

Міністерство освіти і науки України

**Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітня програма «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНм-21
Мацібора Андрій Миколайович

(підпис)

Керівник:
к. психол. н., доцент
Савчук Надія Антонівна

(підпис)

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 202__ р.
Гарант освітньої програми:
к. пед. н., доцент
Потапюк Л.М.

Луцьк – 2025 року

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: *магістр*
Галузь знань: 01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

Оксана ЖУК

«___» _____ 202__ р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Маціборі Андрію Миколайовичу

1. Тема кваліфікаційної роботи *Формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача у процесі фахової підготовки*

Керівник роботи *Савчук Надія Антонівна, к. психол. н., доцент*

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «26» листопада 2024 року
№ 453/01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи
«09» грудня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та основних методів дослідження; емпіричне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного (ілюстрованого) матеріалу: 15 рисунків та 5 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
<i>Перший розділ «Теоретичні засади формування культури дидактичної комунікації у процесі фахової підготовки»</i>	Доц. Савчук Н.А		
<i>Другий розділ «Експериментально-практичний підхід до формування педагогічного спілкування майбутніх викладачів»</i>	Доц. Савчук Н.А.		
<i>Висновки</i>	Доц. Савчук Н.А.		

7. Дата видачі завдання «17» грудня 2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	<i>Обґрунтування теми</i>	до 01.02.25 р.	
2.	<i>Огляд літератури з досліджуваної проблеми</i>	до 01.04.25 р.	
3.	<i>Перший розділ</i>	до 01.06.25 р.	
4.	<i>Другий розділ</i>	до 01.09.25 р.	
5.	<i>Висновки та пропозиції</i>	до 15.09.25 р.	
6.	<i>Формування списку використаних джерел</i>	до 01.10.25 р.	
7.	<i>Формування додатків</i>	до 15.10.25 р.	
8.	<i>Оформлення ілюстративного матеріалу</i>	до 01.11.25 р.	
9.	<i>Нормоконтроль</i>	до 01.12.25 р.	
10.	<i>Інструментальна перевірка на академічний плагіат</i>	до 09.12.25 р.	
11.	<i>Представлення кваліфікаційної роботи магістра до захисту</i>	до 12.12.25 р.	

Здобувач вищої освіти _____ Мацібора А.М.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Савчук Н.А.

АНОТАЦІЯ

Мацібора А. М. Формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача у процесі фахової підготовки. Рукопис.

Кваліфікаційна робота магістра ОПП «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2025.

Кваліфікаційна робота магістра складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

У роботі досліджено: у першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз наукових джерел щодо сутності культури педагогічного спілкування та методичних засобів її формування; у другому розділі проаналізовано навчальні плани магістерських освітніх програм українських та іноземних університетів з метою оцінки уваги до формування комунікативної культури викладача; розроблено факультативний курс «Комунікативна культура викладача в інклюзивному освітньому просторі» на основі досвіду Східного Іллінойського університету; проведено педагогічний експеримент з апробації розробленого курсу на базі Луцького національного технічного університету; здійснено діагностичне оцінювання вихідного рівня сформованості комунікативної культури студентів.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, комунікативна культура, культура педагогічного спілкування, навчальний процес, діти з особливими потребами, педагогічне спілкування.*

ANNOTATION

Matsibora A. M. Formation of a culture of pedagogical communication of a future teacher in the process of professional training. Manuscript.

Master's qualification work of the OPP «Educational, pedagogical sciences (Inclusive education)» specialty 011 «Educational, pedagogical sciences». Lutsk National Technical University. Lutsk, 2025.

The Master's qualification paper consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of references, and appendices.

The paper investigates the following: in the first chapter, a theoretical and methodological analysis of scientific sources regarding the essence of pedagogical communication culture and the methodical tools for its formation was carried out; in the second chapter, the curricula of master's educational programs at Ukrainian and foreign universities were analyzed to assess the attention given to the formation of a teacher's communication culture; an elective course, «The Communicative Culture of a Teacher in an Inclusive Educational Environment,» was developed based on the experience of Eastern Illinois University; a pedagogical experiment was conducted to test the developed course at Lutsk National Technical University; a diagnostic assessment of the initial level of students' communicative culture formation was performed.

Keywords: *inclusive education, communicative culture, pedagogical communication culture, educational process, children with special needs, pedagogical communication.*

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДИДАКТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	10
1.1. Зміст та сутність культури педагогічного спілкування у професійній діяльності викладача	10
1.2. Сучасні педагогічні технології та методичні засоби розвитку комунікативної культури	17
1.3. Аналіз інтеграції аспекту дидактичної комунікації у зміст освітніх програм: вітчизняний та зарубіжний досвід	24
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	33
2.1. Діагностика початкового рівня сформованості культури педагогічного спілкування здобувачів освіти другого (магістерського) рівня	33
2.2. Експериментальна апробація та верифікація навчально-методичного комплексу	41
ВИСНОВКИ	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53
ДОДАТКИ	58

ВСТУП

У сучасному освітньому просторі, що динамічно змінюється під впливом глобалізаційних процесів, соціокультурних трансформацій та швидкого розвитку цифрових технологій, особливої уваги набуває проблема формування комунікативної культури майбутніх педагогів. Для фахівців інклюзивної освіти вона має виняткове значення, оскільки якісна взаємодія зі колегами, дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та міждисциплінарними командами безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

Питання комунікативної культури викладача, попри свою принципову значущість, розглядається переважно фрагментарно. Це створює суперечність між об'єктивною потребою у висококваліфікованих педагогах, здатних до ефективного професійного спілкування, та недостатньою кількістю методичних інструментів, що забезпечують цілеспрямований розвиток мовних навичок.

Метою дослідження є наукове обґрунтування, системна розробка та експериментальна апробація інтегрованої системи методичних і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на комплексне формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача в умовах фахової підготовки.

Для досягнення поставленої мети в роботі вирішено такі взаємопов'язані **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових джерел та освітніх програм з метою визначення сутності, структури, критеріїв оцінювання культури педагогічного спілкування й особливостей представлення комунікативної компетентності в українських та зарубіжних магістерських програмах.

2. Дослідити сучасні методи й педагогічні технології формування комунікативної культури викладача та оцінити їхню ефективність у контексті інклюзивного освітнього простору.

3. Розробити навчально-методичний комплекс (факультативний курс) «Комунікативна культура викладача в інклюзивному освітньому просторі» – відповідно до визначених теоретичних положень і методичних засад.

4. Провести педагогічний експеримент, що передбачає первинну діагностику рівня сформованості культури педагогічного спілкування та експериментальну апробацію розробленого комплексу.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: культура педагогічного спілкування як компонент професійної діяльності викладача та методичні засоби її формування у процесі фахової підготовки.

Для досягнення поставлених цілей застосовувалася система **методів:** теоретичних (аналіз і узагальнення науково-педагогічної та психологічної літератури, систематизація та класифікація наукових підходів); емпіричних (анкетування, тестування, спостереження за навчальною взаємодією студентів, експертне оцінювання рівня сформованості комунікативної культури, педагогічний експеримент із використанням онлайн-курсу та тренінгових технологій); а також методи кількісної та якісної обробки результатів (статистичний аналіз, порівняння даних, графічне й табличне представлення результатів).

Джерельна база дослідження. Фундаментальні аспекти педагогічної комунікації, її сутність, функції та структура розкриті в роботах таких відомих українських науковців, як Ф. С. Бацевич, О. М. Беляєвої, І. О. Білецької, Г. В. Білавич, О. Г. Гуменюк, Н. П. Волкової, В. М. Галузяк, В. В. Кордонець, Ю. С. Красильника, О. С. Меньяйленко, Н. П. Онищенко, О. Ю. Осадько, М. П. Табака, О. С. Цибулько, О. М. Шрамко, П. М. Щербаня. Значний внесок зробили також зарубіжні вчені. Зокрема, Дж. М. Келлер, К. Роджерс, Дж. Дьюї, Д. Шон, К. Аргіріс, Ю. Габермас, С. Кові тощо.

Важливим складником джерельної бази є також аналіз освітніх програм зарубіжних університетів. Так, магістерські курси зі спеціалізацією у педагогічній комунікації Східного Іллінойського університету (США), програма «School pedagogy with pedagogical therapy» Ягеллонського університету (Польща), а також програма «M.A. in Communication Studies» Університету

Макгілла (Канада) стали прикладом цілісного підходу до підготовки викладачів, де значну увагу приділяють мовній культурі та міжособистісній взаємодії.

Наукова новизна. У дослідженні запропоновано й експериментально перевірено модель формування комунікативної культури майбутнього викладача, що поєднує інтерактивні дидактичні технології (рольові симуляції, тренінги, кейс-методи), цифрові інструменти для мультимодальної підготовки та рефлексії, а також системний механізм діагностики й оцінювання рівня комунікативної компетентності. Удосконалено підходи до адаптації зарубіжного досвіду до українських умов підготовки викладача інклюзивної освіти. Результати дослідження впроваджено у процес підготовки студентів освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» групи ОПНм-21 впродовж семитижневого навчального експерименту.

Практичне значення дослідження. Результати та висновки дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти педагогічного спрямування, зокрема під час викладання дисциплін, пов'язаних із педагогічною комунікацією, методикою навчання та інклюзивною освітою.

Апробація результатів роботи. Основні положення і результати досліджень за темою кваліфікаційної роботи оприлюдненні у формі публікацій тез доповіді на двох науково-практичних конференціях [23; 24].

Під час виконання кваліфікаційної роботи магістра було використано інструменти штучного інтелекту (ChatGPT-5) для систематизації літературних джерел, розробки дизайну дослідження, редагування тексту, оптимізації коду, візуалізації даних (вибрати потрібне). Усі отримані результати були перевірені на достовірність та відповідність академічній доброчесності.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДИДАКТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Зміст та сутність культури педагогічного спілкування у професійній діяльності викладача

Соціальна дистанція є критичним параметром у динаміці вербальної взаємодії. Її ступінь між комунікантами може варіюватися, відзначаючись, зокрема, відмінностями у статусі, частотою інтеракцій та наявністю культурних диспаратів. Вона може як зменшуватися, так і посилюватися залежно від специфіки контексту.

А. П. Болотнікова зазначає, що «ця ознака є відносно стабільною – адресант оцінює її на основі перцепції соціального статусу комунікативного партнера, обираючи власну позицію як вихідний пункт» [5, с. 4]. Тому для досягнення оптимальної комунікативної ефективності, яка розглядається як двосторонній процес передачі та сприйняття інформації, необхідним є підтримання реляційної рівноваги.

У педагогічному спілкуванні виражена соціальна дистанція між суб'єктами спостерігається традиційно, адже відправник повідомлення, роль якого виконує викладач, займає домінуючу позицію, що детермінована його статусом та монополією на інформацію. Це наділяє його легітимністю як авторитетного джерела, здатного формулювати та транслювати знання. У ширшому сенсі, додає О. М. Беляєва, педагогічна комунікація охоплює обмін ідеями, почуттями, матеріальними благами, енергією та навіть соціальними відносинами, адже є віддзеркаленням емоційного стану здобувача освіти, безпосередньо впливає на його мотивацію, формування позитивного ставлення до навчання, розвиток усвідомлення необхідності здобуття знань і, зрештою, самокритичного мислення [2, с. 3].

У контексті невинних трансформацій освітнього простору, зумовлених динамікою суспільного розвитку та технологічними інноваціями, актуалізується

переосмислення сутності професійної взаємодії. Як зазначає Г. В. Білавич, наявні освітні програми з психології, педагогіки та методики підготовки педагогічних кадрів часто виявляють дефіцит змістовного наповнення щодо специфіки комунікативної культури в професійній діяльності викладача [3]. Він стосується як теоретичних аспектів її формування, так і практичних інструментів діагностики рівнів розвитку, стратегій удосконалення впродовж усієї професійної кар'єри. Понад три десятиліття дослідники у сфері комунікації розглядають процеси викладання та навчання як інтегративний комунікативний акт, спрямований на оптимізацію дидактичної ефективності та результативності засвоєння знань. Більше того, фундаментальна природа людського буття розкривається саме через спілкування. Незважаючи на незаперечну цінність знань, їхній обсяг не гарантує здатності особистості ефективно транслювати їх іншим. Тому саме комунікація виступає тим вирішальним містком, що з'єднує ерудованого викладача з прагнучими знань здобувачами освіти [23].

Доцільно прийняти позицію, обґрунтовану у наукових працях педагогів, психологів, фахівців ораторського мистецтва, адаптуючи її до специфіки педагогічної діяльності. Суть полягає у тому, що викладач з самого початку взаємодії з аудиторією повинен привернути її увагу до себе, іншими словами – захопити ініціативу в комунікації. Наприклад, варто звернутись до рекомендацій Дж. М. Келлера, чий багаторічний педагогічний досвід дозволив виявити перелік факторів (модель ARCS), наявність яких забезпечує викладачу «пріоритет» (див. табл. 1.1) [38].

Таблиця 1.1

Фактори успішної взаємодії викладача з аудиторією (за Дж. М. Келлером)

№	Назва	Характеристика
1	Attention (Увага)	Організація цілісного контакту з усією аудиторією. Ефективність переходу від організаційних процедур до змістовної комунікації. Включення особистісних аспектів у взаємодію зі студентами. Забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду педагога (охайність, зібраність, точність). Імплементация мовленнєвих та невербальних засобів взаємодії, активне використання міміки, «зорового контакту» тощо. «Трансляція» особистої прихильності до студентів.

		Розуміння ситуативного внутрішнього настрою, введення завдань та питань, що можуть мобілізувати аудиторію.
2	Relevance (Актуальність/Значущість)	Формулювання привабливих, чітких цілей діяльності. Демонстрація шляхів досягнення цих цілей. Зв'язок навчального матеріалу з реальним життям та досвідом студентів. Порівняння різних точок зору на питання, що розглядається. Актуалізація попередніх знань. Залучення інтересів, потреб і контексту аудиторії. Аргументація значущості теми для майбутньої професійної або особистої реалізації студентів.
3	Confidence (Упевненість)	Створення сприятливої атмосфери для висловлювання думок. Побудова завдань із поступовим ускладненням. Надання підтримки в складних ситуаціях, визнання зусиль, а не лише результатів. Подолання стереотипних негативних установок до студентів. Уникнення надмірно заборонних вимог, орієнтація на конструктивні очікування. Створення ситуацій, у яких студент відчуває контроль над навчальним процесом.
4	Satisfaction (Підкріплення)	Позитивне підкріплення емоційного зв'язку зі студентами. Висвітлення досягнень учнів, рефлексія результатів заняття. Реалізація діяльності, що дозволяє застосовувати знання на практиці. Надання можливості вибору форм діяльності. Підкреслення значущості внеску кожного в колективний результат. Емоційне завершення заняття з фокусом на успіхах. Анонсування цікавої наступної теми для підтримання мотивації.

