**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра психології та соціальної роботи

**ЖУК Вікторія Вікторівна**

**Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника як засаднича умова його професійно-особистісного становлення /Communicative-reflexive competence of a social worker as a basic condition of his professional and personal development**

спеціальність: 231 – Соціальна робота

освітньо-професійна програма – Соціальна робота

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи

СРм-21

В.В. Жук

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник:

к.пед.н. Крупник З.І.

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **А.Н. Гірняк**

**ТЕРНОПІЛЬ-2022**

**АНОТАЦІЯ**

**Жук В.В. Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника як засаднича умова його професійно-особистісного становлення.** Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 231 Соціальна робота. Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2022.

У магістерській роботі досліджена комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника як засаднича умова його професійного становлення. Зокрема, виявлені особливості професійно-особистісного становлення соціального працівника в процесі його підготовки та фахової діяльності, показана практика реалізації системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності, а також проведене експериментальне дослідження процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника.

**ANNOTATION**

**Zhuk V.V. Communicative-reflexive competence of a social worker as a basic condition of his professional and personal development.** Manuscript.

**ЗМІСТ**

ВСТУП …………………………………………………………………………… 3

**РОЗДІЛ 1**

**КОМУНІКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ**

**СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ПРОБЛЕМА**

**НАУКОВОГО ВИВЧЕННЯ** …………………………………………………... 8

* 1. Особливості постання проблеми формування

комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників . 8

* 1. Комунікативно-рефлексивна компетентність як індикатор ефективної

взаємодії у професійній діяльності соціального працівника …………. 15

Висновки до розділу 1 …………………………………………………………. 18

**РОЗДІЛ 2**

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-**

**РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА** …………………………………………... 20

2.1. Система формування та розвитку комунікативно-рефлексивної

компетентності соціального працівника ………………………………. 20

2.2.  Умови практичного становлення комунікативно-рефлексивної

компетентності у соціальних працівників …………………………….. 27

2.3.  Практика формування комунікативно-рефлексивної компетенції ….. 34

Висновки до розділу 2 ……………………………………………………….... 42

**РОЗДІЛ 3**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА**

**ІЗ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА** ………………. 43

3.1.  Специфіка експериментального дослідження процесу формування

комунікативно-рефлексивної компетентності ……………………….. 43

3.2.  Результати дослідно-експериментального вивчення комунікативно-

рефлексивної компетентності соціального працівника ……………… 52

Висновки до розділу 3 ………………………………………………………… 55

ВИСНОВКИ …………………………………………………………………... 57

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……………………………………. 61

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** В даний час перед нашою державою стоять завдання, які гостро пов’язані з появою фахівців-професіоналів нового типу, які б забезпечили функціонування соціальної сфери на більш високому, якіснішому рівні. Адже сучасному соціальному працівнику недостатньо бути компетентним лише у своїй вузькоспеціалізованій галузі, йому також треба добре орієнтуватися у широкому спектрі новітніх напрямків і технологій, вміти їх використовувати у процесі ведення професійної діяльності, бути конкурентним на ринку соціальних послуг населенню України. У зв’язку з цим особливої актуальності набувають питання, які пов’язані із підвищенням якості процесу особистісного становлення фахівців соціальної сфери, які здійснюють багатопланову соціальну практику та володіють спеціальними знаннями у сфері відносин у сім’ї, трудовій сфері, сферах побуту та дозвілля, у роботі з різними віковими категоріями клієнтів надання соціальних послуг.

Соціальна практика реалізується в наступних основних напрямках: соціальне виховання, просвіта, здоров’я та реабілітація, соціальна робота, профілактика залежностей (алкоголізм, наркоманія, ігроманія, надмірне захоплення соціальними мережами тощо).Усі названі сфери соціальної практики вимагають ефективної діяльності спеціаліста, яка багато в чому визначається сформованістю в нього комунікативно-рефлексивної компетентності. Хороше володіння мовою та вербальним акцентуванням, як засобом спілкування, необхідне як для успішного навчання в університеті, так і для формування творчої, соціально зорієнтованої, мобільної, особистості професійного соціального працівника, яка почувається впевнено у різних ситуаціях побутового, ділового і професійного спілкування з клієнтами та колегами по роботі. Комунікативно-рефлексивна компетентність є основною умовою, що дозволяє соціальному працівнику вийти на високий рівень здійснення професійних функцій та зреалізувати соціальні очікування суспільства, одним із найважливіших показників соціально-професійного статусу спеціаліста соціальної сфери.

**Стан дослідження проблематики.** Компетентність як наукова категорія стає предметом всебічного дослідження лише наприкінці минулого століття. Її розуміють як інтегративну властивість особистості спеціаліста соціальної сфери, себто як сукупність знань, умінь та навичок, що визначають результативність праці, досвіду виконання завдання, комплекс професійно важливих якостей особистості спеціаліста, єдність теоретичної та практичної готовності до трудової діяльності. Комунікативно-рефлексивна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми і рефлексувати отриману інформацію самому. Для ефективної комунікації характерним є досягнення взаєморозуміння партнерів, глибоке розуміння ситуації та предмета спілкування.Це сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей із оптимальним витрачанням ресурсів соціальним працівником.

У професійній діяльності соціального працівника роль комунікативно-рефлексивної компетентності є особливою. Адже вона забезпечує ефективність його професійної діяльності – реалізацію соціальної взаємодії в системі соціальних служб, у діагностиці та визначенні його мікросередовища, технології фахового вирішення конфліктів, соціальної профілактики, корекції, реабілітації, організації клубної та дозвіллєвої діяльності. Слід зазначити зростання інтересу вчених до проблеми компетентності спеціаліста соціальної роботи. Аналіз опрацьованої нами наукової літератури (див. [1-72])показує, що питання сутності даного наукового феномену досі не вирішене в науці однозначно, незважаючи на інтерес до цієї проблеми за останні роки і глибокі комплексні дослідження в цій сфері.

Незважаючи на те, що комунікативно-рефлексивна компетентність вважається досить повно опрацьованою науковою спільнотою, її дослідження, як правило, лежать у проблематиці психології спілкування, конфліктів та методів активного соціально-психологічного научіння. Як показує аналіз наукових досліджень, проблема формування комунікативно-рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників ще не ставала предметом спеціального розгляду, хоча різні її аспекти знайшли своє відображення у теоретичних та практичних роботах, пов’язаних з діагностикою здібностей, оцінкою професійної підготовки, підготовкою до фахової діяльності.

Серед багатьох проблем, що виникають у формуванні комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників, на наш погляд, необхідно звернути увагу на вивчення сутності професійного спілкування соціального працівника, визначення структури комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника у професійному спілкуванні та виявленні психолого-педагогічних критеріїв її оцінки.

Таким чином, аналіз опрацьованої наукової літератури та практики фахової діяльності соціальних працівників показав, що, незважаючи на наявність низки досліджень, присвячених проблемам сутнісної характеристики компетентності, невивченими виявилися питання, пов’язані з формуванням комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників як засадничої умови їх професійного становлення, не повно розкрите поняття «комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника» як важлива якість його професійного та особистісного становлення і як компонент готовності фахівця до якісної професійної діяльності.

**Мета дослідження**– виявити та експериментально обґрунтувати умови формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника.

**Об’єкт дослідження**– процес формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника.

**Предмет дослідження**– комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника як засаднича умова його професійного та особистісного зростання.

**Завдання дослідження:**

1) виявити особливості професійно-особистісного становлення соціального працівника в процесі його підготовки та фахової діяльності;

2) конкретизувати сутнісні характеристики понять «компетенція», «компетентність», «комунікативно-рефлексивна компетентність», «комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника»;

3) дослідити практику реалізації системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника;

4) провести експериментальне дослідження процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника.

Для вирішення поставлених завдань застосовувалися різноманітні **методи дослідження,** зокрема: аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, спостереження, тренінг, рольова гра, експериментальні методи та методи статистичної обробки результатів дослідження.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що воно розширює та доповнює теорію та методику фахового формування соціальних працівників. У роботі уточнено сутність та зміст понять «компетенція», «компетентність», «комунікативно-рефлексивна компетентність» у процесі підготовки соціальних працівників; розроблені теоретичні засади формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників у процесі їхнього особистісного та професійного поступу.

**Практичне значення** полягає у тому, що всебічно досліджена практика формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника; результати емпіричного дослідження можуть бути використані для формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників у навчально-виховному процесі ЗВО та у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців соціальної сфери нашої держави.

**Структура магістерського кваліфікаційного дослідження.** Робота складається з вступу, висновків, трьох розділів з висновками до кожного, списку опрацьованої літератури із 72джерел. Загальний обсяг дослідження становить 66 сторінок, основний текст містить 58 сторінок. Результати дослідження висвітлені у двох наукових публікаціях.

**РОЗДІЛ 1**

**КОМУНІКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ**

**СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ПРОБЛЕМА**

**НАУКОВОГО ВИВЧЕННЯ**

**1.1. Особливості постання проблеми формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників**

Досліджуючи проблему формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника, ми вважаємо за доцільне оглянути її історіографію з середини минулого століття до нашого часу, оскільки що у цей період всі її аспекти дають можливість провести аналіз історичних змін досвіду розв’язання проблеми у науковій теорії та практиці. В історіографії проблеми формування комунікативно-рефлексивної компетентності виділяють такі чотири періоди: 1) кінець 40-х – кінець 60-х років; 2) кінець 60-х – початок 90-х років; 3) початок 90-х – початок 2000-х років; 4)  початок 2000-х років – до теперішнього часу [37].

Спершу Дж. Бернгайм провів ідею про те, що «в сучасних умовах клас капіталістів практично витіснений класом керівників і ввів термін «менеджерська революція», що означає перетворення менеджерів на самостійний соціальний клас, який усунув або усуває від контролю за виробництвом клас власників» [4, с. 32]. У той же час П. Друкер заявив про справжній «менеджмент-бум» [20]. На його думку, «ідея менеджерської революції охопила сферу як наукової, а й повсякденної свідомості. У 1963 році П. Сорокін оголосив про трансформацію капіталістичного класу в менеджерський» [4, с. 32], а Т. Парсонс – про «перехід контролю над виробництвом, що належить сім’ям власників корпорацій, до управлінського та технічного персоналу» [45, с. 112].

У цілому нині становлення аналізованої нами проблеми відбувалося у час при налагодженій системі вищої професійної освіти. У суспільстві виникає розуміння необхідності підготовки фахових кадрів у будь-якій сфері. Зазначимо, що в другій половині 50-х років минулого століття з’явився інтерес і були спроби змінити зміст підготовки кадрів, які опікувалися б сферою соціальних послуг населенню. У новій системі підвищення кваліфікації відбулася зміна місцевих річних курсів перепідготовки на курси підвищення кваліфікації. Така система проіснувала до початку 90-х років. Проникнення та активне сприйняття ідей формування фахівців соціальної сфери починається у період незалежності України. Нові принципи спершу намагаються спроєктувати на радянську ідеологію та й досі використовують у практиці організації соціальної сфери. Відсутність системного підходу у процесі впровадження зарубіжних технологій не могла негативно не вплинути на результати практичного використання цих інновацій. Тим не менш, ідеї формування компетентностей увійшли до програм дисциплін та вивчаються студентами.

Таким чином, можна стверджувати, що дана проблема в зазначений період часу не розглядалася в науці через відсутність соціальних передумов. Тенденції розвитку тодішнього суспільства спричинили відсутність інтересу та доступу до інформації про процес формування професійних компетенцій фахівців соціальної сфери, основи яких вже розроблялися у західній психології та педагогіці. Компетентнісний підхід не використовувався вітчизняними вченими, вони не займалися його розробкою. Хоча у період у практиці вирішувалися питання комунікативно-рефлексивної підготовки студентів певних напрямків (лінгвістів, філологів, психологів)[69]. Рефлексія існувала на інтуїтивному рівні, досліджень із цієї проблеми не проводилося. До початку ХХІ століття українське суспільство не бачило особливої необхідності дбати про професійне зростання майбутніх фахівців соціальної сфери.

Аналіз даної проблеми в теорії та практиці дозволив виявити існуючі протиріччя між вимогами суспільства до професійної компетентності соціальних працівників, у її структурі комунікативно-рефлексивна складова є необхідним компонентом, зумовленим роботою спеціаліста з дітьми і дорослим населенням та відсутністю теоретико-методичного оснащення процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності у студентів у системі вищої освіти.

