї вправи?

Вправа 6. «Вільне падіння»

Мета гри: зближення членів групи, встановлення між ними довірчих відносин.

Психологічний зміст вправи

Розвиток комунікативних навичок, згуртованості членів групи, довіри.

Ця вправа дає чудову можливість випробувати, що таке довіра.

Завдання: стоячи спиною до партнерів впасти до них на руки. Проводиться по черзі з кожним членом групи.

Аналіз вправи:

1. Що було легше робити, падати або ловити?
2. Які почуття ви відчували при цьому?
3. Є в реальному житті ситуації, де ви відчуваєте подібні почуття?

Учасники розповідають, що допомагало або, навпаки, заважало виконанню завдання. Що відчували ті, які падали, а що відчували ті, хто замикали коло.

Вправа 7. «Чому я навчилася»

Мета: рефлексія

Завдання: дописати незакінчені пропозиції

- Я навчилася....
- Я дізналася, що...
- Я була здивована тим, що....

- Мені сподобалося,.....

- Я була розчарована тим, що....

- найважливішим для мене було....

Завершення. Обговорення по колу:

- чому навчилася...

- що буду використовувати в своїй роботі ...

Дякую всім за активну участь!!!

Додаток 8

Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет
Педагогічний факультет
Кафедра педагогіки, психології
й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова



СЕРТИФІКАТ

19-23/827

Виданий у тому, що **МОРОЗ ЄВРЕНІЙ**
Брав участь у

Всеукраїнській науковій конференції здобувачів вищої
освіти і молодих учених

«Психолого-педагогічне читання імені професора Євгена Петухова
(до 105-річчя становлення кафедри)»

06 жовтня 2023 року
(6 годин, 0,2 кредитів ЕКТС)

Перший проректор
Завідувачка кафедри
педагогіки, психології й
освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова

Сергій ОМЕЛЬЧУК

Людмила ПЕРМІНОВА

Херсон - Івано-Франківськ
2023