Саме у вищезазначеному контексті системного підходу до вивчення педагогічного спілкування, науковці виокремлюють чотири ключові компоненти, що формують його культурну модель: комунікативний, перцептивний, інтерактивний та мотиваційно-ціннісний [12, с. 21]. З огляду на це, ми вважаємо за доцільне розглядати дані аспекти крізь призму компетентнісного підходу, адже вищезазначена специфіка педагогічної діяльності зумовлює необхідність постійного вдосконалення відповідних здібностей, навичок і вмінь педагога.

Однією з ключових підсистем, що забезпечує смислове сприйняття інформації від викладача до здобувача освіти (та у зворотному напрямку) є *комунікативна компетентність* [27]. П. М. Щербань концептуалізував інтегрований комплекс комунікативних умінь, що визнаються фундаментальними для успішної педагогічної діяльності. Вони виходять за межі

суто дидактичних і включають глибокі особистісні та психологічні виміри, зокрема до ключових складових відноситься: 1) високий рівень академічної та загальнокультурної ерудиції, що забезпечує не тільки глибоке розуміння фахової проблематики, а й широкий кругозір, необхідний для всебічного розвитку здобувачів освіти; 2) етична нормативність поведінки, що виступає запорукою побудови довірливих відносин; 3) досконале володіння державною та фаховою мовою (передбачає не лише нормативну грамотність, а й здатність до експресивного, аргументованого та переконливого мовлення, адаптованого до цільової аудиторії); 4) високий рівень емпатійної чуйності та доброзичливості; 5) здатність до педагогічної імпровізації, що дозволяє гнучко адаптуватися до непередбачуваних ситуацій та оперативно коригувати навчальний процес відповідно до актуальних потреб; 6) педагогічний оптимізм, що виявляється у незмінній вірі в потенціал кожного здобувача освіти та здатності долати освітні виклики, надихаючи на досягнення; 7) ґрунтовне та вільне володіння змістом навчального предмета, а також сучасними методиками викладання; 8) уміння та навички саморегуляції психоемоційного стану; 9) розвинені сугестивні та перцептивні здібності; 10) здатність до автентичного та емоційно насиченого вираження почуттів, думок та емоцій; 11) тощо [34].

Однак «в освітньому спілкуванні відбувається не тільки інформаційно-пізнавальна взаємодія, взаємодіяльні процеси, а й взаєморозуміння. Останній тісно пов'язаний із циклом сприйняття один одного, яке артикулюють ще (як синонім) *соціальною перцепцією*», – зазначає О. Г. Гуменюк [11, с. 4]. У цьому контексті стає очевидним, що сприйняття суб'єкта навчання відбувається не за зовнішніми критеріями, а за внутрішніми імперативами. Саме тому антична культурна традиція, завдяки внеску Сократа, подарувала педагогіці так звану «маєвтичну» модель, або освітнє «повитухінство». Її сутність полягає у сприянні педагогом народженню істини у свідомості здобувачів освіти шляхом комунікативного процесу, що дозволяє їм залежно від конкретної ситуації, виступати як об'єктом, так і суб'єктом взаємодії [30].

З огляду на це, *інтерактивна компетентність* (ІК) визнана істотним

компонентом у структурі культури педагогічного спілкування. До числа її важливих аспектів належить осмислення феномену педагогічного авторитету, глибоке розуміння еволюції конфліктних ситуацій, причин, що їх ініціюють, різноманітних способів зовнішнього вираження, класифікації та внутрішньої організації, а також розмежування позитивних (конструктивних) та негативних (деструктивних) наслідків для освітнього процесу [12, с. 63].

Академічна мотивація визначається як когнітивно-емоційний стан, що активізує, спрямовує та підтримує навчально-орієнтовану поведінку здобувача освіти. В. М. Галузьяк наголошує, що вона завжди тісно взаємопов'язана з емоціями та емоційним станом, оскільки вони визначають привабливість або відразу індивіда до певного виду діяльності. «Мотиваційно-ціннісна підструктура, в якій відображається індивідуальний досвід педагога, уявлення про свою комунікативну компетентність, здатність до різних способів та моделей педагогічного спілкування, а також значення останніх для реалізації професійно-педагогічних цінностей, забезпечує побудову в його свідомості оперативного образу педагогічних ситуацій, прогнозування можливих варіантів їх розвитку, формування оперативних і стратегічних цілей, передбачення і оцінку можливих наслідків застосування тих чи інших способів спілкування», – зазначає науковець [9].

Нерозривно з цим корелює і аспект духовності. О. С. Цибулько, досліджуючи її як функціональний елемент культури педагогічного спілкування, підкреслює, що прагнення до вищої досконалості є іманентною якістю людини, закладеною в її екзистенційній природі, що проявляється у здатності до унікальної моральної самореалізації [31, с. 4]. Сутнісне наповнення мотиваційно-ціннісної основи культури педагогічного спілкування, на нашу думку, також полягає у глибокому розумінні гуманістичної позиції педагога. У повсякденних освітніх ситуаціях викладачі постійно стикаються з необхідністю проактивної когнітивної та поведінкової діяльності, спрямованої на благо учнів, колег або інших працівників навчального закладу. Тому реалізація поведінкових патернів має сприяти підтримці та захисту життя здобувачів освіти, одночасно

продукуючи позитивні соціальні наслідки [37, с. 65].

Окрім вже згаданої духовно-формуючої функції, видатний дослідник комунікативних процесів Ф. С. Бацевич пропонує розширену типологію їх інтегральних компонентів (рис. 1.1) [1].



Рис. 1.1. Функції педагогічного спілкування (за Ф. С. Бацевич)

Щоправда І. О. Білецька додає ще самоконтроль, який становить основу для імплементації *адаптивної функції*. Він дозволяє педагогу об'єктивувати себе як суб'єкта у взаємодії зі світом, власної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до себе [4, с. 3]. А також науковиця додає рефлексію, як основу для реалізації *рефлексивної функції*. Саме вона уможливорює пізнання власного внутрішнього світу, порівняння себе у минулому та теперішньому для аналізу й коригування власної діяльності; а також прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

На підставі системного аналізу структури педагогічної взаємодії, виділяють три фундаментальні критерії для оцінювання рівня сформованості комунікативної культури: мотиваційний, когнітивний, та процесуально-діяльнісний [24]. Вони, у свою чергу, розкриваються через систему індикаторів.

Індикатори варто розуміти не як універсальний вимірювальний інструмент, а як засіб, що відображає лише окремі, специфічні властивості та ознаки досліджуваного явища. Вони слугують для збору як кількісних, так і якісних даних, які потім узагальнюються для формування критеріальної оцінки.

Таким чином, індикаторами мотиваційного критерію є наявність та інтенсивність потреби в комунікативній діяльності; якість і стійкість соціальних установок щодо взаємодії; рівень професійних інтересів та їх стабільність; ступінь усвідомлення відповідальності за результати комунікації; особистісні диспозиції; професійні та загальні здібності (включаючи емоційну стабільність, креативність та прогностичні навички).

Когнітивний критерій включає знання вікових, індивідуальних, та психологічних особливостей аудиторії; потенціалу різноманітних засобів комунікації в контексті взаємодії; механізмів взаємодії з колективами та індивідами; засад невербальної комунікації, відомої як «мова зовнішнього вигляду»; структури комунікативної культури та методів вирішення комунікативних завдань; прийомів саморегуляції та самовдосконалення власної комунікативної компетенції.

Процесуально-діяльнісний критерій ґрунтується на таких уміннях: прогнозування та моделювання майбутньої комунікативної взаємодії; вибір адекватної поведінкової стратегії в різних ситуаціях спілкування; управління динамікою групової комунікації; формування конструктивних педагогічних взаємин; ефективний підбір засобів передачі інформації; аналіз та рефлексія використаних комунікативних стратегій для їх подальшого коригування.

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що культура педагогічного спілкування є фундаментальною складовою професійної діяльності викладача, адже саме вона визначає ефективність навчального процесу, рівень мотивації здобувачів освіти та якість їхнього особистісного розвитку. Її сутність полягає у створенні комунікативного простору, де взаємодія набуває форми двостороннього процесу, що поєднує передачу інформації, емоцій, цінностей і соціального досвіду.

1.2. Сучасні педагогічні технології та методичні засоби розвитку комунікативної культури

Дослідження феномену педагогічної комунікації виявляє безпосередній взаємозв'язок між її рівнем та результативністю освітнього процесу. З огляду на це, актуалізується необхідність розробки та імплементації інноваційних методичних інструментів, спрямованих на становлення та вдосконалення культури спілкування.

Попри це залишається актуальним питання, підняте О. Ю. Осадько, щодо перешкод, які унеможливають імплементацію педагогами діалогічних стратегій, навіть за умови обізнаності з існуючими науковими розробками. «Або, якщо переформулювати це запитання у конструктивному плані: що є психологічними передумовами вибору вчителем здоров'ярозвивальних стратегій педагогічної взаємодії?», – зазначає дослідниця [22, с. 563].

Людина постійно перебуває в комунікативному процесі, навіть у випадку неусвідомленого внутрішнього діалогу: вона сприймає, осмислює та оцінює інформацію, формуючи репрезентації дійсності й обираючи способи взаємодії з нею. Функціонування особистості є безперервним процесом здійснення виборів, і саме від їх саногенності залежить як її розвиток, так і загальне біо-психо-соціальне здоров'я. Професійна діяльність педагога вирізняється високим рівнем емоційного напруження, що зумовлено великою кількістю непередбачуваних комунікативних ситуацій, нерегламентованим режимом роботи, значною особистою відповідальністю та відсутністю однозначних критеріїв оцінки ефективності.

В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій, що супроводжуються зміною ціннісних пріоритетів і численними суперечливими вимогами до освіти, робота викладача стає ще складнішою. Крім того, низький рівень матеріального забезпечення праці значно посилює їх психологічне неблагополуччя. Усвідомлення дисбалансу між витраченими енергетичними ресурсами та отриманою фінансовою винагородою провокує хронічний

внутрішній конфлікт, відомий як «моральне банкрутство». Цей феномен особливо виражений у відповідальних та самовідданих педагогів, для яких професія є невід'ємною частиною життя і які неспроможні працювати не в повну силу [28].

Заразом, протягом усього освітнього процесу великий акцент робиться на здатності до емпатії. Йдеться, зокрема, про зусилля зрозуміти здобувачів освіти в емоційній, соціальній та когнітивній сферах; потребу в активному слуханні; належним чином заохочуванні вербальними чи невербальними виразами. А повне їх прийняття з індивідуальними особливостями вписується в контекст обов'язкових позитивних емоцій вчителя. Конфлікт між внутрішнім станом викладача та несприятливою атмосферою зовнішніх очікувань може створювати значний емоційний дискомфорт. У таких ситуаціях від педагога вимагається виявляти стійкість та здатність протистояти негативним впливам.

Наприклад, у дослідженні А. Йовової та О. Дуди один респондент ділиться своїм досвідом: «Коли я на публіці і хтось повідомляє мені гарні новини – без проблем радію вголос. Коли я приходжу кудись, де панує поганий настрій – намагаюся заохотити до хорошого, бути гумористичним» [39, с. 10]. Натомість інший респондент прагне зберігати байдужість: «Якщо я опиняюся там, де хтось скаржиться і має поганий настрій, то я не хочу, щоб це впливало на мене» [39, с. 10]. Таке «розчарування», як зазначають дослідники, допомагає подолати усвідомлення відсутності досконалості як такої.

Однак лише усвідомлення проблем недостатньо: для їх подолання потрібні цілеспрямовані дії та систематичне вдосконалення професійних компетенцій. Особливого значення, наприклад, набуває імплементація інтерактивності [14]. Зокрема, рольово-особистісні методи, які передбачають виконання здобувачами освіти різних соціальних ролей (таких як лектор, експерт, модератор). Це сприяє моделюванню реальних взаємодій: індивідуально-особистісних («Я – Я», наприклад, вчитель – студент), індивідуально-колективних («Я – Ми», як-от керівник – колектив), а також колективно-публічних («Ми – Ми», що спостерігається у взаєминах між адміністрацією та персоналом).

Паралельно з цим, ефективними є етюдні та кейс-методи, які включають процеси обговорення, доведення чи обґрунтування, активізацію творчої уяви та пошук рішень шляхом імпровізації в заданих умовах [17]. Процес охоплює всіх учасників: одні виступають як виконавці, інші – спостерігачі. При цьому ключове значення мають не стільки акторська майстерність, скільки інсайти, отримані останніми. Навіть у простих етюдах, виконаних у неформальній атмосфері, спостерігачі можуть виявити безліч нових ідей та шляхів розв'язання проблем, які виконавці не усвідомлюють. Цей змагальний обмін інформацією сприяє зайняттю студентами рефлексивної позиції, що передбачає взаємне відображення діяльності учасників з різних перспектив та створює «дзеркальний» образ діяльності кожного.

Серед різноманітних педагогічних методів особливе місце посідає тренінг, мета якого «розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності» [8, с. 4]. Н. П. Волкова зазначає, що його специфічними рисами є дотримання принципів групової взаємодії; психологічна підтримка не обов'язково походить від ведучого, а здебільшого формується через взаємодію самих учасників. У таких групах, як правило, зберігається стабільний склад (від 7 до 15 осіб), які регулярно збираються для обговорень або перебувають разом протягом кількох днів без перерв (так звані групи-марафони). Однією з особливостей є визначене просторове розташування, а учасники часто розташовуються в колі, що сприяє більш відкритому обміну думками та емоціями. Використовуються активні методи, які дозволяють залучити кожного до процесу, а також допомагають об'єктивувати свої суб'єктивні почуття і емоції щодо інших [8]. Однією з ключових технік є перефразування, що полягає у повторенні суті почутого повідомлення власними словами слухача, зберігаючи при цьому первісний зміст. Основна мета – підтвердити правильність розуміння отриманої інформації та дати співрозмовнику зворотний зв'язок.

В. В. Кордонець та О. М. Шрамко додають, що вербальна комунікація не обмежується лише змістом висловлених слів: значну роль у сприйнятті повідомлення відіграє «інтонаційний малюнок мовлення» [15, с. 2]. Це складна

сукупність просодичних елементів, таких як висота тону, гучність, темп мовлення та ритм, що надають емоційного забарвлення та смислових відтінків висловлюванню. Учасники таких тренінгів навчаються використовувати різні інтонаційні моделі для вираження широкого спектра емоцій (від згоди до незгоди, від зацікавленості до байдужості), підкреслення ключових думок, керування увагою слухача та створення бажаного іміджу. Практичні вправи включають читання текстів з різними емоційними завданнями, запис та аналіз власного мовлення, а також симуляції діалогів.

Ще один різновид тренінгів включає вправи на розпізнавання та свідоме управління мімічними проявами, такими як посмішка (щира та фальшива), нахмурені брови, розширені зіниці тощо. А розуміння жестових сигналів дозволяє краще інтерпретувати почуття співрозмовника, адже частин тіла, які супроводжують мовлення, можуть бути ілюстративними (підкреслювати сказане), регулюючими (керувати перебігом розмови), адаптивними (несвідомі рухи, що відображають внутрішній стан) або символічними (мають конкретне значення в певній культурі) [32].