Формування комунікативно-рефлексивної компетентності у соціальних працівників як найважливішого компонента професійної готовності фахівців буде більш ефективним, якщо актуалізований комунікативний компонент у змісті вищої освіти, науково розроблена та експериментально апробована модель процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентного підходів, а також визначені критерії (мотиваційний, когнітивний, практичний, особистісний) та рівні сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників (високий, середній, низький), здійснена реалізація активних форм та методів навчання (проблемні лекції, дискусії, рольові ігри, тренінги).

«Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника – це його здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, встановлювати та підтримувати контакти з різними категоріями населення завдяки розумінню себе та інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального довкілля» [30, с. 12].

Модель формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника має бути розроблена на основі системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів, поєднувати такі взаємопов’язані та взаємозумовлені компоненти як мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи, результат.

Основні умови, що забезпечують ефективність формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника такі:

1) розвиток у соціальних працівників позитивної мотивації у процесі формування комунікативно-рефлексивної компетентності як необхідного професійного компонента;

2) впровадження у навчально-виховний процес курсу, який дозволить озброїти спеціалістів додатковими знаннями, допомогти опанувати спеціальні вміння та навички, а також сприяє осмисленню завдань та функцій комунікативно-рефлексивної діяльності соціального працівника;

3) реалізація активних форм та методів навчання (проблемні лекції, дискусії, рольові ігри, тренінги);

4) спрямованість змісту, форм, методів та прийомів навчання на формування комунікативних умінь та навичок.

Критерії, як показники сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника, наступні:

1) мотиваційний (усвідомлення ролі, значущості комунікативних якостей у професійній діяльності соціального працівника);

2) когнітивний (психологічні, педагогічні, соціальні та етико-правові знання; знання мови та володіння її нормами; володіння мовою та регіональними діалектами та ментальними особливостями;

3) практичний (володіння комунікативно досконалою мовою, уміння оформляти ділові папери та вести документацію; володіння мовним етикетом та формулами ввічливого звернення);

4) особистісний (розвиненість психолого-педагогічних якостей, зорієнтованих на вдосконалення комунікативно-рефлексивної діяльності соціального працівника) та рівні (високий, середній, низький).

Зазначимо, що модель спеціаліста – це відображення не лише окремих сторін та якостей, які можуть бути встановлені емпірично, а й еталон фахівця, який має бути отриманий у результаті навчально-виховного процесу та подальшої фахової перепідготовки. В основі побудови моделі такі параметри, як мета; завдання, закономірності та принципи; зміст; форми організації навчального процесу, методи та засоби навчання.

Головними умовами формування та розвитку комунікативно-рефлексивної компетентності у майбутнього соціального працівника є такі:

– розвиток у соціальних працівників позитивної мотивації у процесі формування комунікативно-рефлексивної компетентності;

– впровадження курсу з комунікативно-рефлексивної компетентності;

– використання активних методів навчання.

Запропонована нами модель формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника складається із взаємопов’язаних між собою компонентів (мета, завдання, закономірностей, принципи, напрями підготовки, організаційні форми, методи роботи, засоби навчання, педагогічних умов), упорядкованих по відношенню один до одного та характеризуються єдністю мети та завдань, пов’язаних із професійною підготовкою соціальних працівників у ЗВО.

Аналіз досліджень у галузі філософії, психології, педагогіки, які були присвячені проблемі формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника, дозволив зробити висновки, що у теорії та практиці вищої освіти недостатньо досліджена проблема підготовки соціальних працівників у контексті комунікативно-рефлексивної компетентності. Вивчення сучасного стану проблеми формування комунікативно-рефлексивної компетентності у майбутніх соціальних працівників у системі освіти показало, що існують протиріччя між вимогами суспільства до професійної компетентності соціальних працівників, у якій комунікативно-рефлексивна складова є необхідним компонентом, який зумовлений роботою спеціаліста з різними категоріями населення, та відсутністю теоретико-методичного оснащення процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності у студентів.

«Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника є важливим компонентом професійної готовності. Вона формується у процесі навчання, виховання, вирішення педагогічних завдань і виступає засобом пізнання та реалізації особистості у процесі спілкування та діяльності. Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника – це його зорієнтованість у різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда. Це здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, здатність встановлювати та підтримувати контакти з різними категоріями населення, завдяки розумінню себе та інших при постійному видозміні психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального довкілля» [30, с. 22].

Модель формування комунікативно-рефлексивної компетентності у студентів має виконувати такі завдання:

формування у соціальних працівників професійно значущих якостей, позитивної мотивації, потреби у здійсненні комунікативно-рефлексивної діяльності на високому рівні;

озброєння соціальних працівників теоретичними знаннями, у т. ч. про комунікативно-рефлексивну діяльність у процесі вивчення всіх дисциплін, які включені до навчального плану;

формування у студентів умінь та навичок комунікативно-рефлексивної діяльності в умовах загальноосвітніх та спеціалізованих установ;

стимулювання навчально-пізнавальної та творчої активності майбутніх соціальних працівників та залучення їх у виконання різноманітних комунікативних завдань та вправ у навчальному процесі, позааудиторній роботі та в період практики.



Рис. 1.1. Критерії оцінки комунікативно-рефлексивної компетентності майбутнього соціального працівника

Основними критеріями, що дозволяють оцінити рівень комунікативно-рефлексивної компетентності майбутнього соціального працівника є (рис 1.1):

1) мотиваційний компонент (усвідомлення ролі, значущості комунікативних якостей у професійній діяльності соціального працівника; наявність ціннісної мотивації до вивчення комунікативно-рефлексивної складової соціальної діяльності; присутність професійного потреб у оволодінні комунікативною компетентністю);

2) когнітивний компонент (психологічні, педагогічні, соціальні та етико-правові знання; знання мови та володіння її нормами; знання особливостей національної культури, регіонального менталітету; уявлення про роль та місце соціального працівника в соціумі, його комунікативно-рефлексивну підготовку як частини професійної підготовки);

3) практичний компонент (володіння комунікативно досконалою мовою (точність, правильність, доречність, зрозумілість, чистота, багатство та різноманітність, виразність мови, володіння методами комунікативного впливу, мовна культура, техніка володіння немовними засобами, педагогічний такт); уміння оформляти ділові документи та вести фахову документацію; володіння мовним етикетом та формулами ввічливого звернення, розуміння жаргонної лексики певних соціальних груп населення);

3) особистісний компонент (розвиненість психологічних характеристик, що є складовою здатності до комунікативно-рефлексивної діяльності майбутнього соціального працівника (вимоги, що пред’являються комунікативною діяльністю до пізнавальних процесів, емоційно-вольових процесів та психоемоційних станів: стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання та ін.);розвиненість психолого-педагогічних якостей, орієнтованих на вдосконалення комунікативно-рефлексивної діяльності соціального працівника (психоаналітичні якості, такі як самокритичність, адекватна самооцінка та рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки);розвиненість психолого-педагогічних якостей соціального працівника, спрямованих на створення ефекту чарівності (емпатійність, візуальність, промовистість).

**1.2. Комунікативно-рефлексивна компетентність як індикатор ефективної взаємодії у професійній діяльності соціального працівника**

Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника є базовою компетентністю у його професійній діяльності. Тому формування навичок та умінь конструктивного міжособистісного спілкування є визначальним напрямком у процесі формування комунікативно-рефлексивної компетентності у період професійного становлення. Сучасні тенденції розвитку соціальної сфери вимагають від соцпрацівника мати соціально-професійну мобільність і конкурентоспроможність, здатність швидко адаптуватися до умов діяльності, що швидко змінюються. Володіння технологіями самоосвіти стає актуальним умовам професійного розвитку протягом усієї трудової діяльності спеціаліста соціальної сфери. Основою спілкування соціального працівника є розвиток комунікативних здібностей та сформованість комунікативно-рефлексивної культури. Проблемами ефективного спілкування займалося багато іменитих та талановитих психологів і педагогів. У своїх роботах В. Кан-Калик та Н. Нікандров [25] спілкування описують як систему взаємодії соціального працівника та клієнтів, змістом якого є обмін інформування та розвиток комунікативно-рефлексивної компетентності формацією пізнання особистості, надання виховного впливу. Соцпрацівник постає як активатор цього процесу, організує його та керує ним.

Професійна, комунікативно-рефлексивна компетентність включає володіння предметними знаннями, володіння сучасними технологіями розвитку та саморозвитку особистості, рефлексію, орієнтованість на досягнення мети, соціальну активність і відповідальність. Розвиток та самовдосконалення особистісних та професійних якостей соціального працівника є безперервним процесом, метою якої є вдосконалення пізнавальних, моральних, комунікативних завдань.

Загалом нині комунікативно-рефлексивна компетентність передбачає розвиток адекватної орієнтації соціального працівника у собі – власному психологічному та інтелектуальному потенціалі, комунікативних можливостях, які характеризують комунікативну поведінку. Тому формування комунікативно-рефлексивної компетенції є актуальною проблемою різних наукових сфер, вирішення якої має важливе значення для майбутньої фахової діяльності, для кожної конкретної людини та суспільства загалом.

Важливими показниками розвитку комунікативно-рефлексивної компетенції соціального працівника ми вважаємо:

– володіння вербальними та невербальними техніками спілкування;

– уміння виробляти стратегію, тактику та техніку, взаємодію з клієнтами, колегами, правильно вибудовувати діалог та переконувати співрозмовника;

– розвинений емоційний інтелект, емпатію до співрозмовника, вміння відчувати та розуміти емоції та переживання опонента, делікатне коригування та створення комфортного простору для спілкування.

У роботах ряду психологів [1; 2; 5; 7; 15; 18; 21; 28; 32; 42]описуються шляхи вирішення такого завдання, як ефективне спілкування та його роль у міжособистісних відносинах. Міжособистісне спілкування є необхідною умовою життєдіяльності кожної людини, адже за допомогою ефективних комунікацій відбувається обмін корисною інформацією та знаннями, конструктивними підходами тощо. Структурними компонентами комунікативно-рефлексивної компетентності є мотиваційно-цільовий та пізнавально-інформаційний (рис. 1.2).

Мотиваційно-цільовий компонент – поєднує цілепокладання і мотиваційну орієнтованість соціального працівника. Вона включає в себе вміння залучати і розташовувати до себе слухачів, особисті якості: товариськість, ввічливість, тактовність, доброзичливість тощо.

Пізнавально-інформаційний компонент визначає готовність та здатність соціального працівника до вдосконалення своїх психолого-педагогічних знань, бажання розвиватися та вдосконалюватися, розширювати кругозір та ділитися накопиченими знаннями з колегами, клієнтами тощо.

Вивчення та аналіз досліджень із зазначеної проблеми дозволив охарактеризувати важливий компонент комунікативно-рефлексивної компетентності – це комунікативно-рефлексивна культура, яка:

невід’ємна, визначальна частина психокультури соціального працівника;



Рис 1.2. Структурні компоненти комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника

ключовий елемент комунікативно-рефлексивної взаємодії з навколишнім світом за допомогою знакових систем;

розвиток комунікацій з основним упором на гуманістичний розвиток;

набір якостей, які сприяють якісному та ефективному спілкуванню.

**Висновки до розділу 1**

Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника є важливим компонентом його професійної готовності та фахової спроможності. Вона формується у процесі навчання, виховання, вирішення фахових завдань і постає засобом пізнання та реалізації особистості у процесі спілкування та професійної діяльності. Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника – це його зорієнтованість у різних ситуаціях спілкування, котра заснована на знаннях та чуттєвому особистісному досвіді. Це здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, здібність встановлювати та підтримувати контакти з різними категоріями населення, завдячуючи розумінню себе та інших при постійному видозміні психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального довкілля.

Отже, культура спілкування соціального працівника, його комунікативно-рефлексивна культура, комунікативно-рефлексивна поведінка, сформованість комунікативно-рефлексивної компетентності – є найважливішими показниками професіоналізму, інтелігентності та вихованості. Високий рівень професійної, комунікативно-рефлексивної компетентності дозволяють ефективно вирішувати завдання, що пов’язані з фаховою роботою соціального працівника. Завдяки розвиненій комунікативно-рефлексивній та психолого-педагогічній компетентності соціальний працівник може стати взірцевим та мотиваційним прикладом для багатьох колег та сприяти і їхньому професійному розвитку. Бути наставником, ментором, порадником і спрямовувати у подальшому вдосконаленні та творчому зростанні. Позитивний приклад та бажання саморозвитку, поступальне професійно-особистісне становлення, розвинені комунікативні навички є безумовною запорукою успішної діяльності, кар’єрного зростання та професійного розвитку будь-якого соціального працівника.