Особлива увага приділяється педагогічним іграм як інноваційному дидактичному інструменту. Н. П. Онищенко наголошує, що вони полегшують інтеграцію нових комунікативних та поведінкових парадигм, дозволяючи здобувачам освіти усвідомити особливості власного життєвого досвіду та відчутти приналежність до ширшого соціокультурного контексту. «В освітньому процесі ЗВО доцільно використовувати ділові ігри (відтворення предметної та соціальної специфіки певної діяльності), рольові ігри (розігрування певних життєвих ролей), ток-шоу-технології, ігри-вправи», – зазначає дослідниця [21, с. 263].

Аналіз дидактичних підходів до організації навчального процесу свідчить про високу ефективність дискусійних та дебатних методів, зокрема тих, що кореняться в методології Гарвардської школи бізнесу [29]. Роль викладача в такому форматі навчання є багатогранною: він виступає в якості архітектора та модератора, одночасно виконуючи функції колеги та об'єктивного арбітра. М. П.

Табака та Ю. С. Красильник підкреслюють, що фундаментом є колізія або протиріччя, що відбиває розбіжність поглядів учасників стосовно предмета обговорення. «А сам процес організації охоплює декілька етапів: явне визначення тези і антитези (як результат критики у складній комунікації); надання кожною стороною аргументів та підстав, що підтверджують і підсилюють точку зору; фіксація труднощів і постановка проблеми; пошук рішення; синтез», – зазначають дослідники [29, с. 445].

Система інструментів, призначених для формування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів в контексті їхньої фахової підготовки, не обмежується лише попередньо окресленими методами. Розширена класифікація, яка наведена далі, вирізняється винятковою повнотою, вичерпністю представлених елементів та відображенню ключових параметрів досліджуваної предметної сфери (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Інші методи формування та розвитку комунікативних навичок

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ [33, с. 421]	
Ключові характеристики	Організація групових та індивідуальних проєктів, що симулюють реальні професійні ситуації та вимагають інтенсивної колективної взаємодії.
Зв'язок з компетенціями	Заснована на принципах конструктивізму та соціального навчання. Сприяє розвитку прагматичної компетенції (чітка постановка цілей, формулювання завдань), інтерактивної компетенції (ефективний обмін інформацією, надання/отримання зворотного зв'язку, делегування повноважень, ведення переговорів), а також стратегічної компетенції (управління конфліктами, подолання комунікативних бар'єрів).
ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ [6, с. 91]	
Ключові характеристики	Застосування стандартизованих тестів та опитувальників для об'єктивної оцінки індивідуальних комунікативних характеристик: комунікабельність, емпатія, стилі спілкування, рівень конфліктності.
Зв'язок з компетенціями	Базуються на диференціальній психології та теоріях особистості. Дозволяють ідентифікувати комунікативний профіль індивіда, виявити сильні сторони та зони зростання.
ВЕДЕННЯ ЩОДЕННИКІВ РЕФЛЕКСІЇ [13]	
Ключові характеристики	Систематична фіксація та аналіз комунікативних ситуацій (успішних та невдалих), власних дій, вербальних та невербальних проявів, емоційних реакцій та їх впливу на процес взаємодії. Детальний опис ситуації, самоаналіз («Чому я повівся так?», «Які були мотиви?», «Які наслідки?»).
Зв'язок з компетенціями	Ґрунтуються на теорії рефлексії та метакогнітивних підходах (усвідомлення та контроль власних пізнавальних процесів у

	комунікації), саморегуляції та критичного мислення.
ТЕХНІКА УПРАВЛІННЯ ЕМОЦІЯМИ [16]	
Ключові характеристики	Комплекс практик, що включає: релаксаційні техніки (прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування), дихальні вправи (діафрагмальне дихання, когерентне дихання), методи зниження стресу (майндфулнес, когнітивна реструктуризація).
Зв'язок з компетенціями	Базується на принципах психофізіологічної саморегуляції та когнітивно-поведінкової терапії. Сприяє розвитку афективної компетенції (усвідомлення та контроль емоцій), саморегулятивної компетенції (здатність підтримувати оптимальний психоемоційний стан).

Як уже зазначалося раніше, зокрема на основі напрацювань Г. В. Білавич та інших фахівців [3], чинні освітні програми з психології, педагогіки та методики підготовки викладачів виявляють брак уваги до формування комунікативної культури як складової професійної діяльності майбутнього фахівця. О. С. Меньяйленко та Г. В. Монастирна підтверджують свідчення, додаючи, що особливо це стосується проблеми ефективного використання цифрових інструментів. Така ситуація свідчить про «актуальність розробки навчально-методичного забезпечення для підготовки вчителів до організації навчального діалогу в системі «вчитель – комп'ютер – учень», що є суттєвим доповненням до дисциплін циклу професійної підготовки, які вивчаються за загальним навчальним планом, і конкретизує аспект підготовки з урахуванням професійної педагогічної діяльності вчителя» [19, с. 56]. Відповідно до мети, науковицями було розроблено такі вимоги, що можна адаптувати під тематику нашого наукового дослідження (рис. 1.2).

Програмно-методичний комплекс має забезпечувати інтегративну підготовку майбутніх викладачів, спрямовану на формування їхньої культури педагогічного спілкування.

- Це передбачає не лише теоретичне осмислення принципів та особливостей діалогічної взаємодії, а й розвиток практичних навичок ефективного використання інформаційних технологій як засобу комунікації.

Програмно-методичний комплекс повинен містити деталізовані методичні рекомендації, які забезпечуватимуть повноцінне розуміння та ефективне використання його функціональних можливостей педагогічними працівниками.

- Вони мають бути вичерпними та дидактично обґрунтованими, сприяючи оптимальному впровадженню комплексу в освітній процес.

Структура програмно-методичного комплексу повинна мати такі складові:

- Змістова складова забезпечує засвоєння фундаментальних теоретичних положень і формування прикладних навичок, необхідних для ефективної організації дидактичної взаємодії. Вона інтегрує структуровані навчальні матеріали, включаючи текстові блоки, візуальні елементи (схеми, діаграми, графіки, таблиці), мультимедійні об'єкти (відеофрагменти, аудіозаписи) з ілюстрацією ситуацій навчального діалогу, а також бібліографічний список для поглибленого вивчення.
- Діагностична складова містить систему для контролю якості засвоєння знань та вмінь, а також для визначення рівня готовності вчителів. Вона включає комп'ютерні тести для поточного контролю теоретичних і практичних знань за кожним розділом, враховуючи необхідний рівень готовності. Передбачено програмно-методичне забезпечення для автоматизованої обробки та відображення статистики тестувань. Завершує блок комплексний підсумковий комп'ютерний тест.

Рис. 1.2. Вимоги до програмно-методичного комплексу (О.С. Меньяйленко, О.В. Давискіба)

Звідси, програмно-методичний комплекс виступає не лише інструментом передачі знань, а цілісною педагогічною системою, зорієнтованою на поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та рефлексивної оцінки результатів. Його структурна організація забезпечує цілеспрямоване формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів шляхом інтеграції навчального контенту, сучасних інформаційно-комунікаційних засобів і діагностичних механізмів. Завдяки поєднанню змістової та діагностичної складових створюються умови для усвідомленого опанування дидактичної взаємодії, об'єктивного контролю рівня професійної готовності та ефективного впровадження комплексу в освітній процес, що підвищує його методичну цінність і практичну значущість.

Таким чином, формування культури педагогічного спілкування є ключовою умовою ефективності професійної діяльності викладача. Її розвиток вимагає не лише наявності комунікативних навичок, а й глибокого усвідомлення стратегічних підходів до взаємодії, здатності до емпатії, емоційної регуляції та рефлексії. Особливу роль у цьому процесі відіграють інноваційні методичні засоби, системне вдосконалення яких має враховувати сучасні виклики педагогічної діяльності, включно з цифровізацією освітнього процесу.

1.3. Аналіз інтеграції аспекту дидактичної комунікації у зміст освітніх програм: вітчизняний та зарубіжний досвід

У процесі теоретичного опрацювання наукової проблеми було виявлено контroversійне питання, що потребує емпіричної верифікації: чи дійсно чинні освітні програми зі педагогічних спеціальностей характеризуються недостатньою увагою до формування комунікативної культури як невід'ємної складової професійної діяльності викладача? З метою об'єктивної оцінки гіпотези щодо дефіциту відповідного компонента, нами було ініційовано дослідницький аналіз змісту навчальних планів магістерських освітніх програм дисциплін вибіркових закладів вищої освіти України та іноземних провідних університетів за останні сім років.

По-перше, ми визначили, що наразі не існує уніфікованого національного чи міжнародного стандарту, присвяченого виключно комунікативному аспекту педагогічної діяльності. Ця обставина є цілком логічною та обґрунтованою, враховуючи багатогранність поняття та вплив численних факторів: спроба створення єдиного «шаблону», що охоплював би культурні, історичні, політичні, етичні та етнічні особливості кожного закладу вищої освіти, є практично неможливою. Проте, відсутність жорстко регламентованих критеріїв не применшує значущості проблеми. Натомість, щоб визначити орієнтири для формування комунікативної культури викладача, ми звернулися до міжнародних рекомендацій, концепцій провідних освітніх діячів та передового досвіду функціонування освітніх систем. Наприклад, Глобальна рамкова модель професійних стандартів викладача (2019), Компетентнісний рамковий стандарт ЮНЕСКО ІКТ для вчителів (2023), Рамка Ради Європи «Компетентності для демократичної культури» (2020) [44; 45; 36]. Основна мета документів полягає у: 1) поглибленні колективного розуміння та підвищенні узгодженості професійної діяльності вчителів на міжнародному рівні; 2) чіткому визначенні цифрової комунікації як ключової навички педагога; 3) застосуванні крос-функціональних принципів, таких як Концепція суспільств знань (knowledge

societies), Універсальний дизайн для навчання (universal design for learning) та інклюзивна освіта; 4) підвищенні обізнаності про важливість демократії; 5) активній участі у професійних ком'юніті (таких як Спільнота Практики Програми Песталоцці), де відбувається обмін досвідом та методологіями навчання.

У контексті нормативно-правового забезпечення формування комунікативної культури викладача в Україні, ключове значення мають: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Стандарти вищої освіти за рівнями освіти та галуззю знань, Наказ МОН №600 «Про затвердження вимог до акредитації освітніх програм» (2016), «Методичні рекомендації з розроблення стандартів вищої освіти» (2021) [25, 26]. Так, на наведеному вище рисунку матриці відповідності результатів навчання доцільно зосередити увагу на результатах РН3, РН4, РН7 та РН11, пов'язані з визначенням рівня готовності здобувачів освіти до ефективної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі (рис. 2.1).

РН1.Знати на рівні новітніх досягнень концепції розвитку освіти і педагогіки, методологію відповідних досліджень.	РН7.Створювати відкрите освітньо-наукове середовище, сприятливе для здобувачів освіти та спрямоване на забезпечення результатів навчання.
РН2.Використовувати сучасні цифрові технології і ресурси у професійній, інноваційній та дослідницькій діяльності.	РН8.Розробляти і викладати освітні курси в закладах вищої освіти, використовуючи методики, інструменти і технології, необхідні для досягнення поставлених цілей.
РН3.Формувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло і недвозначно доносити власні міркування, висновки та аргументацію з питань освіти і педагогіки до фахівців і широкого загалу, вести проблемно-тематичну дискусію.	РН9.Здійснювати пошук необхідної інформації з освітніх/педагогічних наук в друкованих, електронних та інших джерелах, аналізувати, систематизувати її, оцінюючи достовірність та релевантність.
РН4. Вільно спілкуватися державною та іноземною мовами усно і письмово для обговорення результатів освітньої, професійної діяльності, презентації наукових досліджень та інноваційних проєктів.	РН10.Приймати ефективні, відповідальні рішення з питань управління в сфері освіти/педагогіки, зокрема у нових або незнайомих середовищах, за наявності багатьох критеріїв та неповної або обмеженої інформації.
РН5.Організовувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти.	РН11.Здійснювати консультативну діяльність у сфері освітніх, педагогічних наук.
РН6.Розробляти та реалізовувати інноваційні й дослідницькі проєкти у сфері освіти/педагогіки та міждисциплінарного рівня із дотриманням правових, соціальних, економічних, етичних норм.	РН12.Планувати і виконувати теоретичні й експериментальні дослідження у сфері освіти/педагогіки, висувати і перевіряти гіпотези, аргументувати висновки, дотримуватися принципів академічної доброчесності.
	РН13.Захищати інтелектуальну власність, здійснювати комерціалізацію результатів науково-дослідницької та проєктної діяльності.

Рис. 1.3. Матриця відповідності результатів навчання та компетентностей

(Стандарт за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти) [20]

У світлі пошуку ефективних реалізацій вищезазначених положень на практиці, особливої уваги, на нашу думку, заслуговує досвід кафедри комунікаційних досліджень Східного Іллінойського університету (США). Заклад позиціонує себе «як один із небагатьох у регіоні, що пропонує магістрам *факультативну* спеціалізацію з педагогіки комунікації» (серед обов'язкових дисциплін: «Theory of communication», «Communication research methods», «Intercultural communications») [41]. Історично програма була орієнтована на підготовку здобувачів освіти до викладання мовленнєвих дисциплін у громадських коледжах. Однак, з часом її структура зазнала суттєвої еволюції, набувши більш цілісного та адаптованого характеру. Наразі вона передбачає практичну підготовку у вступних аудиторіях з комунікації коледжу Лейк-Ленд у формі спільної розробки навчальних матеріалів (навчальні програми, системи оцінювання, плани уроків) здобувачами освіти та викладачем-інструктором (рис. 2.2).