**РОЗДІЛ 2**

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ**

**КОМУНІКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА**

**2.1. Система формування та розвитку комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника**

Стандарти поведінки, які називають компетенціями, обговорювалися на різних рівнях. Компетенції призводять до набору критеріїв загальної моделі підготовки соціальних працівників до подальшого фахового життя в професії. У моделі компетенцій достатньо уваги приділяється результатам роботи та недостатньо – поведінці людей, які досягають певних результатів. Нині вимагає підвищення якості освіти, тому моделі компетенцій можуть дозволити знайти відповіді ключові питання щодо оцінки якості освіти. Комунікація учасників процесу соціальної роботи в умовах глобального інформаційного поля розглядається на сучасному етапі як пріоритетний напрямок у підготовці фахівців, які здатні до діалогічного рефлексивного співробітництва. У цьому ключовою компетенцією спеціаліста за умов полікультурного простору, яким є сучасне суспільство, стає рефлексивна компетенція, формуванню якої необхідно приділяти особливу увагу усім етапах фахової підготовки. У рефлексивній компетенції виділяють комплекс умінь та стратегій щодо їх ефективного застосування у різноманітних сферах діяльності.

У спілкуванні представників соціальної сфери з клієнтами виявляються своя соціокультура, традиції, стереотипи, внаслідок яких можуть виникати певні труднощі. Виникаючі протиріччя між необхідністю оволодіння рефлексивною компетенцією спеціалістами та недостатньою розробленістю технології її розвитку у процесі навчання вимагають вирішення.

Звернемося до трактування понять «компетенція» та «компетентність». І. Зимняя вважає, що «в залежності від того, як визначено ці поняття та їх співвідношення, може визначатися зміст і самого компетентнісного підходу та компетенції» [2, с. 37]. Насамперед зазначимо, що є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються.

Згідно з першим варіантом, компетенція визначається як:

1) здатність робити що-небудь добре чи ефективно;

2) відповідність вимогам, які висуваються при влаштуванні на роботу;

3) здатність виконувати спеціальні трудові функції.

Компетентнісний підхід передбачає значне посилення практичного спрямування формування професійно-особистісного становлення соціального працівника. Тут варто підкреслити у компетенції практичну, дієву сторону. Тоді як підхід, заснований на понятті «компетентність», яке включає власне особистісні (мотивація, якісні, мотиваційно-вольові та інші) якості, визначається як ширший, співвідносний, зокрема, з гуманістичними цінностями освіти.

Аналіз існуючих понять показує, що у визначенні рефлексії дослідники підкреслюють усвідомлення та переосмислення особистістю власної поведінки, мислення та особистісних установок, що супроводжуються особистісним зростанням та розвитком діяльності та відносин людини. Рефлексія розуміється, як здатність особистості як усвідомлювати власні дії, а й змінювати засновки і мотиви діяльності та відносин [2; 16; 44; 56; 68].

Рефлексивна компетенція характеризується як складний психолого-педагогічний феномен, що виявляється у здатності особистості входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як її суб’єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності.

Таким чином, суть поняття рефлексивної компетенції полягає в усвідомленні особистістю себе, здатності усвідомлювати власні переживання, думки, дії з позицією ставлення до особи оточуючих. Рефлексію необхідно розглядати як здатність стати в позицію «спостерігача», «дослідника», «контролера» стосовно своїх дій, своїх думок, так і здатність стати в позицію дослідника стосовно іншого суб’єкта взаємодії, його діям та думкам. Розглянута рефлексивна компетенція дозволяє резюмувати, що при рефлексії відбувається спілкування між ними.

Відповідно до логічної послідовності процесу формування комунікативно-рефлексивної компетенції соціальних працівників ми виділили наступні етапи формування даної компетентності (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Етапи формування комунікативно-рефлексивної компетентності

Охарактеризуємо їх детальніше:

1) етап накопичення уявлень – соціальний працівник засвоює необхідні для прояву компетентності знання (знайомиться зі змістом комунікативно-рефлексивної компетенції, отримує інформацію про комунікацію, способи до її реалізації у професійній діяльності, а також про значення, процедури та зміст рефлексії);

2) етап ситуативно контрольованого прояву компетентності – компетенції проявляються у певних ситуаціях під контролем свідомості (соціальний працівник виявляє елементи комунікативно-рефлексивної компетенції зі свідомою рефлексією у ситуаціях, що були у його досвіді та входять до складу орієнтовної основи дій);

3) етап ситуативно неконтрольованого прояви компетентності – компетенції проявляються лише на рівні навички без контролю свідомості лише у деяких ситуаціях (відбувається регулярне вираження засвоєних елементів комунікативно-рефлексивної компетенції з несвідомою рефлексією, що проявляється лише на рівні навички);

4) етап сталого прояву компетентності – стабільний прояв компетенцій в будь-яких ситуаціях (стійке оперування засвоєними знаннями, уміннями та особистісними якостями, що становлять комунікативно-рефлексивну компетенцію).

Зміст комунікативного аспекту комунікативно-рефлексивної компетенції соціальних працівників представлено нами через ділове спілкування, що здійснюється в усній та письмовій формах. Усне ділове спілкування передбачає проведення бесіди, спілкування телефоном, публічні виступи. Письмове ділове спілкування– це ділова документація, ділове листування, портфоліо. Зміст рефлексивного аспекту комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників представлено через здійснення рефлексії діяльності, поведінки, комунікативного акту та особистісних якостей.

У поведінково-процесуальному компоненті сконцентровані вміння, що сприяють досягненню у процесі ділового спілкування певного результату. Соціальний працівник повинен бути готовим реалізувати свої знання та виявити професійну установку. Кожен професіонал повинен мати установки, що спрямовані на вирішення професійних завдань: налагодження взаємин та мікроклімату в колективі, налагодження взаємин з клієнтами і колегами по роботі, оволодіння демократичним стилем спілкування та прогнозування перспектив подальшого розвитку роботи з клієнтом.

Поведінково-процесуальний компонент характеризується наявністю у соціального працівника умінь та навичок успішного здійснення необхідних дій на базі наявних знань. Він зорієнтований на ціннісну значимість як комунікативно-рефлексивної, а й рефлексивної складової професійної діяльності. Даний компонент включає чотири групи умінь професійно-ділового спілкування:

1) вербальні вміння – пов’язані з мовленнєвою діяльністю – вміння грамотно і ясно формулювати свої думки; досягати бажаної комунікативно-рефлексивної мети; уміння здійснювати основні мовні функції (підтвердити, заперечити, засумніватися, схвалити, погодитися, запропонувати); виразно говорити (тон, інтонування, правильна паузація);

2) соціально-психологічні вміння – вміння розуміти клієнта, організувати взаємини з клієнтами, психологічно правильно і відповідно до ситуації вступити у спілкування; вміння оперативно орієнтуватися у мінливій обстановці; продуктивно використовувати комунікативні засоби задля досягнення цілей, передбачати можливі варіанти процесу спілкування;

3) ситуативно-інтеракціональні – вміння комунікувати з клієнтами і колегами, звертаючи їхню увагу на важливі для бесіди моменти; вміння вербально виражати різні емоційно забарвлені стани відповідно до ситуацій спілкування; вміння комунікувати у різних ситуаціях ділового спілкування: вітання, прохання, прощання тощо;

4) саморефлексивні – вміння аналізувати свої вчинки, оцінювати себе та коригувати способи своєї поведінки відповідно до ситуації спілкування; комунікабельність; гнучкість; відкритість; активність у міжособистісних відносинах.

Таким чином, даний компонент забезпечує формування поведінкових зразків, умінь адекватно поводитись у професійному спілкуванні та формування особистісних якостей і компетенцій, необхідних для нього.

Рефлексивно-оцінковий компонент спрямовано на оцінювання ступеня сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності у соціальних працівників, відповідності отриманих результатів запланованим. Основу даного компонента становить діагностика, що пронизує весь процес формування досліджуваних нами компетенцій та визначає перехід від одного компонента системи до іншого. Початкова діагностика дає можливість проаналізувати ступінь сформованості мотиву та особистісних якостей, які важливі для формування комунікативно-рефлексивної компетентності, а також визначає перехід до мотиваційно-особистісного чи поведінково-процесуального компонента. Проміжна діагностика пов’язує мотиваційно-особистісний, інформаційно-когнітивний та поведінково-процесуальний компоненти. Підсумкова діагностика передбачає виявлення ступеня сформованого всього комплексу складових комунікативно-рефлексивної компетентності компетенцій-компонентів. Нами виділено три етапи моніторингу: 1) організаційний, 2) збору даних та 3) інтерпретації отриманих даних.

Оскільки формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника– це поетапний процес ускладнення дій, важливою стає завдання виявлення рівнів сформованості досліджуваних компетенцій, і навіть критеріїв, дозволяють дати характеристику досліджуваного явища кожному виділеному рівні. Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 42; 46; 66]дозволили виділити критерії сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності: 1) ціннісно-мотиваційний, 2) когнітивний та 3) операційний. Нами було визначено чотири рівні сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Рівні сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника

Професійна підготовка соціального працівника, що здійснюється в рамках рефлексивно-оцінкового компонента, маркована прагненням виховати у них мотивацію до своєї професійної діяльності, потребу у самовдосконаленні, адекватної самооцінки, у саморозвитку, тобто сформувати рефлексію професійної діяльності. Таким чином, даний компонент нерозривно пов’язаний з іншими компонентами системи та визначає переходи між ними. Залежно від діагностичних даних, отриманих у процесі реалізації системи, приймається рішення щодо повернення або переходу до наступного компонента системи.

**2.2. Умови практичного становлення комунікативно-рефлексивної компетентності у соціальних працівників**

Особливості професійної діяльності соціального працівника закладені у тих процесах, що відбуваються у соціальній сфері, а саме: створення, освоєння, поширення та споживання соціальних послуг та систем соціального захисту в українському суспільстві. У цих процесах відбувається соціальна взаємодія на кшталт «людина (організатор) – людина (споживач)». У професійній діяльності соціального працівника пряма взаємодія з клієнтом не розкіш, а необхідність, бо незалежно від готовності до спілкування він повинен вступити в діалог, прийняти, зрозуміти того, з ким йому доведеться співпрацювати в ім’я благополуччя клієнта, створити умови для цього за допомогою самої взаємодії.

Тим часом, питання про сутність поняття комунікативності піднімається в науці у зв’язку з вивченням процесу професійного зростання спеціаліста. Численні дослідження дозволили виділити змістовну та формально-динамічну сторони цього процесу [1; 2; 5; 8; 15; 18; 22; 27; 31; 36; 40; 44; 52; 70]. Перша передбачає наявність об’єкта, спрямованість спілкування; друга характеризується широтою, напруженістю, активністю, самостійністю спілкування. На необхідність вироблення комунікативних умінь у соціального працівника зазначає Р. Овчарова, розуміючи під ними[42]:

а) вміння слухати та чути партнера;

б) увійти до ситуації спілкування;

в) виявити інформацію та зібрати факти, необхідні для рефлексії конкретної проблеми;

г) створювати та розвивати позитивні відносини;

д) спостерігати та інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку клієнта.

Серед якостей працівника соціальної сфери, які забезпечують його професійну спроможність, виділяють товариськість, як інтерес до інших людей, прихильність до спілкування з ними [42]. Визначаючи основні функції та ролі працівника соціальної сфери, варто звернути увагу на необхідність здійснення організаційно-комунікативно-рефлексивної функції, долуючаючи у її зміст досить широкі аспекти. Комунікативно-рефлексивна функція, у свою чергу, мимоволі розкривається через кілька функцій: відкриття партнера на спілкування, співучасті, піднесення, інформування, регуляцію поведінки суб’єктів спілкування, передачу емоцій та настрою, пізнання людьми один одного, виховання та ін.