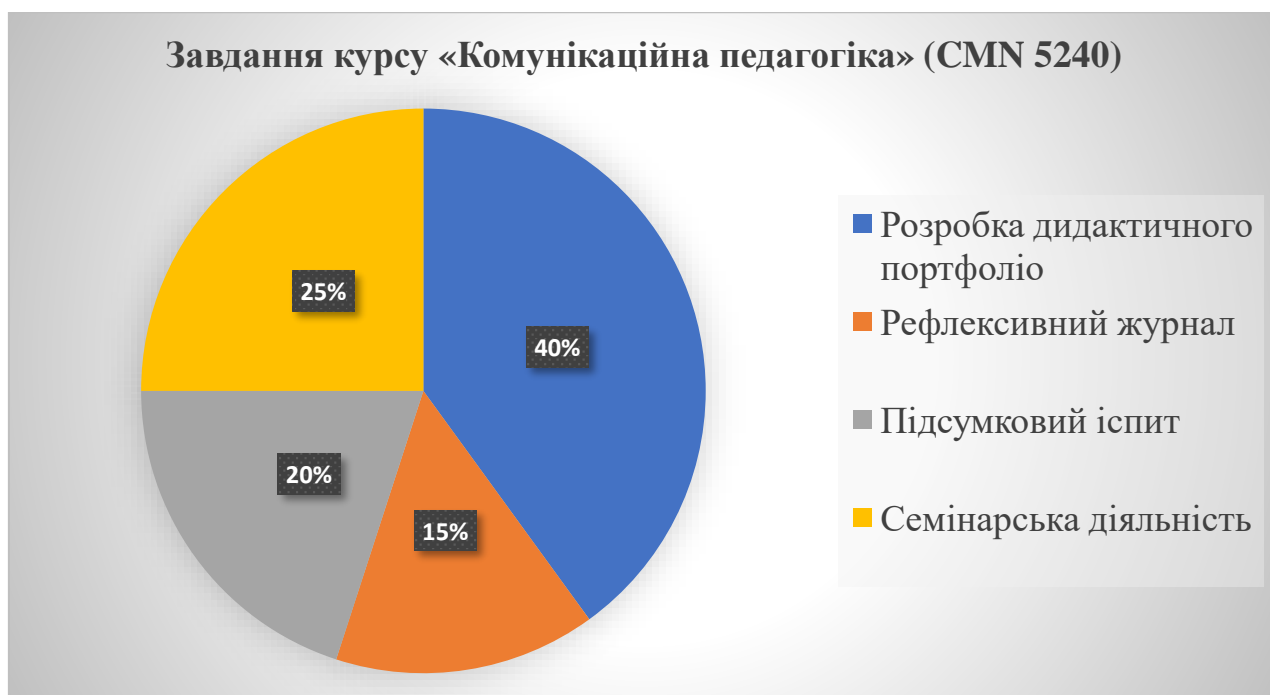


Рис. 1.4. Завдання курсу «Комунікаційна педагогіка» (CMN 5240)

До недоліків програми слід віднести відсутність окремого курсу, присвяченого професійній етиці. Наприклад, у силабусі CMN 5240 порушуються окремі аспекти академічної доброчесності, толерантності та недопустимості «мови приниження», проте інші важливі психологічні компоненти професійного спілкування – зокрема активне слухання, інтерпретація невербальних сигналів, мотивація учнів – практично не розкриті як самостійні теми. У цьому контексті показовим прикладом цілісного підходу до формування комунікативної культури викладача є магістерська програма «School Pedagogy with Pedagogical Therapy» Ягеллонського університету (Польща). Зокрема, її обов'язковим компонентом є курс «Komunikacja interpersonalna – poziom zaawansowany» [42]. У ньому представлено теми, що охоплюють: теоретичні основи та канали комунікації, функції мови, принципи ефективної вербальної й невербальної взаємодії, подолання комунікативних бар'єрів, активне слухання, зворотний зв'язок, розвиток асертивності, використання техніки «Я-повідомлень» і методики конструктивного розв'язання конфліктів.

Згідно з рекомендаціями О. С. Меньяйленко та Г. В. Монастирної, яку ми наводили у теоретичному розділі, зразковою навчальною програмою вважатиметься «M.A. in Communication Studies» Університету Макгілла (Канада) [40]. Вона пропонує збалансований підхід до аналізу комунікацій, поєднуючи гуманітарні та соціально-наукові перспективи з переважно якісною методологічною орієнтацією. Викладацький склад спеціалізується на широкому спектрі сучасних напрямків, включаючи дослідження медіа, технологій, звуку, критичну теорію раси, феміністичні та гендерні дослідження, постколоніальні, транснаціональні, діаспорні, штучного інтелекту, соціальних медіа, інфраструктури та навколишнього середовища. За останні 30 років аспірантура з комунікаційних досліджень виховала багатьох провідних канадських науковців у цій галузі. Випускники програми успішно працевлаштовуються на всіх рівнях державного управління, у культурних індустріях та на численних університетських кафедрах комунікаційних досліджень по всьому світу. З метою глибшого вивчення внутрішньої структури курсу, ми звернулися до студентки

Тельми Кей, яка люб'язно надала нам матеріали, аналіз яких дозволив виділити наступні цікаві аспекти програмно-методичного комплексу:

1. Наголошується на соціально-орієнтованому аспекті курсу, вказуючи, що студенти «будуть ретельно розглядати питання влади, справедливості та нерівності». Для майбутнього викладача розуміння цих тем є критично важливим для створення інклюзивного та справедливого навчального середовища, а також для формування педагогічного спілкування, що враховує різноманітність та упередження.

2. Прямо обговорюється дозвіл використання штучного інтелекту, проте з обов'язковим належним цитуванням. Такий підхід сприяє формуванню етичного використання новітніх технологій у здобувачів освіти, що є надзвичайно актуальним для сучасного педагога, та розвиває відповідальне ставлення до інформації та її джерел, закладаючи основи доброчесного академічного спілкування.

3. Для кожного розділу чітко сформулюються навчальні цілі (learning goals). Вони не лише описують, що здобувачі освіти повинні знати, а й що вміти робити, наприклад, «узагальнити основні аргументи кожного автора та відрізнити їх від аргументів, які автори повторюють та відкидають», або «запропонувати власні приклади або тематичні дослідження, що стосуються матеріалу» (рис. 2.3).

Claim: School educators are over-fixated on mathematics because performance is easy to measure.

Find a phrase in which the writer:

1. **Anticipates and counter-argues audience objections:** *"No one would argue that pupils should not be able to add, subtract and multiply. But I studied higher maths, from calculus to number theory, and have forgotten the lot."* (p.2)
2. **Limits a generalization:** *I agree with the great mathematician GH Hardy, who accepted that higher maths was without practical application. It was rather a matter of intellectual stimulus and beauty.* (p.3)
or
"The reason is depressingly clear. Maths is merely an easy subject to measure, nationally and internationally. It thus facilitates the bureaucratic craving for targetry and control. The prominence of maths in the curriculum is education's version of Orwell's imaginary boot, "stamping on your face ... forever". (p.4)
3. **Use rhetorical devices (detail, tone, vividness) to persuade:** *"It is in maths that we must beat the Chinese, the Singaporeans and the Finns."* (p.1)

Рис. 1.5. Приклад завдання із курсу COMS610 («M.A. in Communication Studies»)

4) У межах проектних завдань здобувачам освіти пропонується відповісти на ключове питання «То що?» («So what?»), що спонукає їх обґрунтовувати значущість власних досліджень та пропозицій для широкої аудиторії. Ця вимога сприяє розвитку навичок аргументації, пояснення складних ідей доступною мовою та встановлення взаємозв'язку між теоретичними засадами та практичним застосуванням, що є основоположними елементами ефективного педагогічного спілкування: «Great, now: so what? You're explaining the project to someone not in the class – a parent, a friend, a pet. Why does any of this matter? What do we know that we didn't before, or what questions should we be asking about media that we weren't asking before? Your answer to this question is something like a thesis, and ideally, once you have it, you can use it to structure the whole paper».

5. Окрім традиційних письмових робіт, здобувачам освіти дозволяється подавати проекти у форматі подкасту, відео, графічних романів, аудіозаписів. Це розвиває креативність, вміння адаптувати свої ідеї до різних медіа-носіїв та використовувати цифрові комунікаційні засоби (рис. 2.4)

Choose two (2) of the following questions:

1. What is the history of communication?
2. What is the role of gender and/or race in the history of communication?
3. How does the history of communication help you understand communication and technology in the contemporary time?
4. Pick two concepts and demonstrate an understanding of these concepts through a synthesis of course materials and readings. You **cannot** select the same concept that you covered in your Video Presentation. Choose two from this list: media, communication, technological determinism, culture.

To clarify Question 4:

- If you did a Video Presentation for the readings on May 11 (Technological Determinism and Values in Design), you may not write about technological determinism.
- If you did a Video Presentation for the readings on May 13 (Global and Decolonial Communication), you may not write about communication.
- If you did a Video Presentation for the readings on May 19 (Sound and Listening), May 20 (Screen Cultures), May 21 (The Impact of Streaming), May 27 (Social Media and Online/Offline Identity), or May 28 (Fake News and Propaganda), you may not write about culture OR media.

Рис. 1.6. Приклад завдання із курсу COMS610 («M.A. in Communication Studies»)

З огляду на прагнення України до євроінтеграції та активної участі у світовій науковій спільноті, проаналізовані навчально-методичні комплекси можна вважати зразком комунікативно-орієнтованого навчання. Вони є цінним джерелом досвіду, натхнення та прикладів організації навчального процесу для вітчизняних науковців та майбутніх фахівців. Проведений нами аналіз документації українських університетів показав, що в магістерських програмах з педагогіки основний акцент робиться на методиці викладання та педагогічних інноваціях. Однак, специфічні аспекти комунікативної культури розглядаються лише фрагментарно. У контексті нашого аналізу виявлено низку прикладів, що демонструють високий рівень змістового наповнення. Зокрема, особливої уваги заслуговує магістерська програма «Комунікативна культура викладача вищої школи», реалізована Білоцерківським інститутом неперервної освіти (табл. 1.3) [18].

Таблиця 1.3

Порівняння навчальних програм

«Комунікативна культура викладача вищої школи» (БІНПО)	COMS210 «Introduction to Communication Studies» (McGill University)
Мета та цільова орієнтація курсу	
Створити умови для становлення системи теоретичних знань, навичок та компетентностей, необхідних для ефективного педагогічного спілкування; розкриття теоретичних засад комунікативної культури; формування потреби безперервного професійного розвитку.	Ознайомити здобувачів освіти з фундаментальними питаннями галузі комунікаційних студій. Курс позиціонується як «media civics» і покликаний допомогти їм стати кращими «громадянами реальності», підвищити медійну грамотність і критичне мислення.
Педагогічна спрямованість і образ викладача	
Акцентує увагу саме на викладачеві як суб'єкті комунікації.	Немає спрямованості на конкретний «образ педагога». Однак викладачі курсу пропонують активний, дискусійний формат навчання: навіть великі лекції супроводжуються заохоченням до участі, спільного нотування та командної роботи.
Тематичний зміст	
Перший модуль охоплює феномен, структуру та компоненти комунікативної культури викладача, вміння, професіограму спеціаліста, вплив на освітній процес. Другий модуль присвячений етиці та етикету	Охоплює широке поле медійних і комунікативних тем загального характеру. Здобувачі освіти вивчають економіку та інституції медіа, екологічні і соціальні наслідки медіасистем, технологічні та

– діловому, корпоративному, телефонному спілкуванню, зокрема розглядаються особливості міжнаціональної бізнес-комунікації. Третій модуль розвиває теми самопрезентації, іміджу, а також цифрової комунікації (правила нетикету).	ідеологічні аспекти комунікації.
Методи викладання та навчальні практики	
Згідно зі структурою, передбачено 8 годин лекцій і 8 практичних семінарів. Значна частина (89 годин) відведена на самостійну роботу – опрацювання наукових джерел, підготовку аналітичних повідомлень, розв’язання індивідуальних дослідницьких завдань.	Матеріали подаються в сучасному форматі: лекції записані як аудіоподкасти, які здобувачі освіти прослуховують поза аудиторією. Водночас навчання містить обов’язковий інтерактивний компонент: щотижневі тексти спільно ануються за допомогою онлайн-платформи Perusall. Курс також включає практичні проекти: замість звичайних рефератів дозволено виконувати роботу у творчому форматі (відео, інфографіка тощо).
Форми й інструменти оцінювання	
Система оцінювання побудована на 100-бальній шкалі і сумує результати різних видів діяльності. Здобувачі освіти набирають бали за відвідування та активність на лекціях (до 12 балів), участь у практичних заняттях (виступи, дискусії – до 30 балів), виконання самостійних завдань (аналіз джерел, підготовка повідомлень – до 28 балів) та результати тестів за змістовими модулями (до 30 балів). Підсумкова сума переводиться у національну оцінку.	Головний акцент у фіналі – на проєкті: здобувачі освіти готують дослідницьку роботу або медіа-продукт, який оцінюється за деталізованою рубрикою. За інші види діяльності, наприклад, за роботу з літературою виставляються «pass/fail».

Магістерська освітня програма «Педагогічне дорадництво» (Український державний університет ім. М. Драгоманова) видається менш успішною з точки зору формування комунікативних навичок, хоча й розвиває методичні та консультативні вміння викладача (лише в загальному контексті) [10]. Серед вибіркових дисциплін, що мають реальне практичне значення, можна виділити «Основи педагогічної конфліктології» та «Комунікативна культура викладача-дорадника». Крім того, стилістика назв окремих програм, таких як «Комунікативна культура» (Волинський національний університет імені Лесі Українки), «Психологія педагогічного спілкування» (Криворізький державний педагогічний університет) та «Професійна комунікація» (Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка), обіцяє значну комунікативну спрямованість, однак відсутність детального змісту (планів

лекцій, практичних занять, рекомендованої літератури) у відкритих джерелах ускладнює об'єктивну оцінку глибини та повноти розкриття досліджуваної нами теми.

Таким чином, проведений аналіз виявив значну проблему: комунікативна культура викладача, попри її критичну важливість, не має належного системного відображення в освітніх програмах. Закордонний та вітчизняний досвід демонструє як успішні, так і менш вдалі підходи, а сама ситуація є неоднозначною. Для повноцінної підготовки майбутніх викладачів українським освітнім програмам необхідно інтегрувати комунікативну культуру як обов'язковий і цілісний компонент. Цей крок дозволить не тільки відповідати міжнародним стандартам, але й готувати фахівців, здатних ефективно працювати в сучасному, динамічному та полікультурному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

2.1. Діагностика початкового рівня сформованості культури педагогічного спілкування здобувачів освіти другого (магістерського) рівня

Успішна діагностика рівня сформованості культури педагогічного спілкування потребує комплексного підходу, що дозволяє отримати всебічну інформацію про її структурні елементи. Відповідно до критеріїв, найбільш ефективними методами є самооцінка та експертна оцінка [7]. Перша виконує дві ключові функції: слугує джерелом інформації про рівень сформованості професійних навичок і водночас є потужним стимулом для їх подальшого вдосконалення. Її динамічними характеристиками є рівень (низький, середній, достатній, високий), що визначається досягненнями, усвідомленими можливостями особистості; та адекватність, яка відображає ступінь відповідності реальним якостям індивіда.

Першочергово метою нашого дослідження була розробка навчально-методичного комплексу, спрямованого на формування культури педагогічного спілкування у магістрантів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Однак, ґрунтуючись на рекомендаціях Державної служби якості освіти України, які були викладені у статті Н. Величко, А. Кишичко та О. Семенової, ми дійшли висновку, що реалізація цієї ідеї неможлива без врахування кількох ключових факторів [34]. Найважливішим з них є створення спеціалізованої проєктної команди. До її складу, згідно з джерелом, мають входити науково-педагогічні та наукові співробітники, педагоги-практики. Також необхідно дотримуватися норм щодо навчального навантаження, структури навчального плану, обов'язкової наявності програм із грифом «Схвалено для використання в освітньому процесі», а також враховувати вікові особливості студентів, матеріально-технічні умови та ефективність педагогічних технологій.

Порушення цих вимог або їх ігнорування може призвести до того, що навчально-методичний комплекс не буде затверджений, а використання стане незаконним. Тому розробляти його «вдома» без професійної підготовки та належних процедур неможливо – адже це не просто творчий документ, а нормативно визначений інструмент організації освітнього процесу, який впливає на якість і легітимність навчання.