Опрацьовані нами дослідження (див. [5; 8; 15; 18; 22; 27; 31; 36; 40; 44; 52; 70]) повною мірою підтверджують значимість і необхідність здійснення функції комунікації у процесі взаємодії з клієнтом. У зв’язку з цим, можна зробити висновок про необхідність формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника, як невід’ємної частини процесу становлення його особистісного зростання, підвищення професійної кваліфікації. Під товариськістю розуміється сильно розвинене, стійке прагнення до контактів із людьми, яке поєднується зі швидкістю встановлення контактів. Наявність у спеціаліста спілкування, усвідомлюваного ним самим і такого, що відзначається в нього іншими людьми, може бути вказівкою на досить високий комунікативний потенціал, що є у особистості соціального працівника. Проте за результатами останніх досліджень можна виявити тенденцію внесення коректив до визначення «товариськість».

Високий рівень розвитку товариськості, що виявляється у схильності розширення контактів і зовнішньої експресивності поведінки, неспроможна як така сприяти продуктивній взаємодії з людьми. Крім того, висока товариськість може блокувати у відповідь вербальну активність у зв’язку з невмінням вислухати інших. Тому виділення саме комунікативності у професійно значиму категорію дозволяє виявити характеристики, які б сприяли організації процесу оптимального спілкування. Комунікативність – це вроджена чи набута здатність, навичка, вміння передавати правильно свої думки, почуття, емоції так, щоб вони були правильно (дохідливо) зрозумілими, були вірно сприйняті іншим людиною (співрозмовником) чи людьми. Себто це здатність (навичка, вміння) кодувати, декодувати, перекодувати передану інформацію таким чином, щоб вона без спотворень (або шумів) була прийнята і декодована реципієнтом.

Комунікативність, як визначення відрізняється від поняття «комунікабельність» (здатність до спілкування), є основним показником професіоналізму спеціаліста соціальної сфери і розуміється ним як певна якість, сукупність низки стійких властивостей особистості, здатних до прийому, засвоєння, використання та передачі інформації [23]. У сфері комунікативно-рефлексивної взаємодії, об’єктивовану у сукупності властивостей, умінь, навичок, що забезпечують успіх професійної діяльності, у свою чергу, вимірюється:

а) ступенем досягнення поставленої мети;

б) встановленням контакту;

в) обміном інформацією;

г) стимулюванням партнера до вдосконалення тих чи інших дій;

д) досягненням розуміння;

ж) збудженням емоцій;

з) встановлення відносин;

к) наданням впливу з метою зміни поведінки, намірів;

л) вибором оптимального шляху та засобів досягнення цих цілей;

м) забезпеченням комфорту у кожній конкретній ситуації;

н) зняттям витрат у вигляді конфліктів, придушення іншого, ритуалізації спілкування та ін.

Комунікативність соціального працівника розкривається:

у відношенні до людей і до самого себе;

в особливостях взаємовідносин між людьми;

в умінні контролювати та регулювати свою поведінку, доводити, грамотно аргументувати свою позицію.

Комунікативність соціального працівника проявляється:

у вмінні моделювати особистість співрозмовника;

у вмінні домагатися реалізації комунікативно-рефлексивної інтенції з допомогою вербальних і невербальних засобів, і технологій, тобто продуктивно виходити з конфліктної ситуації.

Розглядаючи поняття «комунікативність особистості», слід брати до уваги, що це явище необхідно визначати в контексті загальнопрофесійної компетентності, тобто як сукупність деяких характерологічних особистісних властивостей і якостей, котрі сприяють активній міжособистісній взаємодії, а й з огляду на те, що комунікативність особистості є компонентом її мотиваційно-потребової сфери. Звідси випливає, що поняття «комунікативність» передбачає долучення компонентів, відповідних спрямованості особистості, що визначають її соціальні та моральні характеристики, її потреби, інтереси, переконання, ідеали, а також відповідних ціннісним орієнтаціям, які безпосередньо мотивують поведінку, що виконують координуючу функцію. Що ж стосується соціального працівника, то стосовно його професійної компетентності, визначення комунікативності необхідно доповнити компонентами, які характеризують процес усвідомлення діяльнісного середовища, соціального довкілля та здатності впливу на нього для досягнення поставлених цілей.А також, в умовах спільної діяльності соціального працівника і клієнта, можливості складати свої дії у природну та зрозумілу для оточуючих форму.

Вищевикладене дозволило виділити основні компоненти формування комунікативності соціального працівника. «У досягненні результатів професійної діяльності спеціаліста із соціальної роботи саме комунікативні знання становлять основу для формування комунікативних умінь, навичок, розвитку специфічних комунікативних якостей, позицій, установок. Комунікативні вміння являють собою комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості до міжособистісної взаємодії, що дозволяють творчо використовувати соціально-комунікативні знання та досвід. Комунікативні навички, як практичне застосування комунікативних знань та умінь, як автоматизованих компонентів комунікативно-рефлексивної ситуації та визначальних успішність сприйняття, розуміння об’єктивної ситуації та адекватного впливу на нього» [41, с. 74].

Найважливішими чинниками цих змін є загальний інтелектуальний розвиток особистості соціального працівника, зростання його соціально-моральної вихованості, розвиненість професійного мислення, наявність професійних знань та умінь, чітка установка на творче ставлення до праці, високий рівень професійного самовизначення, успішність комунікативного досвіду та ін.

Необхідно також мати на увазі, що процес формування комунікативно-рефлексивної компетентності обов’язково повинен містити як теоретичну, так і практичну складові. При цьому, умовою творчого саморозвитку особистості соціального працівника та показником професійного становлення як спеціаліста, постає «середовище», яке вимагає особливого бачення світу та знання наукових способів пізнання дійсності. Адже середовище як довкілля, щонаповнене морально-естетичними цінностями, створює можливість для життєдіяльності та розвитку, створює заново навколишній світ, в ньому є сила і дія.Воно також формує ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню соціального досвіду та формуванню якостей, необхідних для професійного зростання соціального працівника як професіонала.

Для створення нової, сучасної моделі формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника необхідно створити багате випадковостями та досить різноманітне соціальне довкілля. У контексті розвитку комунікативності особи такими «випадками» можуть бути інтерактивні (від англ.«interact»: «inter» – взаємний, «act» – діяти) форми роботи. Виходячи з того, що інтерактивні форми та методи роботи засновані на принципах безпосередньої взаємодії, активності, а також їх опорі на груповий досвід, обов’язковий зворотний зв’язок, однією з таких форм може бути волонтерський рух у студентському віці. У добровольчій діяльності організується середовище спілкування, яке характеризується взаємодією учасників, їх відкритістю, рівністю їх аргументів, накопиченням спільних знань, досвіду, можливістю взаємної оцінки та контролю діяльності. Участь студентів – майбутніх соціальних працівників – у волонтерському русі передбачає підвищення рівня їх професійного та особистісного розвитку, що забезпечуються сукупністю психолого-педагогічних умов, передбачуваних логікою навчальної та професійної діяльності.

В умовах модернізації освіти професійна підготовка фахівця із соціальної роботи має бути спрямована на формування готовності до практичної діяльності. Практико зорієнтований характер сучасного процесу освіти дозволяє, з одного боку, включатися у внутрішньогруповий діалог, формувати рефлексивні навички, з іншого, під час участі у спеціально організованій практичній діяльності, дає можливість апробувати свої теоретичні знання та практичний навчальний досвід у реальних ситуаціях взаємодії з клієнтами з наступною їхньою рефлексією.

Участь у волонтерському русі є практикою, що відіграє істотну роль у формуванні професіоналізму та максимально наближає до умов професійної діяльності, допомагаючи при цьому вникнути в її зміст та опанувати операційні моменти. У процесі добровольчої діяльності не тільки відбувається перевірка теоретичної та практичної готовності до самостійної роботи, але й проявляються елементи розвиваючого творчого навчання, створюються широкі можливості для розвитку особистісного потенціалу майбутнього спеціаліста, зростає обсяг самостійної роботи, що покращує ділову взаємодію, здатність кооперувати свої зусилля у пошуку інформації, самостійному вирішенні проблемних завдань.

Якщо в процесі фронтальної та індивідуальної роботи освітнього процесу навчальний, в основному, виступає в ролі такого «що дає», а той, хто навчається «споживає», то групова практична робота спонукає до поєднання функцій, що «дають» і «споживають». Кооперативна взаємодія, в даному випадку, набуває особистісно значимого сенсу, стимулюючи учасників взаємодії на обмін знаннями, поглядами, цінностями, досвідом, взаємодопомогою, а також на співтворчість та взаємоконтроль.

Про багатство комунікативного потенціалу групової роботи свідчить набір її основних ознак: ділове міжособистісне спілкування «віч-на-віч», самостійність у пошуку та прийнятті рішень, міжгрупова взаємодія, опосередкованість керівництва. Розвиток комплексу таких важливих умінь, як установка на розуміння та прийняття партнера, взаємна терпимість, вміння вести діалог, вербалізувати результати спільної роботи, лідерські вміння є результатом міжгрупової взаємодії. У свою чергу реалізація комунікативного потенціалу, посилюючи прояв творчої ініціативи, стимулює переживання емоційного задоволення міжособистісною взаємодією, дає можливість відчути свій стан як члена команди. Ступінь ефективності міжособистісної комунікації, що здійснюється волонтером, визначається за результатами актуалізації двох основних впливів. Ці результати залежать від основних умов, що визначають характер спілкування, а саме: типології комунікативних особистостей, сприйняття смислової та оцінкової інформації; цілеспрямованого впливу один на одного. Але, зрештою, успішність міжособистісної та групової комунікації у процесі організації такого руху визначатиметься параметрами індивідів як комунікативних особистостей.

**2.3. Практика формування комунікативно-рефлексивної компетенції**

Безумовно, першорядною метою при становленні фахового соціального працівника є розвиток та формування як суто академічних, так і діяльнісних знань, професійно-ціннісних орієнтацій, професійної мотивації та цілепокладання, прагнення до саморозвитку та успіху в соціумі, здатності до рефлексії та саморефлексії. Проте, останні тенденції в дослідженнях професійних вимог показують, що все частіше першорядною проблемою є здатність фахівців, особливо соціономічних напрямків, до успішного комунікування, до реалізації комунікативно-рефлексивних компетенцій у професійній діяльності. Оскільки комунікативна рефлексія є невід’ємним компонентом рефлексивної компетентності поряд з кооперативною, особистісною та інтелектуальною рефлексіями, то вважаємо, що формувати комунікативно-рефлексивні здібності необхідно в тісному взаємозв’язку один з одним.

Аналіз різних параметрів комунікативно-рефлексивної компетенції дозволяє розрізнити основні етапи навчання у процесі формування комунікативно-рефлексивних навичок з використанням акмеологічного підходу: діагностика, корекція та формування індивідуального рефлексивно-комунікативного стилю; управління комунікативним та рефлексивним станом через розуміння захисних механізмів, різного роду комунікативних бар’єрів та їх подолання; розвиток соціально-перцептивних та перцептивно-рефлексивних здібностей [3].

Операційно-прагматичний аспект комунікативної рефлексії, що включає комунікативно-рефлексивні навички та здібності, є предметом аналізу багатьох психолого-педагогічних досліджень (див. [1; 3; 10; 13; 15; 16; 21; 26; 30; 37; 38; 41; 44; 52; 55; 62; 69; 72]). Це демонструє різноманітність, багатоаспектність та багаторівневість системи даних якостей.