Зважаючи на це, ми вважаємо доцільним орієнтуватися на апробований та успішний досвід Східного Іллінойського університету (США), який уже був проаналізований нами раніше, а точніше – розробити комплексний факультативний курс, що викладатиметься для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», з метою формування та розвитку культури педагогічного спілкування у процесі фахової підготовки (див. Додаток Б). Апробація проводилася на базі Луцького національного технічного університету. Експериментальну вибірку дослідження склали 12 здобувачів освіти академічної групи ОПНм-21, що навчаються за ОПП «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)». Період становив 7 тижнів: з 06.09.2025 по 18.10.2025. Очікується, що впровадження курсу сприятиме підвищенню професійної компетентності магістрів, що підтверджуватиметься результатами педагогічного експерименту.

На початковому етапі дослідження було проведено комплексне діагностичне оцінювання вихідного рівня сформованості комунікативної культури здобувачів освіти (див. Додаток А). Цей крок є фундаментальним для подальшого відстеження динаміки та ефективності впроваджуваних методів. Для збору емпіричних даних використовувалося тестування, письмові роботи, спостереження, групова дискусія, рольова гра, інтерв'ю, самооцінка, розбір практичних кейсів. При підготовці ми також інтерпретували та адаптували міжнародні наукові розробки, щоб вони відповідали специфіці нашого дослідження. Зокрема, було використано: 1) тест на міжкультурну комунікативну компетентність Го-Мінга Чена як основу для діагностики особистісних параметрів студентів; 2) методологію Ліляни Скопінської, що

дозволила оцінити не лише когнітивний компонент комунікативної культури, а й поведінкові навички магістрантів [35; 43].

Інтерпретація отриманих даних здійснювалася за допомогою критеріально-рівневого підходу, що базувався на оцінці чотирьох основних аспектів: мотиваційно-ціннісного, пізнавального, особистісного та поведінково-діяльнісного. За кожним із них відповіді респондентів оцінювалися у балах, що дозволило конвертувати кількісні дані (сумарні бали) у якісні показники (високий, достатній, середній та низький рівні). За результатами первинного діагностичного зрізу, рівень сформованості комунікативної культури у здобувачів освіти виявився незадовільним:

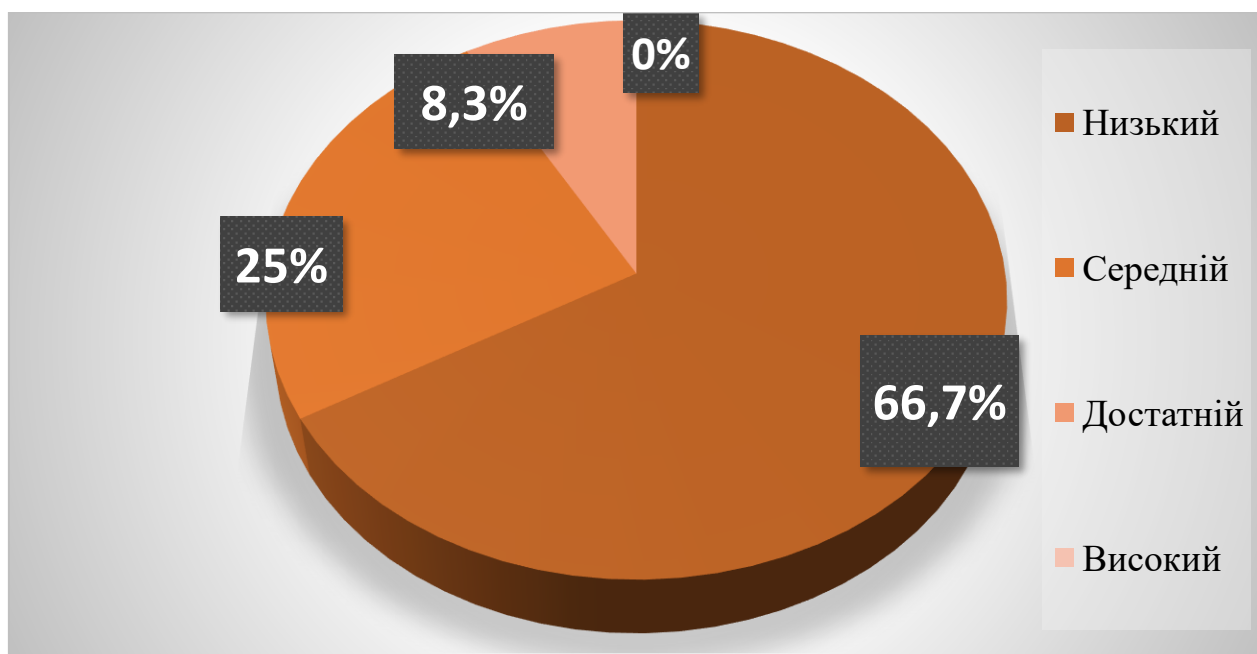


Рис. 2.1. Розподіл успішності респондентів

Аналіз отриманих результатів засвідчує домінування низького рівня розвитку комунікативних компетентностей серед здобувачів освіти (66,7%) за повної відсутності осіб із високими показниками. Водночас наявність помітної частки респондентів із середнім (25%) та достатнім (8,3%) рівнями свідчить про існування глибокої системної проблеми у професійній підготовці майбутніх педагогів. Така картина не може розглядатися як випадкове відхилення чи наслідок окремих недоліків навчального процесу; вона демонструє суттєвий

дисбаланс між теоретичними знаннями здобувачів освіти і їхньою практичною здатністю до ефективної комунікації в професійному середовищі.

Особливу занепокоєність така тенденція викликає у контексті підготовки фахівців інклюзивної освіти, для яких уміння встановлювати контакт, проявляти емпатію, толерантність і підтримувати конструктивний діалог є ключовими професійними компетентностями. Недостатній рівень сформованості цих умінь не лише засвідчує брак особистісної готовності до педагогічної діяльності, а й становить потенційну загрозу якості майбутньої інклюзивної практики.

Відсутність здобувачів освіти із високими показниками розвитку комунікативних компетентностей може також сигналізувати про кризу мотиваційно-ціннісного аспекту професійного становлення. Низька внутрішня мотивація до саморозвитку в цій сфері часто є наслідком формального ставлення до навчання, переважання репродуктивних форм викладання чи недостатньої педагогічної підтримки.

Наприклад, під час проведення «Завдання № 3», незважаючи на чітко окреслені критерії оцінювання – педагогічну культуру діалогу, наукову аргументацію та здатність до синтезу позицій – більшість учасників виявили тенденцію до висловлення емоційно забарвлених суджень, не завжди підкріплених валідними доказами чи науковими джерелами. Зокрема, частина респондентів демонструвала схильність до категоричних висловлювань, що відображали скоріше особисті переконання, ніж професійно обґрунтовані позиції. Наприклад, типові твердження на кшталт: «інклюзія – це модна тенденція, яка на практиці лише ускладнює роботу вчителя» або «учні з ООП відволікають решту класу, тому страждає якість освіти» свідчать про поверхове розуміння сутності інклюзивного підходу. Такі висловлювання не супроводжувалися жодними посиланнями на емпіричні дані чи методичні джерела, що робить їх аргументативно слабкими.

Водночас спостерігалася ще одна характерна риса дискусії – порушення етичних норм комунікації. У низці випадків фіксувалися перебивання співрозмовників, демонстрація зверхності або спроби нав'язати власну думку,

часто підкріплені риторикою «вчителя з досвідом». Наприклад, у висловлюванні типу: «Ви ще не працювали в школі, тому не розумієте, як усе відбувається насправді» проявляється елемент авторитарності та апеляція не до фактів, а до статусу чи стажу, що порушує принцип рівності учасників академічного діалогу. Подібні прояви комунікативної ієрархії створюють напруження в дискусійному просторі та знижують її аналітичний потенціал.

Окрім цього, вартими уваги є результати «Завдання № 5». Суть кейсу полягала у зіставленні двох позицій: критичної – про ризики для самостійного мислення, та утилітарно-прагматичної – про доцільність і неминучість використання ШІ в освітньому процесі. У процесі обговорення виявилось, що значна частина здобувачів освіти схильна оцінювати висловлювання другого учасника не з позиції педагогічної коректності, а за ступенем власної згоди чи незгоди з його змістом. Це свідчить про зміщення акцентів із комунікативно-етичного аспекту на когнітивно-оцінний, що унеможлиблює глибше розуміння етики дискусії.

Загальний аналітичний висновок полягає в тому, що навіть при зовнішньо нейтральному чи логічно структурованому висловлюванні, учасники часто не помічають прихованої агресії чи зверхнього тону, які можуть знецінювати позицію співрозмовника. Вислів другого здобувача освіти: «Хочеш ти цього чи ні, але доведеться змиритися: штучний інтелект уже став корисним і без нього нікуди» – є показовим прикладом прагматичного аргументу, висловленого у формі м'якого примусу. Хоча за змістом твердження не містить відвертого приниження, воно демонструє асиметрію у комунікації, де власна позиція презентується як єдино можлива істина. Такий тип висловлювань характерний для авторитарного стилю спілкування, що знижує рівень діалогічності та порушує принципи педагогічної етики.

Однак, аналіз цього тестування показав, що частина студентів виправдовувала подібну риторіку, вбачаючи в ній «реалістичність» чи «здатність мислити практично». Це свідчить про недостатній розвиток рефлексивного компоненту комунікативної компетентності, коли не

розрізняється зміст аргументу й форма його подачі (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Оцінка педагогічної та етичної поваги у висловлюванні «другого здобувача освіти» (n = 12)

№	Оцінка (1–5)	Характеристика поведінки «другого здобувача освіти»	Цитата з відповіді
1	3	Часткове визнання права на іншу думку, але без глибокої емпатії.	«Так, він правий, але тоном ніби пояснює це дитині, а не колезі»
2	4	Конструктивна аргументація з невеликим елементом зверхності.	«Висловився різко, проте по суті правильно – у реальному світі все ж так»
3	3	Збалансоване ставлення з критикою стилю подачі.	«Логічно, але звучить як ультиматум: або приймай, або відстаєш»
4	2	Зазначає знецінення співрозмовниці.	«Каже так, ніби її аргументи взагалі не мають значення»
5	3	Схильність до емоційної інтерпретації.	«Мені здалося, що він її «ставить на місце» під виглядом логіки»
6	3	Підтримує аргумент, трактуючи його як конструктивний реалізм.	«Не дуже ввічливо, але по суті ми всі користуємося ШІ»
7	1	Агресивна манера спілкування.	«Звучить як наказ: «змирись і все»»
8	3	Аргумент логічний, але тон холодний.	«Правильно говорить, але без поваги до співрозмовниці»
9	4	Толерантна оцінка, акцент на ефективності.	«Не бачу агресії, просто говорить впевнено, як людина, що мислить раціонально»
10	3	Обережна оцінка: впевнено, але не дружньо.	«Відчувається холодна логіка, без поваги до емоцій»
11	4	Відзначає професійність тону при певній категоричності.	«Це радше асертивність, ніж агресія – просто впевнена позиція».
12	2	Позиція домінування, не діалогу.	«Не чує іншу думку, просто нав'язує свою».

Під час проведення вправи було змодельовано засідання психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК), у межах якої здобувачі освіти виконували ролі різних учасників командного консиліуму: психолога, логопеда, лікаря, соціального педагога та координатора освітнього процесу. Основна мета – виявити, наскільки учасники здатні до міждисциплінарної комунікації, конструктивного діалогу, пошуку компромісів і професійного узгодження позицій при розробці ІПР. Проведення вправи дозволило виявити, що незважаючи на зовнішню активність дискусії, рівень аргументації більшості здобувачів освіти не відповідав критеріям наукової верифікованості. У

переважній кількості випадків аргументи ґрунтувалися на суб'єктивному досвіді («у моїй практиці це працює»; «я бачила таку дитину, їй допоміг лише логопед»), без посилання на емпіричні чи методичні джерела. Ця поведінка частіше проявлялася у здобувачів освіти, які виконували ролі фахівців із більш «авторитетних» дисциплін (наприклад, лікаря або психолога). Типові висловлювання: «я впевнена, що дитині насамперед потрібна медикаментозна підтримка, бо без цього всі психологічні методики марні», «не треба теоретизувати, у школі нема часу на психологічні ігри – треба вчити базові потреби». Найбільш спірними стали фрази, які не лише підривали атмосферу співпраці, а й ставили під сумнів саму ідею інклюзивності: «чесно кажучи, не всі діти з особливими потребами мають бути в звичайних класах – це шкодить іншим», «ми не можемо підлаштовувати всю школу під одну дитину», «це гарна ідея лише на папері, а в реальному житті це хаос».

Узагальнюючи, можна стверджувати, що навіть у здобувачів освіти із базовою підготовкою до інклюзивної освіти виникали структурні труднощі координації та взаємоповаги, які проявлялися у всіх шести завданнях – від розбору прислів'їв і комунікативних стилів до реального моделювання кризових ситуацій із батьками. Нижче подано систематизований аналіз негативних моментів, які фіксувалися під час виконання завдань, із акцентом на типові помилки, суперечливі висловлювання та їхні педагогічні наслідки (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Таблиця спостережень та результатів опитування (n = 12)

Завдання № 1
Більшість здобувачів освіти розпізнають ідею співдії, партнерства та активного навчання. Відповіді свідчать про гуманістичне мислення й орієнтацію на учня, хоча у 2–3 випадках відчутна «книжна» риторика без прикладів із власного досвіду.
Завдання № 2
Здобувачі освіти орієнтуються в основах стилів, однак бракує глибшої рефлексії щодо ризиків маніпулятивних стратегій. Частина учасників (4 з 12) ототожнюють гуманістичний стиль лише з «м'якістю», а не з педагогічною вимогливістю.
Завдання № 3
Відповіді характеризуються амбівалентністю: емпатійні судження поєднуються з сумнівами у доцільності інклюзії. Здобувачі освіти схильні розглядати інклюзивне навчання як соціальний компроміс, а не як зміну освітньої парадигми. Замість аналізу системних

бар'єрів вони фокусуються на «готовності дітей», що демонструє перенос відповідальності на учнів і брак розуміння ролі комунікаційних механізмів. У більшості випадків відсутнє визнання комунікативної рівності як основи інклюзивного середовища.
Завдання № 4
Відповіді демонструють здатність поєднувати етичні, правові й емоційні аспекти. Особливо цінним є усвідомлення, що бар'єри – не лише у школі, а й у суспільних установах. 9 із 12 здобувачів освіти проявили зрілу позицію з орієнтацією на права дитини.
Завдання № 5
Більшість респондентів (7 із 12) відзначили прояв зверхності та неслухання, водночас 3 здобувача освіти виправдали таку манеру «професійною прямою». Це свідчить про нечітке розуміння меж педагогічного такту й етичної комунікації.
Завдання № 6
Реакції здобувачів освіти свідчать про поверхневе етичне судження – вони швидко ідентифікують «неправильну» поведінку, але не аналізують її причини та контекст. Толерантність до «емоційної зрозумілості» агресії вказує на відсутність навичок професійного самоконтролю й усвідомлення педагогічної відповідальності. Інклюзивна комунікація розуміється як контроль емоцій, а не як спосіб відновлення взаємоповаги. Залишається нерозвиненою культура запобігання конфліктам.
Завдання № 7
Здобувачі освіти проявили розуміння психології батьків, особливо важливість м'якого впливу. Найкращі результати показали ті, хто використовував техніки активного слухання та спільного пошуку рішень.
Завдання № 8
Здобувачі освіти відзначили труднощі розподілу ролей і важливість лідерства координатора. 10 із 12 визнали, що навичок міждисциплінарної взаємодії поки бракує, але сам формат вправи стимулює розвиток комунікаційних компетентностей.