Проведений аналіз дозволяє розрізняти такі типи комунікативно-рефлексивних навичок, формування яких визначається нормою комунікативної та рефлексивної компетенцій, що розвиваються у соціальних працівників на основі акмеологічного підходу:

комунікативна рефлексивність: розуміння та оцінка власної комунікативної поведінки та дій;

усвідомлення інформаційного поля комунікації, здатність адекватно передавати та отримувати інформацію під час комунікативного акту: навички ефективного обміну інформацією та активного рефлексивного слухання;

усвідомлення власного особистісного комунікативно-рефлексивного стилю: усвідомлення якостей власного характеру, що впливають на процес комунікації; усвідомлення якостей характеру партнера з комунікативного акту; знання типології рефлексивних стилів та типів комунікації;

рефлексивна діагностика стану партнера відповідно до невербальних параметрів та управління власним станом через невербальні форми комунікації;

здатність створювати міжособистісний інтерактивний простір: управління рольовою поведінкою; регулювання швидкості мови; управління навичками психологічної дистанції (зверху, знизу, на рівних, відсторонено); прагнення підтримати думку співрозмовника; здатність помічати суттєві якості інших; передбачати конфліктні ситуації; не підпадати під вплив чужих негативних емоцій; вміння швидко вступати у комунікативний контакт із співрозмовником; використання рефлексивно-маніпулятивних технік та методів для здійснення контролю над ситуаціями та людьми; зворотний вербальний зв’язок;

знання методів рефлексивно-маніпулятивного впливу на співрозмовника: контроль за ментальним станом партнера; навички створення довіри; перехоплення ініціативи;

управління емоційним простором комунікації: вміння контролювати свої та чужі емоції; активний прояв емпатії, співчуття; розуміння почуттів партнера та управління власним емоційним станом у комунікативному акті; взаємне проникнення у внутрішній світ почуттів, емоцій та переживань співрозмовника;

управління мовними параметрами: лінгвістичними (мова науки, мова виробництва (цехова мова, професійна розмовна мова, власне виробнича мова, спеціалізована за галузями)), паралінгвістичними (спокій, схвильованість, радість, втома, вокалізація, темп, гучність та тембр, інтонації), екстралінгвістичними (атипові індивідуальні особливості вимови, мовні паузи, сміх, покашлювання, зітхання, плач, заїкання); навичками аргументативності та узгодженості; ораторськими вміннями;

здатність долати комунікативні бар’єри (стереотипи, забобони, думки, схильність до страху публічної думки); психологічні стани особистості (невдоволення, розчарування, апатія, занепокоєння, агресія, страх, внутрішній конфлікт); рефлексивно-психологічні якості (підозрілість, сором’язливість, некомунікабельність, відсутність уваги, низький ступінь абстрактного та рефлексивного мислення); незадоволеність у необхідності визнання тощо.

рефлексивно-перцептивні навички: оцінка та розуміння психологічного та комунікативного змісту дій, вчинків та інших зовнішніх проявів особистості; прогнозування та аналіз можливої ​​поведінки інших людей у ​​контексті повсякденних та професійних життєвих ситуацій; керування формуванням власного іміджу; здатність розуміти інших і адекватно сприймати одне одного; вдосконалення системи знань про рефлексію, рефлексивне мислення.

Одним із найважливіших розвитку та вдосконалення комунікативно-рефлексивної компетентності стає алгоритм. Алгоритм є постійною акмеологічною моделлю, оскільки відповідає найістотнішому критерію та здійснення діяльності та розвитку її суб’єкта – оптимальності [3]. Акмеологічна модель – це система об’єктів та знаків, що відтворює суттєві властивості об’єкта-оригіналу – ідеального образу професіонала або еталона особистісно-професійного розвитку [3]. Такий підхід передбачає цілісність та інтеграцію у межах єдиної системи як дослідницьких, а й діяльнісних, розвиваючих моделей, алгоритмів і технологій. Отже, можливе використання даного алгоритму як основи формування комунікативної рефлексії у майбутніх соціальних працівників.

Початковий, гносеологічний, етап, формує цілепокладання, тобто свідомо виражене ставлення до процесу пізнання, розвитку, самореалізації; практичне осмислення своєї діяльності на шляху досягнення поставленої мети. Технологія цілепокладання дозволяє не тільки сформулювати очікувані результати навчання, але й детально позначити засоби їх контролю та оцінки шляхом пошуку відповідей на питання з кожної мети.

Наступний, теоретико-прикладний етап, передбачає сукупність підходів, способів, прийомів, спрямованих на набуття студентами знань, умінь, навичок, прийомів та досвіду комунікативної діяльності, а також на розвиток особистості як суб’єкта професійної діяльності. Тут прийнятні такі акмеологічні технології: ігрові (дидактичні комунікативні ігри, мозкові штурми, технології ігромоделювання, ділові та рольові ігри, метод проєктів, методи актуалізації комунікативно-рефлексивного потенціалу).

Практичний, завершальний етап, передбачає оволодіння технологічними прийомами розвитку комунікативних навичок, формування та набуття досвіду від рівня теоретичного до конкретного самостійного. На даному етапі потрібне застосування рефлексивних методик вищого порядку, що передбачають особистісно-професійний розвиток і оволодіння комунікативними, когнітивними та рефлексивними здібностями: аналіз конкретних ситуацій, або вирішення кейсів, рефлексивна позиційна дискусія та її різновиди: функціонально-рефлексивний аналіз тексту тощо.

Таким чином, проблему формування комунікативної рефлексії можна вирішити з використанням акмеологічних технологій, з вивченням теорії гуманітарно-технологічного розвитку та апробацією принципів на основі акмеологічного підходу.

Практичним кроком є виклад фактичного матеріалу про невербальні засоби спілкування, які дозволяють за допомогою немовних засобів, символів та знаків передавати інформацію в процесі спілкування. Даний матеріал може бути використаний у їхньому майбутньому соціальному досвіді, адже правильне трактування різноманітних рухів сприятиме ефективному спілкуванню з клієнтами соціальних послуг. Тут слід приділяти у своєму повідомленні велику увагу таким елементам кінестетики, як жести, пози, рухи тіла, які використовуються як додаткові виразні засоби. Велика увага приділялася окулістиці – культурі погляду як джерела інформації про людину, оскільки будь-яке спілкування для людей починається зі спілкування очима. У різних культурах, наприклад, «прямий погляд» може виражати найширшу палітру почуттів, починаючи з щирості, довіри до висловлювання бажання маніпулювати залежним партнером. Варто звернути увагу на такі елементи, як різноманітні види дотиків до співрозмовника у процесі спілкування, акцентуючи їхню увагу на різну інтерпретацію одних і тих самих жестів.

Метою цього є формування у соціальних працівників уміння розуміти партнера зі спілкування на невербальному рівні. Група ділиться на невеликі групи, кожна з трьох людей, одна з яких не могла чути і говорити, інша могла говорити і бачити, а третя могла тільки чути і показувати. Кожній групі даються різні завдання, при виконанні яких вони мали домовитися про що-небудь. Виконуючи зазначені вище ролі, соціальний працівник міг краще зрозуміти мотиви дії своїх партнерів зі спілкування, що дозволяло йому оцінити доступність своєї власної невербальної поведінки.

Нами пропонувалося відповісти на 16 запитань щодо їхньої терплячості при очікуванні відповіді співрозмовника, прийняття ними певного рішення без проникнення в суть проблеми, а також щодо вміння поставити себе на місце того, хто говорить. Студенти мали дати або позитивну, або негативну відповідь. Їм була представлена шкала оцінювання, згідно з якою оцінка «6» балів і нижче говорила про низький рівень сформованості вміння слухати інших, бути терпимим та терплячим у спілкуванні, адекватно реагувати на поточну ситуацію. Інтервал між «6» та «10» балами свідчив про те, що співрозмовник, у принципі, може слухати іншого, але активність слухання багато в чому залежить від зацікавленості у самій ситуації. Бали понад десять свідчили про високий рівень сформованості вміння слухати співрозмовника. Визнання певного рівня сформованості умінь активного слухання дозволило дати адекватну самооцінку та намітити шляхи самовдосконалення.

Зупинимося ще одному елементі рефлексивного тренінгу. Суть його в тому, щоб навчити фіксувати реакцію другого комуніканта. Перший студент протягом заданих кількох хвилин повинен був розповідати своєму співрозмовнику якусь розповідь та враховувати при цьому, яким чином він реагував на сказане (вербально, за допомогою жестів, кивка тощо). Перший студент мав робити паузи за дві-три хвилини, даючи можливість другому реагувати.Після реалізації техніки активного слухання ми пропонували студентам умовно розділити акт слухання на три фази та скласти таблицю відповідних реакцій для кожної фази. В рамках колегіального обговорення ми дійшли висновку про те, що для першої фази слухання, яку ми назвали підтримкою, можуть бути використані реакції у вигляді таких вигуків як «ага», «угу», «так-так», «ну», які називаються угу-піддакуванням. До цього прийому відноситься кивання підборіддям. Крім того, можлива реакція у вигляді повторення останніх слів співрозмовника, яку можна назвати луною. Доречною є і така реакція, яка виражає різні емоційні стани з використанням реплік типу «ух», «ах», сміх, «нічогенько», а також вираз обличчя у вигляді скорботної міни. Під час другої фази слухання, яку ми назвали з’ясуванням, можуть бути поставлені питання уточнюючого та навідного характеру, що дозволяють розширити тему, яку порушив мовник. На третій фазі активного слухання, названої нами фазою коментування, прийнятні репліки оцінного характеру та різні поради.

Під час рефлексивного тренінгу ми використовували вправи дискусійної спрямованості, які сприяли вдосконаленню комунікативно-рефлексивної культури. У процесі обговорення студенти могли відкрито визнати, що їм не вдалося під час тренінгу, і які сильні сторони спілкування вони відзначають у своїх однокурсників. Отже, рефлексивний тренінг сприяє формуванню досліджуваної компетенції соціальних працівників.

В рамках рефлексивно-оцінкового компонента ми стимулювали формування рефлексії власної професійної діяльності. Участь у аналізі ситуацій, які мали професійний характер, дозволило адекватно оцінювати свої дії та реакції на висловлювання та дії інших, а також прогнозувати поведінкові траєкторії.

Розвиток рефлексії у соціальних працівників надзвичайно важливий через специфіку їх професійної діяльності, що передбачає осмислення реальної ситуації та передбачення її розвитку. Рефлексія дозволяє критично поглянути на самого себе з позиції іншого, згрупувати та проаналізувати свої думки, емоції, почуття та вчинки. Даний аналіз ініціює корекцію поведінки, переоцінку уявлень та цінностей, що позитивно позначиться на ефективності професійної діяльності та їх взаємодії з іншими людьми.

Реалізація першої умови (організація рефлексивного тренінгу) в експериментальних групах сприяла виявленню низки здібностей:

* аналізувати себе (свої почуття, думки тощо);
* визначати та аналізувати причини своєї поведінки;
* оцінювати наслідки своїх вчинків, визначати свої помилки та успіхи;
* аналізувати та оцінювати результати діяльності;
* прогнозувати хід процесів у нових ситуаціях.

Взаємопов’язаність всіх чотирьох компонентів системи формування досліджуваної компетенції соціальних працівників дозволила вивести компетенцію на відповідний необхідний рівень.

Квінтесенцією дослідно-експериментальної роботи (див. розділ 3) було не тільки отримання знань та інформації про практичну діяльність, але й формування у них уміння ділового спілкування, уміння приймати рішення, дискутувати з приводу спірних проблем, аргументовано висловлювати свою точку зору, проводити самооцінку своїх дій та здійснювати їхню корекцію і,зрештою, формування комунікативно-рефлексивної компетенції соціальних працівників.

Аналіз сучасного стану проблеми показав, що формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників потребує цілеспрямованих дій. У цьому нами розробили спеціальна система, яка побудована з урахуванням соціального замовлення сучасного суспільства і включає в свою структуру мотиваційно-особистісний, інформаційно-когнітивний, поведінково-процесуальний та рефлексивно-оцінковий компоненти. Вона характеризується відкритістю (здатністю до розвитку та взаємодії із зовнішнім середовищем), цілісністю (інтеграцією цілей, змісту, форм та методів компонентів системи), інтегративністю (комплексним характером її змісту, результату, методичного наповнення).

Проблема формування комунікативно-рефлексивної компетенції майбутніх менеджерів вирішується ефективніше під час використання спеціально розробленої системи, реалізованої і натомість комплексу психолого-педагогічних умов.

Необхідними та достатніми умовами ефективного функціонування системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників є:

1) організація рефлексивного тренінгу;

2) актуалізація професійного контексту ситуативної спрямованості процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності;

3) фаховий супровід процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності.

**Висновки до розділу 2**

Таким чином, усе вищевикладене дозволяє виділити основні компоненти формування комунікативності соціального працівника. У досягненні результатів професійної діяльності спеціаліста із соціальної роботи саме комунікативні знання та уміння, як автоматизовані компоненти комунікативно-рефлексивної ситуації та визначальних успішність сприйняття, розуміння об’єктивної ситуації та адекватного впливу на нього. Найважливішими чинниками цих змін є загальний інтелектуальний розвиток особистості соціального працівника, зростання його соціально-моральної вихованості, розвиненість професійного мислення, наявність професійних знань та умінь, чітка установка на творче ставлення до праці, високий рівень професійного самовизначення, успішність комунікативного досвіду та ін.

Процес формування комунікативно-рефлексивної компетентності обов’язково повинен містити як теоретичну, так і практичну складові. При цьому, умовою творчого саморозвитку особистості соціального працівника та показником професійного становлення як спеціаліста, постає «середовище», яке вимагає особливого бачення світу та знання наукових способів пізнання дійсності. Адже довкілля, яке наповнене морально-естетичними цінностями, створює можливість для життєдіяльності та розвитку, створює заново навколишній світ, в ньому є сила і дія. Воно також формує ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню соціального досвіду та формуванню якостей, необхідних для професійного зростання соціального працівника як фахівця своєї справи.

**РОЗДІЛ 3**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА**

**ІЗ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА**

**3.1. Специфіка експериментального дослідження процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності**

Особливо актуальний характер у процесі особистісного становлення соціальних працівників має формування комунікативно-рефлексивної компетентності. Комунікативні навички необхідні для успіху в будь- якому виді діяльності та є обов’язковим компонентом оргздібностей та здібностей до керівництва та управління процесом надання соціальної допомоги. Ці навички забезпечують ефективність комунікативно-рефлексивної діяльності особистості соціального працівника, передусім спілкування відбувається з іншими особистостями, і психологічну сумісність у діяльності. Далі наведемо застосований нами на практиці комплекс експериментальної роботи з реалізації системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників.

Експериментальна робота з реалізації системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників здійснювалася на основі виявленого комплексу психолого-педагогічних умов.  
На формувальному етапі експериментальної роботи впроваджувалась система формування комунікативно-рефлексивної компетентності, яка поєднує мотиваційно-особистісний, інформаційно-когнітивний, поведінково-процесуальний і рефлексивно-оцінковий компоненти; створювалися умови ефективного функціонування. Було сформовано дві експериментальні групи та одна контрольна. Робота в експериментальних групах відрізнялося від роботи у контрольній групі тим, що в експериментальних групах вона була спрямована на формування комунікативно-рефлексивної компетенції студентів – майбутніх соціальних працівників. Вибірка склала по 12 осіб у кожній групі, загалом 36 досліджуваних. Робота проводилася у 2021-22 роках на базі соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету.

В експериментальних групах навчання було збудовано на основі системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників при впровадженні психолого-педагогічних умов. У контрольній групі цілеспрямована робота з формування комунікативно-рефлексивної компетентності не велася.

У ході констатувального етапу експериментальної роботи з’ясувалося, що більшість майбутніх соціальних працівників (57,9%) мають сформованість комунікативно-рефлексивної компетенції на адаптивно-ознайомчому рівні.  
Реалізація системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності здійснювалася у процесі вивчення студентами спецкурсу. Завданням цього курсу був намір:

допомогти опанувати основи комунікативно-рефлексивної культури у діловому спілкуванні, стилістичними та лексичними прийомами ораторської мови;

ознайомити із особливостями ділового спілкування з клієнтами надання соціальних послуг, а також правилами мовного етикету;

сформувати вміння та навички застосування на практиці отриманих знань у конкретних комунікативних ситуаціях.

Спецкурс має бути спрямований на застосування широкого комплексу активних методів навчання, як-от дискусія, рольова гра та ін. Ефективність навчання, що забезпечує розвиток цієї компетенції, багато в чому залежить від правильно підібраних методів навчання, тобто від способу впливу на слухачів для досягнення поставленої мети. Традиційні методи навчання корисні при передачі інформації про психологію людей, про методи та прийоми, що використовуються у спілкуванні. До традиційних методів належать лекції, семінари, перегляд навчальних фільмів, самостійна робота з навчальними текстами, письмові завдання. Ці методи дозволяють знизити витрати на навчання, дають можливість демонструвати зразок монологічного та діалогічного мовлення, дозволяють розвивати усне та письмове мовлення, мовну культуру слухачів. На наступних стадіях навчання, де відбувається відпрацювання комунікативних навичок та рефлексія учасників, найбільше підходять методи активного навчання. До таких методів відносять групові дискусії, вивчення кейсів (розбір практичних ситуацій), ділові та рольові ігри.

Такі питання як «Соціально-економічні чинники, що спричинюють необхідність формування комунікативно-рефлексивної компетентності» та  
«Професіограма соціального працівника» сприяли формуванню позитивної мотивації студентів до своєї майбутньої професійної діяльності.  
Знайомство з професійними якостями, що визначають комунікативно-рефлексивну компетентність, створювало позитивний базис для особистісного професійного зростання, формувало прагнення самовдосконалення. Рефлексія власної професійної діяльності студентів здійснювалася через призму рефлексивно-оцінкового компонента системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника. Зокрема, студенти брали участь у аналізі ситуацій, які мали професійний характер, враховуючи у своїй дії інших у своїй поведінці. Таким чином, вони могли осмислити свої якості та дії у теперішньому у порівнянні з минулим, а також прогнозувати перспективи розвитку.

Взаємодія всіх чотирьох компонентів системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника виводить цю компетентність на рівень, який необхідний ефективної професійної діяльності. Слід зазначити, що мотивація пронизує процес формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників. Успіх у професійній діяльності залежить не тільки від здібностей та знань, а й від мотивації (прагнення працювати та досягати високих результатів).Чим вищий рівень мотивації та активності, тим більше чинників (тобто мотивів) спонукають до діяльності, тим більше зусиль соціальний працівник схильний прикладати. Одним з найважливіших компонентів мотиваційної структури навчально-професійної діяльності є інтерес. У процесі дослідно-експериментальної роботи ми використовували такі прийоми навчання, які викликали інтерес до змісту та результатів навчально-професійної діяльності, давали можливість виявляти самостійність та ініціативність. Використання на заняттях дослідницьких, розвиваючих методів сприяло забезпеченню мотивації навчальної діяльності та, відповідно, процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників.

Дані психології мотивів і емоцій дозволяють зробити висновок, що вони є важливим компонентом цього процесу. Таким чином, створення відповідного емоційного настрою є важливою умовою успішного перебігу процесу формування комунікативно-рефлексивної компетенції майбутніх менеджерів. На думку С. Рубінштейна, щоб студент по-справжньому включився у роботу, необхідно зробити поставлені під час навчальної діяльності завдання як «зрозумілими, а й внутрішньо приємними їм, тобто такими, щоб вони набули значущості і знайшли таким чином відгук і опорну точку в його переживанні. Рівень свідомості істотно визначається тим, наскільки особистісно значущим учня виявляється те, що об’єктивно, суспільно значуще» [56, с.81].

Необхідно показати студентам, яким чином знання і практичні вміння, що набуваються на даному етапі, можуть бути використані ними в їхній подальшій професійній діяльності. Також важливо сформувати в майбутніх соціальних працівників розуміння важливості їхньої розумової праці для розвитку їхньої особистості та становлення професійних якостей.

Метою проведеного тренінгу «Самопрезентація особистих та професійних якостей» було формування у студентів знань, умінь та навичок самопрезентації. Ця мета визначила вибір наступних завдань: формування умінь і навичок встановлення контактів, навчання етиці ділової взаємодії, формування власного мовного стилю, навчання мови рухів тіла.Велику роль діяльності соціального працівника відіграють такі вміння:

а) швидко і точно розпізнавати властивості і стан конкретної людини;

б) прихильно розташовувати до себе мімікою, інтонаціями і риторичними зворотами;

в) складно пояснити, ненав’язливо показати конкретній людині ті нові можливості, які вона отримає після початку співпраці;

г) показати навички взаємодії для того, аби продемонструвати свою здатність цінувати свій і чужий час, оптимально організовувати діяльність.

Програма тренінгу складалася із чотирьох етапів. «Перший етап був присвячений вивченню мови рухів тіла: сенсу окремих жестів, сенсу комбінацій жестів, контекстного сенсу, а також того, як найкращим чином розташовувати до себе людей. Другий етап було спрямовано вдосконалення вербальних можливостей: розвиток акустичних характеристик мови, володіння інтонаціями і риторичними зворотами. Третій етап був спрямований на розвиток вміння та навичок самовіддачі у спілкуванні та взагалі у взаємодії з іншими людьми, тобто на перехід від своїх проблем та потреб до інтересів партнера. Четвертий етап був повністю присвячений етиці діяльності професійного та організаційного плану: тому, як найкраще презентувати себе заочно, навичкам ділової етики, аксесуари фахового соціального працівника» [22, с. 188].

Цей тренінг був спрямований на формування цих умінь, а також на отримання відповідних знань, які покликані сприяти розвитку певних умінь та навичок у подальшій самостійній діяльності соціального працівника, а також допомагати йому в аналізі конкретних професійних ситуацій. Проведений тренінг викликав інтерес студентів до своєї професійної діяльності, що сприяло формуванню комунікативно-рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Наступним кроком у освоєнні студентами курсу «Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника» було проведення тренінгу формування комунікативних умінь та навичок, завданнями якого були:

а) розширення можливостей встановлення контакту в різноманітних ситуаціях спілкування;

б) відпрацювання навичок розуміння інших людей, себе, а також взаємин між людьми;

в) оволодіння навичками ефективного слухання;

г) активізація процесу самопізнання та самоактуалізації;

д) розширення спектра творчих можливостей майбутніх соцпрацівників.

Успішність заняття багато в чому визначалася мотивацією навчання ефективного спілкування. Вироблення мотивації відбувалося з допомогою різних завдань. Наведемо кілька прикладів.

Завданнями тренінгової вправи «Дискусія» було формування паралінгвістичних та онтокінетичних навичок спілкування; вдосконалення взаєморозуміння партнерів зі спілкування на невербальному рівні. Група студентів розбивалася на трійки. У кожній трійці розподілялися обов’язки. Один з менеджерів грав роль «глухого і німого»: він нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні – зір, жести, пантоміміка; другий – роль «глухого та паралітика»: він може говорити та бачити; третій «сліпий і німий»: він здатний лише чути та показувати. Всій трійці пропонується завдання, наприклад, домовитися про місце, час та мету зустрічі. Основний зміст цієї вправи полягав у тому, що студент, виконуючи не властиву йому роль, краще починав розуміти мотиви того, з ким доводилося взаємодіяти у характерних обставинах реального спілкування. Цей тренінг формування комунікативних умінь та навичок сприяв оволодінню прийомами ефективного спілкування також через техніку активного слухання.

Також було запропоновано методику визначення ступеня виразності вміння слухати іншу людину. Згідно з цією методикою, вони повинні були відповісти твердженням «так» чи «ні» на 16 поставлених питань, наприклад, на такі як «Чекаєте Ви терпляче, поки інший закінчить говорити і дасть Вам можливість висловитися?»;«Чи поспішайте Ви ухвалити рішення до того, як зрозумієте сутність проблеми?»;«Чи ставите Ви себе на місце того, хто говорить, щоб зрозуміти, що змусило його говорити саме так?» і т. ін. Наприкінці опитування проводилася обробка результатів. «Студентам була представлена наступна інтерпретація: 6 балів і нижче свідчать про низький рівень виразності вміння слухати інших, про спрямованість у ході спілкування на себе (тобто задоволення своїх домагань незалежно від інтересів партнера).Знижено чутливість в оцінці поточної ситуації коли мовчати та слухати, а коли говорити. Необхідне навчання навичок ефективного слухання. Від 7 до 10 балів середній ступінь виразності вміння слухати співрозмовника. Дане вміння швидше виявляється ситуативно і залежить від особистої значущості(зацікавленості) отримуваної інформації. Потрібно вдосконалення навичок та прийомів активного слухання. 10 балів і вище свідчать про явно виражене вміння слухати інших незалежно від особистої значущості отриманої інформації. Така людина є ефективним працівником, якщо в основі діяльності лежить спілкування з людьми, що є важливим для фахової діяльності соціального працівника» [22, с. 193].