Наведений аналіз дає підстави для глибших теоретичних узагальнень, що виходять за межі емпіричного опису проблеми. Насамперед, виявлений низький рівень сформованості культури педагогічного спілкування серед магістрантів ставить під сумнів ефективність традиційних моделей професійної підготовки, які досі переважно відтворюють репродуктивну логіку навчання. Ми спостерігаємо феномен «комунікативної імітації» – коли здобувачі освіти демонструють вербальні ознаки діалогічності (здатність ставити запитання, формулювати відповіді, посилатися на авторитети), проте змістово залишаються в межах закритої монологічної позиції.

Не менш спірним є питання оцінювання комунікативної культури. Традиційна шкала рівнів (низький, середній, достатній, високий) не здатна врахувати якісну складність цього феномену, адже це не стабільна навичка – вона ситуативна, контекстна й еволюційна. На нашу думку, її можна адекватно оцінити лише через дискурсивний аналіз – виявлення повторюваних смислових

структур та моделей взаємодії у висловлюваннях учасників. Це означає, що в педагогічних дослідженнях слід переходити до якісно-інтерпретативних підходів, які дозволяють бачити розвиток культури спілкування як динаміку смислів, а не балів.

Власне, низькі результати діагностики у нашому дослідженні не слід трактувати як «некомпетентність» студентів, а радше як симптом структурного конфлікту між гуманістичною риторикою сучасної освіти та реальними педагогічними практиками. Цей конфлікт проявляється у тому, що освітні системи вимагають від студентів емпатії, толерантності, діалогічності – але самі функціонують у логіці стандартизації, оцінювання та адміністративного контролю, які ці якості пригнічують.

Таким чином, результати дослідження відкривають широку дискусію про необхідність переосмислення самої концепції педагогічної культури у контексті цифрової доби. Якщо педагогічне спілкування втратить свій гуманістичний вимір, інклюзія ризикує залишитися декларативним гаслом без реальної трансформаційної сили.

2.2. Експериментальна апробація та верифікація навчально-методичного комплексу

Загалом вищезазначені показники, хоча й можуть бути достатніми для повсякденного спілкування, є вкрай незадовільними як для фахівців інклюзивної освіти, оскільки ефективна педагогічна взаємодія з дітьми з ООП, їх батьками та колегами вимагає високого рівня емоційного інтелекту, тактовності та адаптивності. Відсутність відповідних сформованих умінь призводить до зниження ефективності педагогічної взаємодії, зростання ризику непорозумінь, конфліктів або неадекватного тлумачення поведінки. З науково-практичної точки зору це свідчить про необхідність переходу від діагностично-констатувального етапу до формувального, адже саме цілеспрямований педагогічний вплив може забезпечити системний розвиток комунікативної

культури майбутніх педагогів.

Для початку було розроблено спеціалізований освітній UdeMy-курс, що містить усі необхідні навчальні матеріали. Вибір саме цієї системи є методологічно обґрунтованим, оскільки її функціонал знайомий більшості здобувачів освіти, що мінімізує час на адаптацію та дозволяє зосередитися безпосередньо на змістовному наповненні. Також нами було використано структурні моделі подання методів навчання в автоматизованих системах, тобто замість простого завантаження документів, курс побудований так, щоб навчання було логічним і послідовним. Серед основних тематичних блоків:

Завдання №1. Невербальним способом передати:

- суть явища «гравітація»;
- суть явища «кругообіг води»;
- різницю між додаванням і множенням;
- причини Першої світової війни;
- різницю між здоровим та шкідливим харчуванням.

Завдання №2. Допомога зі сторони.

- Учень загубив свій зошит під час перерви. Він намагається показати однокласнику, що шукає, без слів, щоб однокласник допоміг йому знайти зошит.

Assignment 1: Вступ у курс, визначення очікувань від навчання (метод «Ментальна карта», Miro)

Assignment 2: Міні-лекція з візуалізацією моделей комунікації (Шеннон–Уївер, Берло, Якобсон)

Assignment 3: Інтерактивна вправа «Комунікаційний міст»

Assignment 4: Групова дискусія «Який я комунікатор?»

Assignment 5: Домашня робота 1. Міні-презентація

Assignment 6: Домашня робота 2. Візуальний постер

Рис. 2.2. Тема 1. Предмет і завдання курсу. Суб'єкт та об'єкт педагогічної комунікації. Моделі та функції комунікації

На початку заняття здобувачі освіти створили ментальні карти в Miro, де позначили власні очікування від курсу. Цікаво, що більшість асоціювала поняття «комунікація» не лише з мовленням, а з емоційним контактом, довірою та здатністю «чути» дитину. Вправа «Комунікаційний міст» виявилася найбільш результативною. Більшість спочатку демонструвала невпевненість, проте вже через 10–15 хвилин з'явилися перші ефективні стратегії – використання послідовних символів, логічних асоціацій, спроба встановити зоровий контакт. Далі відбулася групова дискусія «Який я комунікатор?», у межах якої здобувачі освіти здійснили самооцінку власного стилю спілкування. Було виявлено три основні типи поведінки: ініціативно-виразний (активні, але схильні перебирати роль лідера), адаптивно-пасивний (обережні, проте уважні до партнера) та змішаний.

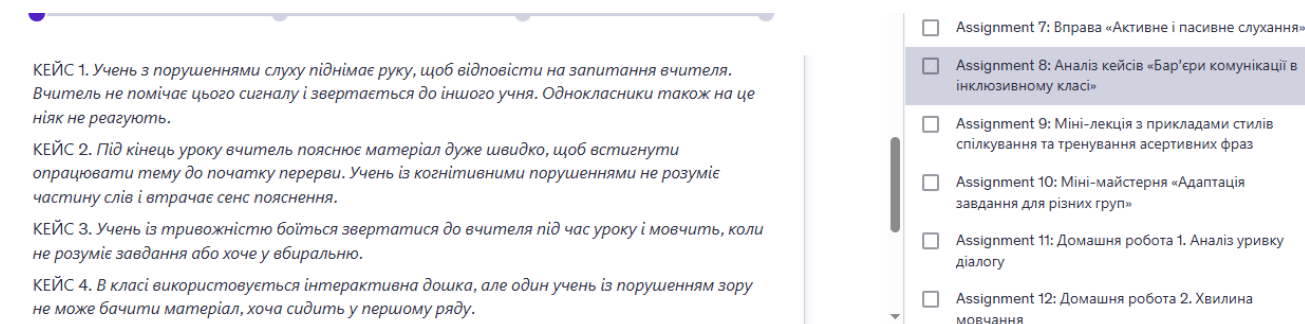


Рис. 2.3. Тема 2. Стиль спілкування і культура слухання

Другий навчальний тиждень став не лише практичним, а й показово спірним етапом. Наприклад, в аналізі кейсів про бар'єри спілкування в інклюзивному класі розгорілася дискусія: частина здобувачів освіти вважала, що головна відповідальність за розуміння лежить на вчителеві, інші – що учень теж має ініціювати діалог. Продовження цієї теми відбулося на міні-лекції про стилі спілкування, де здобувачі освіти тренували асертивні фрази. Однак частина з них сприйняла їх як «упевнене домінування». Викладач пояснив різницю між впевненістю та тиском, після чого відбулась коротка рефлексія про культуру поваги в педагогічному середовищі.

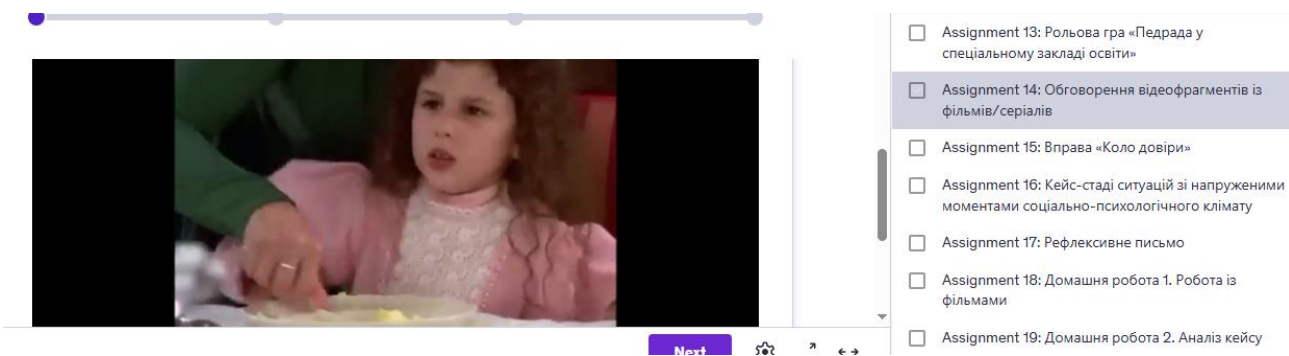


Рис. 2.3. Тема 3. Соціально-психологічний клімат та стилі керівництва

Третій навчальний тиждень став переломним у розумінні ролі педагога як лідера соціально-психологічного клімату. Наприклад, під час перегляду фрагментів фільмів «Диво», «Кожна дитина особлива» та «Перед класом», аналізуючи поведінку вчителів і реакції дітей, дискусія несподівано розділила групу: частина вважала, що головний герой фільму «Диво» – занадто м'який педагог, інші доводили, що саме його доброзичливість створює атмосферу

прийняття. Цей момент став практичним уроком того, як сприйняття стилів керівництва залежить від власного комунікативного досвіду. Вправа «Коло довіри» мала більш конструктивний характер: здобувачі освіти створили спільну карту факторів, що формують безпечний освітній простір. Серед найважливіших вони назвали стабільність емоційного тону, прозорість рішень педагога та визнання права дитини «на помилку».

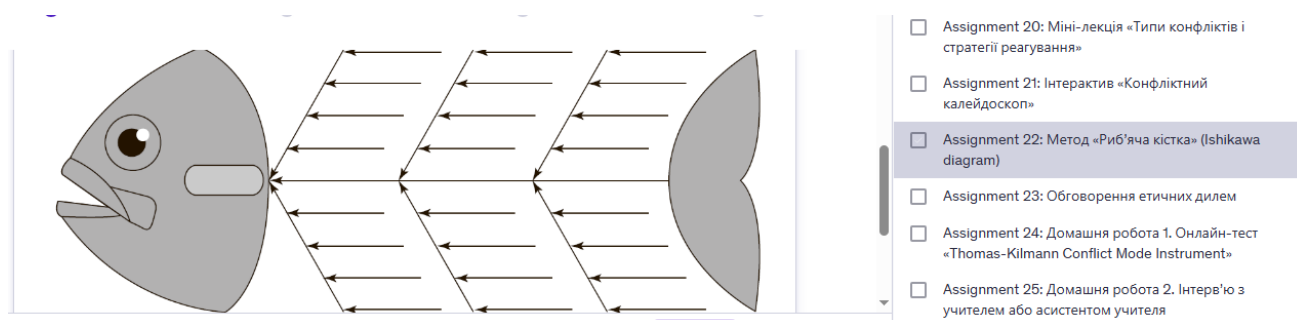


Рис. 2.4. Тема 4. Педагогічні конфлікти та їх вирішення

Четвертий тиждень виявився надзвичайно динамічним і насиченим реалістичними кейсами. Початкова міні-лекція про типи конфліктів та стратегії реагування задала системність темі – здобувачі освіти чітко розрізнили уникнення, компроміс, співпрацю, суперництво та пристосування. Проте вже під час інтерактиву «Конфліктний калейдоскоп» стало очевидно, що теорія не завжди працює ідеально в умовах живої взаємодії. В одній із груп здобувачі освіти обрали стратегію «співпраці», але фактично вийшли на суперництво, оскільки кожен прагнув «переконати» партнера замість пошуку спільного рішення. Саме цей епізод став чудовим прикладом для подальшого розбору – як емоційне забарвлення здатне спотворювати навіть правильну з точки зору педагогіки модель поведінки.

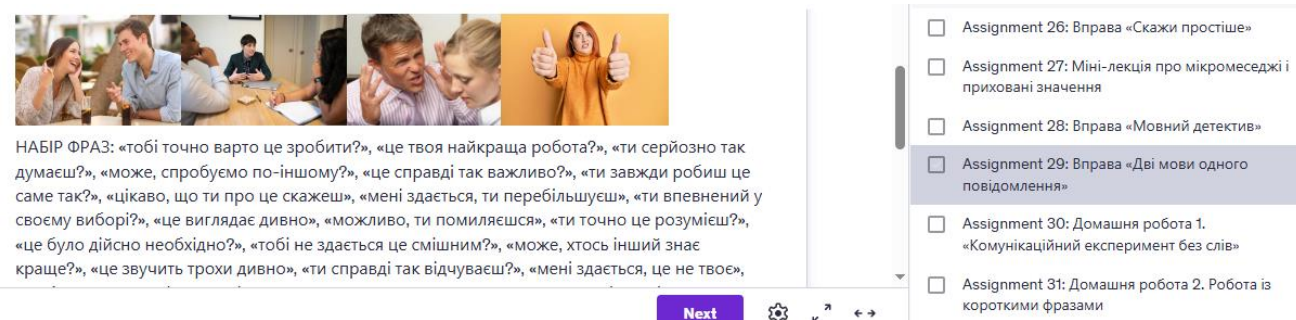


Рис. 2.5. Тема 5. Вербальні та невербальні засоби спілкування в інклюзивній освіті

П'ятий тиждень практики став одним із найемоційніших. Заняття розпочалося з вправи «Скажи простіше», яка на перший погляд видавалася легкою, але швидко виявила свої пастки. Здобувачі освіти, адаптуючи наукові тексти до зрозумілої мови, часто не могли знайти баланс між простотою і точністю. Одна група занадто «спростила» термінологію, через що зміст утратив наукову глибину, що викликало жваву дискусію: де межа між доступністю та професійністю мови педагога? Найяскравішим моментом став «Комунікаційний експеримент без слів». Більшість здобувачів освіти зазначили, що спочатку почувалися незручно, адже звикли покладатися на слова. Проте вже через кілька хвилин жести, погляд і міміка почали працювати інтуїтивно. Один учасник описав, як його «розмова жестами» з другом перетворилася на гру, а інший визнав, що без слів легше було висловити підтримку, ніж незгоду.