«Наступним етапом реалізації техніки активного слухання було те, що студенти мали розбитись на пари і вирішити, хто говорить, хто слухає. Потім модератор повідомляв, що завданням тих, хто слухає, буде уважне вислуховування протягом 2-3 хвилин «дуже нудного оповідання». Після чого він відкликав у бік майбутніх «оповідачів», нібито для того, щоб проінструктувати їх, як зробити розповідь «дуже нудною». Насправді студентам давалися роз’яснення (так, щоб «слухачі» цього не чули), що суть не в мірі нудності розповіді, а тому, щоб оповідач фіксував типові реакції слухачів. Для цього оповідачеві рекомендувалося після хвилинного відрізка мови зробити в зручний момент паузу і продовжити розповідь після отримання будь-якої реакції слухачів (кивок, жест, слова тощо).Якщо протягом 7-10 секунд виражена реакція була відсутня, слід продовжити розповідь протягом ще однієї хвилини і знову перерватися і запам’ятати наступну реакцію слухача. На цьому вправа припинялася. Всім членам групи розкривався дійсний зміст інструкції та ціль вправи. Оповідачів просили пам’ятати зміст реакції слухачів (класифікувавши видиму відсутність реакцій як «глухе мовчання»).Потім майбутнім соціальним працівникам було представлено перелік найбільш типових прийомів слухання з необхідними поясненнями:1) глухе мовчання; 2) угу-підтакування (“ага”, “угу”, “так-так”, “ну”, кивання підборіддям; 3) луна – повторення останніх слів співрозмовника; 4) дзеркало – повторення останньої фрази зі зміною порядку слів; 5) парафраз – передача змісту висловлювання партнера іншими словами; 6) спонукання – вигуки та інші висловлювання, що спонукають співрозмовника продовжити перервану мову («Ну і...», «Ну що далі?», «Давай-давай» тощо); 7)  уточнюючі питання – питання на кшталт «Що ти мав на увазі, коли говорив...?»; 8) навідні питання типу «Що-де-чому-навіщо», які розширюють сферу, порушену мовцем; нерідко такі питання сутнісно відводять від лінії, наміченої оповідачам; 9) оцінки, поради; 10) продовження – коли слухач вклинюється в мову і намагається завершити фразу, розпочату мовою, «підказує слова»; 11) емоції «ух», «ах», «здорово», сміх, «ну-й-ну», «скорботна міна» та ін.» [22, с. 198-199].

Після ознайомлення зі списком «оповідачам» було запропоновано описати спостережувані ними реакції слухачів та дати їм класифікацію на основі наведеної схеми. Виявлялися найчастіше використовувані реакції та обговорювалися їх позитивні та негативні сторони у ситуаціях спілкування. У контексті заняття також наводилася триразова схема вислуховування: «Підтримка. З’ясування. Коментування» та обговорювалася доречність появи тих чи інших реакцій на різних тактах вислуховування.  
Таким чином, проаналізувавши отриману на занятті інформацію, майбутні соціальні працівники дійшли висновку, що на такті «Підтримки» найбільш доречним видаються такі реакції як угу-піддакування, луна, емоційний супровід, на такті «Уяснення» – уточнюючі питання та парафраз, а оцінки та поради прийнятні на такті «Коментування». На даному етапі також проводився ряд вправ, таких як Диспут, Суперечка при свідкові, Карусель. На останній частині заняття відбувалося вдосконалення комунікативно-рефлексивної культури, підбиття підсумків роботи групи. Студенти групи обговорювали, що, як вони визначили, кожному допомагає спілкування, а що заважає.

Опанування навичками самопізнання послужили різні вправи, які були спрямовані на створення сприятливих умов для роботи групи майбутніх соціальних працівників, створення атмосфери щирості та довіри, прийняття правил групової роботи, самодіагностику та саморозкриття членів групи, розвиток креативності та формування необхідної комунікативно-рефлексивної дистанції. Такими вправами були:

– вправи, створені задля розкріпачення студентів групи, зняття напруги і скорочення емоційної дистанції («Дзеркало», «Знайди пару»);

– вправи на поглиблення процесів саморозкриття, розвитку умінь самоаналізу та подолання психологічних бар’єрів, що заважають повноцінному самовираженню («Автопортрет», «Без маски», «Образ «Я»);

– вправи на групову згуртованість («Єдність», «Фоторобот»).

На завершальному етапі заняття проводилася рефлексія взаємооцінкових позицій майбутніх соціальних працівників (вправа «Позиція»). Студенти утворили два кола: внутрішній та зовнішній. Зовнішнє коло рухалося, внутрішнє залишалося на місці. Ті студенти, котрі перебували у зовнішньому колі, висловлювали своє враження про партнера з внутрішнього кола, починаючи з фрази «Я бачу тебе», «Я хочу тобі сказати», «Мені подобається в тобі». Через 2 хвилини зовнішнє коло зміщувалося на одну особу і т. д.

Таким чином, у ході проведених занять майбутні соціальні працівники опанували навички практичного самопізнання, які можуть бути використані ними у майбутній професійній діяльності. На основі набутих професійних знань рефлексивна функція дозволила їм осмислити власні можливості у своїй професійній галузі, а також регулювати поведінку на основі прийнятих правил.

Узагальнюючи вищесказане, слід зазначити, що, відповідно до компетентнісного підходу, який висуває на перше місце не поінформованість соціального працівника, а вміння вирішувати проблеми, технології для формування комунікативно-рефлексивної компетенції мали практико зорієнтований характер, що в результаті допомагало сформувати здатність соціального працівника до дії, вирішення професійних завдань. Застосовані методи дали можливість моделювати реальні ситуації та різноманітні аспекти професійної діяльності соціального працівника, знайти вирішення конкретної задачі та відчути наслідки прийнятих рішень. Методи активного навчання дуже ефективні, оскільки дозволили відпрацювати навички міжособистісного спілкування у типових робочих ситуаціях, отримати зворотний зв’язок, скоригувати свою поведінку та знайти альтернативні способи вирішення проблем.

**3.2. Результати дослідно-експериментального вивчення комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника**

Наше експериментальне дослідження проводилося у три етапи, кожному етапі використовувалися різні методи.

На першому етапі, який включав теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, нормативної документації на тему дослідження для вивчення різних аспектів проблеми дослідження, було визначено методологічний апарат дослідження: сформульовано проблему, мету, об’єкт, предмет, завдання дослідження. Проведено серію констатуючих зрізів з метою виявлення рівня сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі соціальної роботи.

На другому етапі було проведено попереднє узагальнення результатів констатувального експерименту; розроблено програму роботи зі студентами, яку було спрямовану на формування комунікативно-рефлексивної компетентності. Виявлено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника.

На третьому етапі було проведено аналіз та систематизація результатів дослідження, здійснювалось уточнення теоретичних та експериментальних даних, формулювання основних висновків та рекомендацій.

У процесі проведення дослідження нами уточнено зміст, визначено сутність та структуру поняття «комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника». Розроблено та реалізовано модель формування комунікативно-рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників, що включає мету, завдання, принципи, зміст, форми організації навчального процесу, методи та засоби навчання. Визначено критерії сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників: мотиваційний (усвідомлення ролі, значимості комунікативних якостей у професійній діяльності соціального працівника), когнітивний (психологічні, педагогічні, соціальні та етико-правові знання; знання мови та володіння її нормами), практичний (володіння комунікативно досконалою мовою; вміння оформляти документи та вести документацію; володіння мовним етикетом), особистісний (розвиненість психолого-педагогічних якостей, зорієнтованих на вдосконалення комунікативно-рефлексивної діяльності соціального працівника) та її рівні (високий, середній, низький).

Також виявлено та обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню комунікативно-рефлексивної компетентності у соціальних працівників: розвиток у майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації у процесі формування комунікативно-рефлексивної компетентності як необхідного професійного компонента; впровадження у навчальний процес спецкурсу, який дозволить озброїти майбутніх спеціалістів додатковими знаннями, допомогти оволодіти спеціальними вміннями та навичками, а також сприяє осмисленню завдань та функцій комунікативно-рефлексивної діяльності соціального працівника; спрямованість змісту та реалізація, форм, активних методів та прийомів навчання на формування комунікативних умінь та навичок майбутніх фахівців.

Усе це дозволяє зробити загальний висновок про недостатньо високий рівень сформованості когнітивного компонента у майбутніх соціальних працівників мовних умінь, знань про національну культуру, менталітет клієнтів, володіння рідною мовою, недосконале уміння оформлювати фахову документацію, а також недостатню мотивацію до професійній діяльності. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показує, що результати експериментальної групи за всіма показниками формування комунікативно-рефлексивної компетентності вищі, аніж у контрольної групи.

Підсумкові результати свідчать (табл. 3.1), що в майбутніх соціальних працівників експериментальних груп 1 і 2 став значно вищим рівень мотиваційного компонента, з’явилася ціннісна мотивація, усвідомлення ролі комунікативних якостей у професійній діяльності. Так само високий рівень операційно-діяльнісного компоненту став кращим за самооцінку, з’явилася промовистість. Але водночас викликає утруднення когнітивний показник знання мови та володіння її нормами, нерозуміння мови клієнтів. Більш ніж у чверті студентів обох експериментальних груп рівень сформованості даного компонента до кінця експерименту залишився на низькому рівні, що вимагає подальшої роботи у даному напрямку.

Таблиця 3.1

Результати формування комунікативно-рефлексивної компетентності , %

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Компонент** | **До експерименту** | | | **Після експерименту** | | |
| **Експериментальна група 1** | **Експериментальна група 2** | **Контрольна група** | **Експериментальна група 1** | **Експериментальна група 2** | **Контрольна група** |
| Мотиваційно-ціннісний | 67,2 | 63,8 | 61,3 | 86,4 | 81,8 | 78,2 |
| Когнітивний | 48,3 | 54,5 | 51,7 | 77,6 | 79,4 | 68,8 |
| Операційно-діяльнісний | 53,7 | 58,2 | 56,8 | 78,2 | 72,2 | 64,5 |

Спираючись на шкалу щирості, що є у методиці діагностики, отримано показник достовірності результатів: коефіцієнт щирості становив 4,7 бала (макс. 6 балів). Середні показники: саморегуляції – 7,4; емпатії – 7,9. Виходячи з показників загалом, у респондентів виявився середній рівень. В експресивності та саморегуляції екстроефекти значно перевищують інтроефекти. Це пояснити віковими особливостями. За допомогою кореляційного аналізу було виявлено зв’язки екстро- та інтроефектів. Так, кореляційний зв’язок є між інтроекспресивністю та екстроекспресивністю (0,41). Таким чином, результати вказують на необхідність створення та реалізації технології формування комунікативно-рефлексивної компетентності.

**Висновки до розділу 3**

Таким чином, у ході проведених практичних заходів майбутні соціальні працівники опанували навички практичного самопізнання, які можуть бути використані ними у подальшій професійній діяльності. На основі набутих професійних знань рефлексивна функція дозволила їм осмислити власні можливості у своїй професійній галузі, а також регулювати поведінку на основі прийнятих правил. У ході експериментальної роботи з’ясувалося, що більшість майбутніх соціальних працівників (57,9%) мають сформованість комунікативно-рефлексивної компетенції на адаптивно-ознайомчому рівні. Тож реалізація системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності здійснювалася для того, щоб допомогти опанувати основи комунікативно-рефлексивної культури у діловому спілкуванні, стилістичними та лексичними прийомами ораторської мови; ознайомити із особливостями ділового спілкування з клієнтами надання соціальних послуг, а також правилами мовного етикету; сформувати вміння та навички застосування на практиці отриманих знань у конкретних комунікативних ситуаціях.

Зрештою слід зазначити, що, відповідно до компетентнісного підходу, який висуває на перше місце не поінформованість соціального працівника, а вміння вирішувати проблеми, технології для формування комунікативно-рефлексивної компетенції мали практико зорієнтований характер, що в результаті допомагало сформувати здатність соціального працівника до дії, вирішення професійних завдань. Застосовані методи дали можливість моделювати реальні ситуації та різноманітні аспекти професійної діяльності соціального працівника, знайти вирішення конкретної задачі та відчути наслідки прийнятих рішень. Методи активного навчання показали свою ефективність, оскільки дозволили відпрацювати навички міжособистісного спілкування у типових робочих ситуаціях, отримати зворотний зв’язок, скоригувати свою поведінку та знайти альтернативні способи вирішення проблем.

**ВИСНОВКИ**

1. Комунікативно-рефлексивна компетентність є необхідним компонентом професійного розвитку особистості соціального працівника, адже вона дозволяє забезпечити його особистісно-професійне становлення як спеціаліста та оптимізує сам процес професійної діяльності. Комунікативно-рефлексивна компетентність – це відносно нове поняття, яке спрямоване на досягнення необхідної кваліфікації сучасних спеціалістів ХХІ століття у професійній сфері. Вона є сукупністю конкретних якостей особистості, її здібностей, комунікативних знань і умінь, що забезпечують успішну реалізацію у професійній діяльності, яку передбачає вміння співпрацювати, вступати в контакти, готовність до змін, відповідальність за наслідки своїх вчинків. Формування комунікативно-рефлексивної компетентності передбачає вирішити проблему підготовки особистості до професійної діяльності. Особливої значущості комунікативно-рефлексивна компетентність набуває у процесі фахової підготовки та перепідготовки соціальних працівників. Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника – це його здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, встановлювати та підтримувати контакти з різними категоріями населення завдяки розумінню себе та інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального довкілля.

2. Комунікативність, як визначення відрізняється від поняття «комунікабельність» (здатність до спілкування), є основним показником професіоналізму спеціаліста соціальної сфери і розуміється ним як певна якість, сукупність низки стійких властивостей особистості, здатних до прийому, засвоєння, використання та передачі інформації. Комунікативно-рефлексивна компетентність соціального працівника є базовою компетентністю у його професійній діяльності. Тому формування навичок та умінь конструктивного міжособистісного спілкування є визначальним напрямком у процесі формування комунікативно-рефлексивної компетентності у період професійного становлення. Сучасні тенденції розвитку соціальної сфери вимагають від соціального працівника мати соціально-професійну мобільність і конкурентоспроможність, здатність швидко адаптуватися до умов діяльності, що нині швидко змінюються.

3. Процес формування комунікативно-рефлексивної компетентності обов’язково повинен містити як теоретичну, так і практичну складові. При цьому, умовою творчого саморозвитку особистості соціального працівника та показником його професійного становлення як спеціаліста, постає «середовище», яке вимагає особливого бачення світу та знання наукових способів пізнання дійсності. Адже таке середовище-довкілля, яке наповнене морально-естетичними цінностями, створює можливість для життєдіяльності та розвитку, створює заново навколишній світ, в ньому є сила і дія. Воно також формує ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню соціального досвіду та формуванню якостей, що необхідні для професійного зростання соціального працівника як фахівця своєї справи.

4. Результати проведеного нами дослідження дозволяють висновувати про те, що актуальність вивчення проблеми професійного та особистісного становлення комунікативно-рефлексивної компетентності у соціальних працівників визначається потребою у всебічно сформованих фахівцях соціальної сфери, зростаючими вимогами до якості підготовки, а також недостатньою розробленістю даної проблеми в теорії та практиці. Побудову системи формування комунікативно-рефлексивної компетентності доцільно здійснювати на основі системного, діяльнісного та компетентнісного підходів. Системний підхід дозволяє виявити структуру цієї системи, виявляє єдність взаємозв’язку всіх компонентів системи, виділяє загальні властивості та характеристики окремих компонентів. Діяльнісний підхід дозволяє визначити найоптимальніші умови розвитку особистості у процесі діяльності. Компетентнісний підхід дозволяє визначити характеристику змісту компетенцій, що формуються у соціального працівника. Система формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника долучає у свою структуру мотиваційно-особистісний, інформаційно-когнітивний, поведінково-процесуальний та рефлексивно-оцінний компоненти; характеризується відкритістю (здатністю до розвитку та взаємодії із зовнішнім середовищем), цілісністю (інтеграцією цілей, змісту, форм та методів компонентів системи), інтегративністю (комплексним характером її змісту, результату, методичного наповнення), а також реалізується з урахуванням специфічних принципів проблемної ситуативності, когерентної спрямованості, фасилітації.

5. Слід зазначити, що, відповідно до компетентнісного підходу, який висуває на перше місце не поінформованість соціального працівника, а вміння вирішувати проблеми, технології для формування комунікативно-рефлексивної компетенції мали практико зорієнтований характер, що в результаті допомагало сформувати здатність соціального працівника до дії і вирішення професійних завдань. Застосовані методи дали можливість моделювати реальні ситуації та різноманітні аспекти професійної діяльності соціального працівника, знайти вирішення конкретної задачі та відчути наслідки прийнятих рішень. Методи активної співпраці показали свою ефективність, оскільки дозволили відпрацювати навички міжособистісного спілкування у типових робочих ситуаціях, отримати зворотний зв’язок, скоригувати свою поведінку та знайти альтернативні способи вирішення проблем.

6. Формування комунікативно-рефлексивної компетентності у соціальних працівників як найважливішого компонента професійної готовності фахівців буде більш ефективним, якщо актуалізований комунікативний компонент у змісті вищої освіти. Нами розроблена та експериментально апробована модель процесу формування комунікативно-рефлексивної компетентності соціального працівника на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентного підходів, а також визначені критерії (мотиваційний, когнітивний, практичний, особистісний) та рівні сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності соціальних працівників (високий, середній, низький), здійснена реалізація активних форм та методів навчання (проблемні лекції, дискусії, рольові ігри, тренінги).

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова-Славська К.А. Діяльність та психологія особистості/ перекл. Київ,2020. 336 с.

2. Авдєєва Н. Ключові компетентності - нова парадигма результату освіти. *Педагогіка.* 2021. №5. С. 34-39.

3. Акмеологічна функція філософії. Київ,2020. 119 с.

4. Артемова О.І. Розвиток креативного потенціалу майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць НДПУ.* 2021. №3. С. 19-22.

5. Балл Г.О. Сучасний гуманізм та освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с.

6. Бернс Р. Розвиток Я-концепції та виховання: пер. з англ. Київ: Проф-Книга, 2022. 428 с.

7. Бех І.Д. Психологічний аналіз довільної поведінки особистості. Психологія Київ : Освіта, 1993. Вип. 41. С. 3-10.

8. Бодальов А., Столін В. Загальна психодіагностика/ перекл. Київ,2020. 440 с.

9. Божович Л. Особистість та її формування у дитячому віці/ перекл. Київ,2020. 455 с.

10. Братусь Б.С. До проблеми розвитку особистості у зрілому віці / перекл. Київ,2020. 24 с.

11. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навч. посіб. Київ: Четверта хвиля, 2004. 256 с.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

13. Виготський Л.С. Мислення та мова/ перекл. Київ,2020. 342 с.

14. Гадамер Г.Г. Істина і метод: у 2-х т. Т. 1. Герменевтика та поетика. Київ: Юніверс, 2020. 464 с.

15. Горностай П.П. Теорія та практика психологічного консультування: проблемний підхід. Київ: Наукова думка, 1995. 128 с.

16. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2002. - 186 с.

17. Декарт Р. Метафізичні роздуми. Київ: Видавництво Жупанського, 2000. 304 с.

18. Дерев'янко С.П. Актуалізація емоційного інтелекту у емоціогенних умовах. *Соціальна психологія.* 2008. № 1. С. 96-104.

19. Джемс У. Психологія/ перекл. Київ,2020. 368 с.

20. Друкер П.Ф. Виклики для управління ХХІ століття. Київ: КМ-Букс, 2020, 240 с.

21. Журавльова Л.П. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова. Сер. Психологія.* 2013. Т. 8, вип. 22 (2). З. 17-25.

22. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для вузів. Київ: Видавничий Дім Слово, 2008. 240 с.

23. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.

24. Казміренко В.П. Соціальна психологія організацій. Київ: МОЗУУП, 1993. 384 с.

25. Кан-Калік В.А., Нікандров Н.Д. Педагогічна творчість: методичні поради/ перекл. Київ,2020. 144 с.

26. Карпенко З. Психологія творчості В. О. Роменця у постнекласичному художньо-філософському дискурсі. *Психологія та суспільство.* 2012. № 3. С. 57-62.

27. Клименко В.В. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.

28. Кондратьєв М.Ю., Ільїн В.А. Абетка соціального психолога-практика. / перекл. Київ,2019. 464 с.

29. Кращі методи психодіагностики: навч. посібник / відп.завіп. В.М. Ященко. Тернопіль : Карт-бланш, 2005. 406 с.

30. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови). Автореф. дис. канд. психол. наук. Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН Ураїни. Київ, 2003. 22 с.

31. Кун Т. Структура наукових революцій/ перекл. Київ,2020.610 с.

32. Леонтьєв Д. Психологія сенсу: природа, будова та динаміка смислової реальності/ перекл. Київ,2019. 494 с.

33. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: у 2 т. Київ, 2011. Т. 1. 496 с.

34. Мак-Вільямс Н. Психоаналітична діагностика: Розуміння структури особистості у клінічному процесі/ перекл. Київ,2020. 480 с.

35. Максимюк С.П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2015. 667 с.

36. Маслоу А. Психологія буття: пров. з англ. Київ: Ваклер, 1997. 304 с.

37. Мерзлякова О., Євдокимова Г. Методики професійного самовизначення. Київ : Шкільний світ, 2011. 120 с.

38. Моляко В.А. Психологічна система творчого тренінгу: "Карус". Київ: Знання, 1996. 44 с.

39. Морено Дж. Соціометрія. Експериментальний метод та наука про суспільство. / перекл. Київ,2021. 216 с.

40. Налчаджян А.А. Соціально-психологічна адаптація особистості (формування, механізми та стратегії). Єреван, 1988. 364 с.

41. Обухова Л.Ф. Дитяча (вікова) психологія/ перекл. Київ,2021. 374 с.

42. Овчарова Р.В. Технологія практичного психолога освіти: навч. допомога. Київ, 2000. 448 с.

43. Основи психології: підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. О. Роменця. Перегляд. 6-ті, стереотип. Київ: Лібідь, 2006. 632 с.

44. Павлюк P. Критеріальна готовність майбутніх вихователів до використання казки при навчанні іноземної мови дошкільників. Наукові досягнення студентів і магістрантів школи XXI століття: мат-лі Міжнар. наук.-пр. конф., м. Полтава, 14-15 березня 2006 року. Полтава: ПДПУ, 2006. С. 16-17.

45. Парсонс Т. Соціальна структура та особистість. Київ: Дух і Літера, 2011. 338 с.

46. ​​Полтавець Ю. С. Явище атракції: вияв на різних рівнях. *Лінгвістичні дослідження.* 2013. №36. С. 201-217.

47. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги: у 2 т. Київ: Основи, 1994. Т.1.: У полоні Платонових чарів. 444 с.; Т.2.: Спалах пророцтва. Геґель, Маркс та послідовники. 494 с.

48. Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренка. Київ : Ред. загальнопед. газети, 120 с.

49. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця / упоряд. П. А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Лібідь, 2012. 296 с.

50. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-метод. посібник / за ред. В.В. Риболовля. Тернопіль: Підручники та посібники, 2002. 388 с.

51. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. Київ: Ніка-Центр, 2003. 204 с.

52. Рибалка В.В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / Проблеми підготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ: Ніка-Центр, 2002. С. 29-32.

53. Роджерс К. Творчість як посилення себе/ перекл. Київ,2021. 12 с.

54. Роменець В. Психологія творчості: навч. посібн. Київ: Либідь, 2004. 288 с.

55. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 1998. 992 с.

56. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології/ перекл. Київ,2021. 714 с.

57. Савчин М.В. Духовна парадигма психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 252 с.

58. Сарджвеладзе Н.І. Дослідження зв'язку між соціальною подібністю та тяжінням у зарубіжній соціальній психології. *Психологічний журнал.* 1982. № 2. С.24-26.

59. Словник-довідник психолога-консультанта/укл. : Н. В. Гаркавенко, Я.В. Чаплак, С.К. Шандрук та ін.; наук. ред. В. Г. Панок. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. 200 с.

60. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма у сучасній психології / Людина. Суб'єкт. Поступок: Філософсько-психологічні студії. Київ: Лібідь, 2006. С. 316-358.

61. Теплов Б.М. Психологія/ перекл. Київ,2020. 151 с.

62. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. Київ: Маріч, 2009. 232 с.

63. Ткаченко О. Принципи, категорії та методологічні проблеми психології. *Психологія та суспільство.* 2009. № 1. С. 45-133.

64. Фройд З. Вступ до психоаналізу: Нові висновки. Київ: КОД, 2021. 552 с.

65. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

66. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ: Альма-матер, 2005. 552 с.

67. Ходорчук О.Я. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді. Ч. 4. Київ: ДЦССМ, 2003. 272 ​​с.

68. Чебікін О.Я. Імідж психолога та можливості його формування. *Наука та освіта*. 2010. № 8. С. 44-48.

69. Шандрук С.К. Обґрунтування методологічного підходу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Science Rise.* 2015. № 8/1 (13). З. 101-104.

70. Щедровицький П.Г. Комунікативна та рефлексивна компетенція в рамках мисленнєвого підходу: контури нового розуміння. Педагогіка розвитку: ключові компетентності та їх становлення/ перекл. Бровари,2022. 14 c.

71. Ясперс К. Загальна психопатологія. Київ, 2022. 550 с.

72. Gardner H. Multipleintelligences: thetheory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.