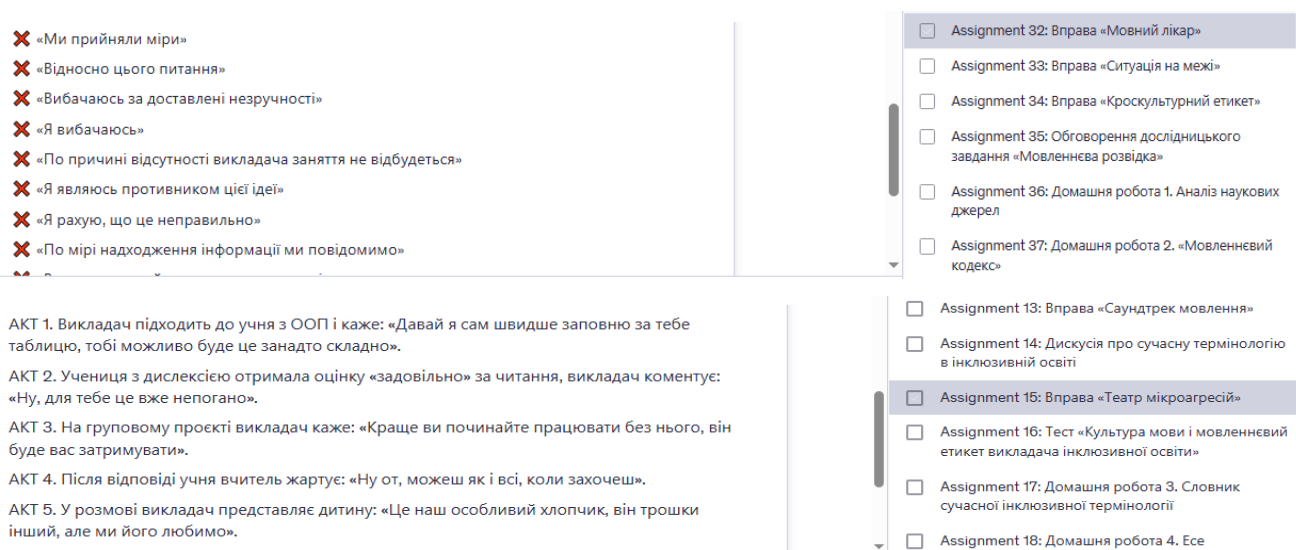


Рис. 2.6. Тема 6-7. Культура мови і мовленнєвий етикет викладача

Шостий тиждень навчання став переломним у розвитку професійного мислення здобувачів освіти. Заняття розпочалося з вправи «Мовний лікар», під час якої студенти «лікували» фрази, сповнені кальок і канцеляризмів. Цікаво, що більшість спершу виправляла лише граматичні помилки, але не помічала тонких проявів неетичності, як-от: «дитина з нозологією» чи «звичайний учень». Далі, під час вправи «Ситуація на межі», вони моделювали відповіді на провокаційні висловлювання учнів. Один сценарій – коли «здобувач освіти» вигукував викладачеві фразу «А ви можете себе поставити на місце тієї дитини, вчинили б ви так само, як зараз нам розповідаєте?» – викликав жваві суперечки. Частина групи вважала, що треба реагувати твердо, інші – що краще зберегти нейтральність і емпатію. Це протиріччя стало навчальним моментом: учасники зрозуміли, що етичність не завжди дорівнює поблажливості, і педагог має знаходити баланс між толерантністю та професійною позицією. Особливою стала вправа «Театр мікроагресій», де здобувачі освіти інсценували непомітні, але часті комунікативні порушення – надмірну опіку, натяки на «зусилля понад норму», поблажливі інтонації. Для багатьох це стало відкриттям: навіть з добрими намірами можна неусвідомлено відтворювати дискримінаційні моделі спілкування.



Рис. 2.7. Тема 8. Онлайн- та мультимодальні комунікації викладача

Останній тиждень практики став логічним підсумком попередніх занять – здобувачі освіти вже мислили не як слухачі, а як майбутні фахівці, здатні осмислено будувати педагогічну комунікацію в цифровому просторі. Тема онлайн- та мультимодальної взаємодії виявилася не лише технічною, а й глибоко психологічною: саме тут учасники зіткнулися з реальними викликами

дистанційного навчання – емоційною втомою, втратою «живої» взаємодії та потребою зберегти людяність у цифровому середовищі. Вважаємо рольову гру «Динаміка віртуального проєкту» ключовим моментом тижня. Викладач періодично змінював умови роботи – скорочував терміни, надсилав суперечливі інструкції, створював штучні конфлікти. Це виявило, що навіть у цифровому форматі виникають ті самі комунікаційні пастки, що й офлайн: непорозуміння, вигорання, розмитість ролей. Проте здобувачі освіти змогли самотійно відновити ефективну взаємодію, застосувавши принципи асертивного спілкування та розподілу відповідальності. У фінальній частині тижня вони розробили власні фрагменти онлайн-уроків, у яких поєднали відео, текст, графіку й елементи адаптації для різних категорій учнів. Дехто інтегрував аудіоописи для незрячих, інші – спрощені версії матеріалу для учнів із труднощами читання.

Безперечно, не варто залишати поза увагою важливість самотійного виконання домашніх завдань, адже саме вони становили суттєвий практичний компонент освітнього процесу. Кожне з них мало не лише навчально-формувальну, а й діагностично-рефлексивну функцію. Так, підготовка міні-презентацій та створення візуальних постерів сприяла формуванню вміння презентувати власну позицію, інтегруючи особистий досвід у професійну площину. Аналіз художніх уривків і кінофрагментів, присвячених темі інклюзії, розвивав аналітичне мислення, допомагав побачити міжособистісну динаміку через різні стилі комунікації. Не менш значущими виявилися завдання, що акцентували увагу на розвитку емоційного інтелекту й уміння слухати. Наприклад, практика «хвилини мовчання» формувала навички уважного спостереження за невербальними сигналами співрозмовника, а «комунікаційний експеримент без слів» розширював розуміння того, як міміка, жести, поза чи навіть пауза можуть передавати складні емоційні стани. Завдання з опрацювання наукових джерел, укладання мовленнєвого кодексу чи словника інклюзивної термінології мали інтелектуально-методологічне значення: вони формували академічну культуру мовлення, критичне ставлення до мовних норм і здатність

розрізняти між коректним і стигматизуючим висловом.

Загалом, після семи тижнів активної взаємодії з веб-ресурсом, було проведено фінальний етап експерименту. Для зіставлення результатів повторно використано матеріали початкового зрізу. Порівняльний аналіз засвідчив істотне зростання рівня сформованості комунікативної культури здобувачів освіти після впровадження програми. Якщо на початковому етапі переважна більшість – 66,7% – перебували на низькому рівні (менше 50 балів), то опісля ця кількість зменшилася до 3%. Частка середнього рівня (25%) зменшилася до 12%. Найбільш відчутний приріст відчувся у «достатній» категорії (з 8,3% до 45%). Таким чином, понад третина респондентів здійснила якісний стрибок, піднявшись одразу на кілька щаблів вище. А також з 0% до 40% учасників навчання досягли найвищих результатів. Загальний середній показник групи зріс із 48% до 86%, тобто на 38 відсоткових пунктів, що є свідченням не просто поступового покращення, а радикальної перебудови структури рівнів сформованості. Позитивна динаміка проявилася також за всіма критеріями. Наприклад, посилення професійної мотивації, усвідомлення цінності інклюзивної освіти та готовність до реальної взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. За пізнавальним критерієм здобувачі освіти продемонстрували глибше розуміння концептуальних основ педагогічної комунікації та специфіки її реалізації у контексті інклюзії. Особистісні покращення відбулися завдяки розвитку емпатії, толерантності та комунікативної гнучкості. Поведінково-діяльнісний критерій підтвердив зростання практичних умінь здобувачів освіти у веденні діалогу, модерації конфліктних ситуацій, застосуванні стратегій фасилітації та виробленні виважених комунікативних рішень.

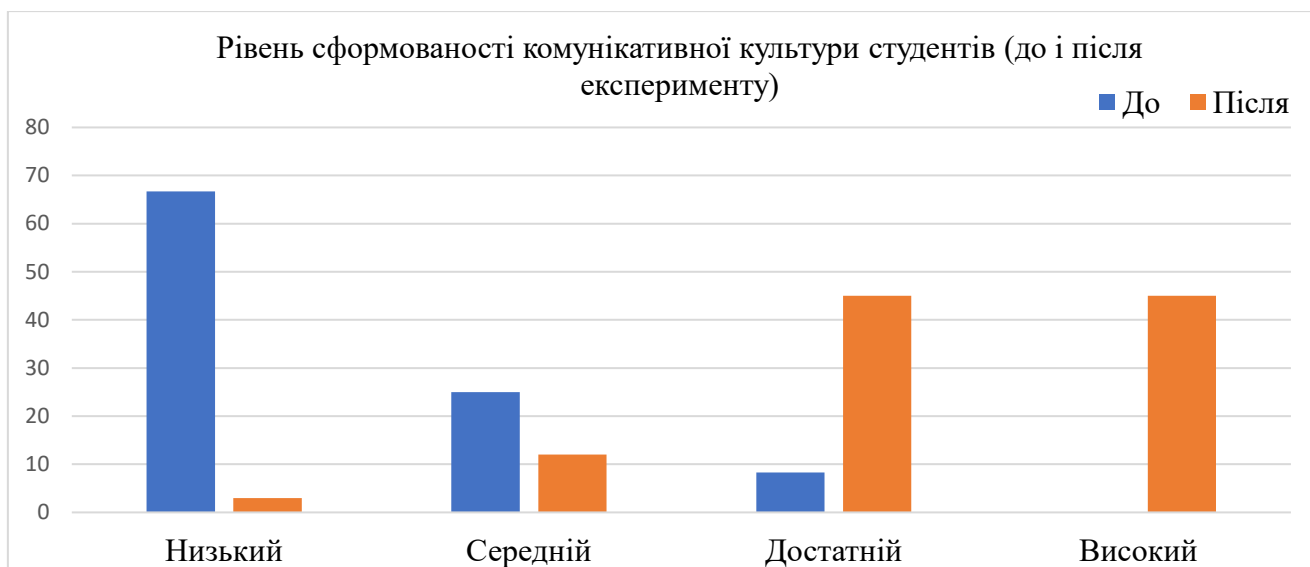


Рис. 2.8. Порівняльний аналіз результатів до і після експерименту

Узагальнюючи результати експерименту, варто зазначити, що отримані дані не лише підтвердили ефективність запропонованої програми, але й виявили низку тенденцій, які мають важливе значення для подальшого удосконалення педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Найбільш суттєвим висновком є те, що формування професійно-комунікативних компетентностей у сфері інклюзивної освіти не може здійснюватися виключно шляхом механічного запозичення зарубіжних моделей чи методик. Міжнародний досвід, безумовно, є надзвичайно цінним, однак він набуває реальної практичної значущості лише за умови його критичної інтерпретації, адаптації до національного соціокультурного контексту та інтеграції в уже наявну підготовчу систему. Йдеться про необхідність комплексного підходу, де кожен елемент має працювати не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими компонентами. Якщо застосовується кейс-метод чи рольова гра – вони повинні супроводжуватися рефлексією, колективним обговоренням і письмовими завданнями, які закріплюють набуті навички. Якщо цифрові платформи чи онлайн-ресурси – вони не мають функціонувати як додатковий, одноразовий, відокремлений інструмент. Там, де здобувачі освіти не просто знайомилися з готовими зразками чи сценаріями, а мали змогу їх осмислювати, адаптувати та вдосконалювати відповідно до потреб конкретної ситуації, рівень сформованості їхньої

комунікативної культури зростав найвідчутніше. Серед інших рекомендацій варто виділити наступне:

1. Залучати здобувачів освіти до практикумів із розробки власних курсів та мікрОВикладання, де вони пробують себе у ролі викладачів, отримують зворотній зв'язок від однокурсників та наставників. Важливо, щоб брали участь як бакалаври, так і магістри, адже формування комунікативної культури – це безперервний процес, що має закладатися на ранніх етапах фахової підготовки.

2. Заохочувати створення навчальних блогів, освітніх відео, інтерактивних презентацій, подкастів з обговоренням педагогічних проблем. При цьому обов'язковим елементом мають стати завдання з етики цифрової комунікації, безпеки в мережі, академічної доброчесності.

3. Можна запропонувати двоступеневу систему оцінювання (студент отримує оцінку як від викладача, так і від групи), рефлексивні щоденники наприкінці кожної теми, портфоліо комунікативних досягнень (куди входили б записи виступів, творчих завдань, відгуків).

4. ЗВО варто активно співпрацювати зі школами, центрами позашкільної освіти, громадськими організаціями, щоб забезпечити здобувачам освіти можливість апробувати комунікативні навички поза межами університету. Це може бути волонтерська робота у літніх школах, участь у тренінгах для підлітків чи ведення гуртків.

5. Педагогічні програми можуть передбачати проекти з організації соціально важливих ініціатив: інформаційних кампаній з медіаграмотності, інтеграційних заходів для дітей з ООП, освітніх марафонів для місцевих громад. Це формує почуття соціальної відповідальності й навички публічної комунікації.

Таким чином, лише за умови цілісної, усвідомленої та методично грамотної інтеграції різних підходів формування комунікативної культури майбутніх викладачів інклюзивної освіти стане не випадковим чи фрагментарним результатом, а системним досягненням, яке матиме довготривалий ефект як для професійної підготовки педагогів, так і для розвитку інклюзивної освіти в Україні в цілому.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження здійснено всебічне науково-теоретичне та експериментальне обґрунтування процесу формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача в умовах сучасної вищої освіти, що функціонує в контексті інклюзивних освітніх практик та цифрової трансформації освітнього середовища. Реалізація поставленої мети та завдань дослідження дала змогу комплексно осмислити досліджуваний феномен, уточнити його теоретичні засади й апробувати ефективні педагогічні механізми цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки магістрантів.

На основі системного аналізу психолого-педагогічних і методологічних джерел уточнено сутність культури педагогічного спілкування як складного інтегрального особистісно-професійного утворення, що поєднує комунікативну компетентність, емпатію, емоційно-ціннісне ставлення до суб'єктів освітньої взаємодії, педагогічну рефлексію, здатність до саморегуляції та гуманістично орієнтованого діалогу. Обґрунтовано провідні методологічні підходи до формування зазначеного феномену, а також конкретизовано систему критеріїв і показників його оцінювання (мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, особистісний, поведінково-діяльнісний), що забезпечує можливість комплексного, структурованого й інтерпретативного аналізу рівня сформованості культури педагогічного спілкування майбутнього викладача в інклюзивному освітньому середовищі.

Порівняльний аналіз освітніх програм українських і зарубіжних закладів вищої освіти засвідчив недостатню системність і фрагментарність підходів до розвитку комунікативної культури у структурі професійної підготовки педагогів, що не повною мірою відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти та міждисциплінарної педагогічної взаємодії. Виявлені суперечності між декларованими результатами навчання та реальним навчально-методичним забезпеченням зумовили потребу у створенні цілеспрямованих педагогічних засобів формування культури педагогічного спілкування. З урахуванням освітніх

практик Східного Іллінойського університету (США) розроблено авторський факультативний курс «Комунікативна культура викладача в інклюзивному освітньому просторі», який інтегрує сучасні інноваційні технології навчання (рольові симуляції, кейс-методи, цифрові платформи, тренінгові та рефлексивно-аналітичні завдання) і зорієнтований на розвиток професійно значущих комунікативних умінь, емоційної стійкості, толерантності, навичок партнерської взаємодії, попередження конфліктних ситуацій та дотримання норм педагогічної етики, зокрема в цифровому освітньому середовищі.

Експериментальна апробація розробленого курсу, проведена на базі Луцького національного технічного університету серед здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)», підтвердила його педагогічну доцільність та результативність. За результатами педагогічного експерименту зафіксовано позитивну динаміку сформованості культури педагогічного спілкування за всіма визначеними критеріями, що проявилось у зростанні рівня професійної рефлексії, формуванні усвідомленої мотивації до гуманістично орієнтованого спілкування, підвищенні показників толерантності, асертивності, емпатії та здатності до конструктивного діалогу в межах міждисциплінарних і мультифахових команд.

Одержані результати мають практичне значення та можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм підготовки педагогічних кадрів, розроблення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, створення тренінгових програм із розвитку комунікативної компетентності та етики цифрової взаємодії. Запропонований навчально-методичний комплекс може бути інтегрований у систему професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти та слугувати ефективним інструментом розвитку культури педагогічного спілкування в інклюзивному освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с.
2. Беляєва О. М. Педагогічне спілкування викладача вищої школи: стилі та моделі. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи*: зб. ст. II Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава: ВДНЗУ «УМСА», 2017. С. 15–21.
3. Білавич Г. В., Багрій М. А., Гречаник Н. Ю., Гнатишин С. І. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Медична освіта*. 2023. № 4. С. 77–81.
4. Білецька І. О., Федоренко О. І., Рожкова Л. І, Клясен Н. Л., Гурська О. В., Протас О. Л. Pedagogical Communication As A Component Of Professional Literacy. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22, № 5. P. 757–761.
5. Болотнікова А. П. Комунікативно-прагматична категорія ввічливості й поняття соціальної та психологічної дистанції. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. Вип. 38, т. 2. С. 63–65.
6. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 85–103.
7. Величко Н. О, Кишинська А. В., Семенова О. Ю. Як створити освітню програму, розроблену не на основі типових освітніх програм. *Заступник директора школи*. 2022. № 11. С. 7–12.
8. Волкова Н. П. Тренінг як засіб розвитку комунікативних умінь в майбутніх педагогів. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. Луцьк : Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки, 2003. Вип. 2(23). С. 46–55.
9. Галузьяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1998. 26 с.

10. Гузій Н. В., Саюк В. І. Освітньо-професійна програма «Педагогічне дорадництво» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Київ: УДУ ім. М. Драгоманова, 2018. 33 с.

11. Гуменюк О. Г. Перцептивний аспект спілкування як смислочинковий обмін. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4(26). С. 73–80.

12. Дусь Н. А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2008. С. 262–297.

13. Задорожна О. М. Ведення щоденника – важливий інструмент рефлексії. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, ЗУНУ, 30 квіт. 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С. 203–206.

14. Калюжна Ю. І., Яновська Т. А. Інтерактивні методи навчання як фактор формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів. *Наука і освіта*. 2015. № 1. С. 77–82.

15. Кордонець В. В., Шрамко О. М. Психолого–педагогічні основи формування інтонаційної виразності мовлення у дітей дошкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 1. С. 96–102.

16. Кравченко В. Ю. Психотехніки управління емоціями. *The VI International Scientific and Practical Conference «Theory and practice of the development of technical sciences»*. February 12–14, 2024. Prague, 2024. С. 294–295.

17. Кротенко В. І. Використання кейс-методу у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75(2). С. 96–100.

18. Мамчур Л. І. Комунікативна культура викладача вищої школи. Робоча програма навчальної дисципліни. Біла Церква: БІНПО, 2023. 14 с.

19. Меньяйленко О. С., Монастирна Г. В. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих системах. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in*

Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2010. Вип. 23. С. 466–471.

20. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України : другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки». Затв. наказом М-ва освіти і науки України від 22 квіт. 2020 р. № 533. Київ, 2020.

21. Онищенко Н. П. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. т. 4. С. 260–267.

22. Осадько О. Ю. Соціально-психологічні передумови вибору вчителем здоров'я-розвивальних стратегій педагогічного спілкування. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. ст. Київ : НТУ, 2015. С. 562–570.

23. Потапюк Л.М., Мацібора А. Розвиток громадянської компетентності в рамках концепції НУШ: сучасні виклики для педагогічної освіти. *Розвиток громадянської компетентності педагогів в умовах реформування системи освіти*: збірник матеріалів II Всеукраїнської науковопрактичної конференції. 15 квітня 2025 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНО» ДОР» / наук. ред. В. В. Шинкаренко. 2025. С. 60-63..

24. Потапюк Л.М., Мацібора А.М. Формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача у процесі фахової підготовки. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання* : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 401–404.

25. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

26. Про затвердження вимог до акредитації освітніх програм вищої освіти та/або освітньої діяльності закладів вищої освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 11 лип. 2016 р. № 600.

27. Савчук Н. А. До питання комунікативної компетентності. *Освіта, наука та виробництво: розвиток та перспективи*: матеріали V Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Шостка, 23 квіт. 2020 р.). Суми: Сумський держ. ун-т, 2020. С. 66–68.

28. Савчук Н. А., Стасюк Л. П. Збереження професійного здоров'я як спосіб адаптації у педагогічній діяльності. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Т. 4 (408). С. 145–150.

29. Табака М. П., Красильник Ю. С. Проблеми комунікативної взаємодії у дискусії. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України* : матеріали VII Міжнар. конф. (14 листоп. 2024 р.). Київ : Видавництво Ліра-К, 2025. С. 443–446.

30. Федорець В. М. Методологічні і методичні аспекти використання маєвтики для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2017. Вип. 147(1). С. 377–385.

31. Цибулько О. С. Духовні основи сучасного педагога. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 92, № 5. С. 229–238.

32. Цимбалиста О. А. Жест і його мовні засоби в процесі комунікації. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2014. № 26. С. 293–301.

33. Шаповалова А. С. Особливості навчання студентів другого курсу англomовного монологічного мовлення на основі проєктної методики. *Актуальні проблеми розвитку природничих та гуманітарних наук*: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (14 листоп. 2024 р.). Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2024. С. 421–423.

34. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: Вища школа, 2002. 215 с.

35. Chen G.-M. A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Studies*. 1992. Vol. 2, № 2. P. 63–82.

36. Council of Europe. Reference Framework of Competences for a Culture of Democracy. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 50 p.
37. Gluchmanová M. Humanity in the Professional Ethics of Teacher. *Ethics & Bioethics*. 2011. Vol. 1(1–2). P. 62–69.
38. Jackson E. Choosing a methodology philosophical underpinning. *Practitioner Research in Higher Education Journal*. 2013. Vol. 7. P. 49–62.
39. Jůvová A., Duda O. Emotional intelligence factors helping teachers cope with emotionally tense situations and enhancing effective pedagogical communication. *e-Pedagogium*. 2021. Vol. 2 (2). P. 18–32.
40. M.A. in Communication Studies. *McGill University*: веб-сайт. URL: <https://www.mcgill.ca/ahcs/graduate/csgradprograms/csma> (дата звернення: 28.08.2025).
41. Pedagogy: The art, occupation, or practice of teaching. *Eastern Illinois University*: веб-сайт. URL: <https://www.eiu.edu/commstudiesgrad/pedagogy.php> (дата звернення: 28.08.2025).
42. School Pedagogy with Pedagogical Therapy. Faculty of Philosophy. Jagiellonian university in Kraków: веб-сайт. URL: https://studia.uj.edu.pl/en_GB/kierunki/wfilz/pedago.szko.tera.peda (дата звернення: 28.08.2025).
43. Skopinskaja L. Assessing intercultural communicative competence: test construction issues. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*. 2009. № 6. P. 135–144.
44. UNESCO, Education International. Global Framework of Professional Teaching Standards. Paris : UNESCO, 2019. 20 p.
45. UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023. 66 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

**ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ВИХІДНОГО РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ГРУПИ ОПНМ-21**

(прізвище, ім'я)

ЗАВДАННЯ № 1

1. Скажи мені, і я забуду. Навчи мене, і я запам'ятаю. Залучи мене, і я навчуся (Англія).
2. Що посієш, те й пожнеш (Україна).
3. Навчання без думки – це втрата праці; думка без навчання – небезпечна (Китай).

Виберіть два прислів'я та поясніть, як вони відображають концепцію педагогічної комунікації в контексті інклюзивної освіти. Порівняйте, які цінності вчителя вони підкреслюють. Додайте один приклад із власного досвіду, що ілюструє Вашу ідею.

ЗАВДАННЯ № 2

В інклюзивному класі викладач може обирати різні стилі комунікації: авторитарний, демократичний, ліберальний, ритуальний, маніпулятивний, гуманістичний.

Дайте визначення кожному із них, а потім оцініть переваги та ризики кожного варіанту у контексті інклюзивної освіти. Який стиль, на вашу думку, є найбільш ефективним?

ЗАВДАННЯ № 3

У педагогічному колективі виникла дискусія щодо впровадження

інклюзивного навчання. Частина вчителів висловлює занепокоєння, що інклюзія може сповільнювати темп навчання основної групи учнів, тоді як інші підкреслюють її потенціал у розвитку соціальних і життєвих компетентностей дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Учасники дискусії:

Учасник А (прихильник): наводить три аргументи на користь інклюзії, підкріплені науковими дослідженнями та практичними прикладами, зокрема:

1. інклюзія сприяє розвитку емпатії та соціальної взаємодії у всіх учнів.
2. спільне навчання формує навички співпраці та критичного мислення.
3. дослідження показують, що при правильно організованій інклюзії академічні досягнення «здорових» дітей не страждають.

Учасник В (скептик): висловлює обґрунтовані сумніви, наводячи три аргументи проти, зокрема:

1. існують ризики недостатнього індивідуального підходу до швидших учнів.
2. деякі педагогічні методики потребують адаптації, що може вимагати додаткового часу та ресурсів.
3. певні освітні програми можуть бути менш ефективними без підтримки спеціалістів та асистентів.

Учасник С (модератор): аналізує представлені аргументи, намагається синтезувати позиції та формулює компромісне рішення, наприклад:

1. запровадження диференційованих завдань для різних учнів;
2. залучення асистентів і ресурсних педагогів для підтримки дітей з ООП;
3. планування інтегрованих проектів, які одночасно розвивають академічні й соціальні компетентності всіх учнів.

Критерії оцінювання:

Педагогічна культура діалогу: здатність вести обговорення без агресії та упередженості.

Наукова аргументація: використання доказів із досліджень, освітньої практики або методичних матеріалів.

Синтез позицій: вміння інтегрувати різні погляди та запропонувати

збалансоване рішення.

ЗАВДАННЯ № 4

На міжнародній конференції було озвучено твердження: *«У нашій країні учні з особливими освітніми потребами (ООП) здебільшого не відвідують загальні класи, бо це заважає іншим учням. Для них кращі окремі школи».*

Завдання для письмової відповіді (до 250 слів кожна):

1. Проаналізуйте культурні та соціальні передумови, які можуть лежати в основі такої позиції.
2. Оцініть практичні та педагогічні аспекти: чому така практика може бути зрозумілою з точки зору організації навчання, а чому вона проблемна з точки зору прав дитини та соціального розвитку.
3. Порівняйте із українським підходом до інклюзії, де діти з ООП відвідують загальні класи за підтримки асистентів та ресурсних педагогів.
4. Сформулюйте власну позицію: як би ви поставилися до такої ситуації як педагог чи дослідник.

ЗАВДАННЯ № 5

Під час дискусії одна здобувачка освіти висловлює позицію, що використання штучного інтелекту (ШІ) може обмежувати розвиток критичного мислення та самостійного аналізу інформації. Інший учасник діалогу категорично не погоджується і стверджує, що ШІ, навпаки, допомагає швидше знаходити інформацію та ефективно приймати рішення.

Особливої уваги потребує аргумент другого здобувача освіти: *«Теоретично це звучить красиво, але в реальному світі все по-іншому. Ніхто не буде аналізувати всю інформацію вручну – іноді потрібна швидка відповідь тут і зараз. Хочеш ти цього чи ні, але доведеться змиритися: штучний інтелект уже став корисним і без нього нікуди».*

Оцініть, наскільки поведінка другого учасника відображає педагогічну та етичну повагу до співрозмовниці.

Використайте запропоновану шкалу:

- 1 – агресивне заперечення, висміювання, повна зневага;
- 2 – байдужість або зверхній тон без реального врахування позиції;
- 3 – часткове визнання права іншого на думку, проте з недостатньою увагою;
- 4 – конструктивна дискусія з урахуванням аргументів співрозмовника;
- 5 – високий рівень поваги: толерантне ставлення, готовність слухати й визнавати значущість іншої точки зору.

ЗАВДАННЯ № 6

Ситуація: здобувачі освіти обговорюють тему: «Чи повинні всі студенти брати участь у прибиранні території університету?». Один зі учасників (К) висловлює свою позицію емоційно: *«Та досить! Ми що, двірники тут? Це смішно!»*

Коли інший здобувач освіти намагається пояснити важливість спільної відповідальності, учасник К перебиває вдруге: *«Я вам кажу, це приниження для студентів! Нехай ті, хто отримує зарплату, прибирають! Я заплатив свої гроші за знання, а не вміння тримати мітлу в руках»*

При цьому сміється з аргументів опонентів і не дає закінчити жодну репліку. Внаслідок цього атмосфера дискусії стає агресивною, а обговорення перетворюється на суперечку «хто голосніше». Оцініть поведінку Учасника К з точки зору педагогічної культури та самоконтролю.

Використайте запропоновану шкалу управління поведінкою:

- 1 – низький рівень управління: агресивні висловлювання, повна відсутність уваги до аргументів інших;
- 2 – помірно низький рівень управління: часткова агресія або зверхність, але спроби вести дискусію відсутні;
- 3 – помірний рівень управління: іноді визнає позицію іншого, але домінує в обговоренні;
- 4 – помірно високий рівень управління: враховує аргументи інших, дискусія частково конструктивна;
- 5 – високий рівень управління: толерантне ставлення, уважне слухання, конструктивна взаємодія.

ГРУПОВА ДИСКУСІЯ «КРИЗОВА НАРАДА З БАТЬКАМИ ДИТИНИ З ООП»

Мета вправи

1. Моделювати переговори з батьками дитини з особливими освітніми потребами (ООП).
2. Розвивати навички партнерської взаємодії, активного слухання та конструктивного вирішення конфліктів.
3. Формувати вміння поєднувати педагогічну експертизу, права дитини та побоювання батьків.

Сценарій ситуації

Батьки дитини з ООП категорично відмовляються визнавати діагноз та брати участь у роботі інклюзивної команди. Вони висловлюють занепокоєння: *«Нашій дитині не потрібна спеціальна допомога – вона звичайна!»*, *«Ми не хочемо, щоб її відділяли від інших дітей!»*, *«Чому ви вважаєте, що знаєте краще, як нам виховувати нашу дитину?»*

Завдання для студентів (рольова гра)

1. Провести «нараду» з батьками, не вдаючись до примусу.
2. Вислухати та зрозуміти позицію батьків, виявити їхні побоювання.
3. Розробити спільний план підтримки дитини, який враховує її інтереси, навчальні потреби та соціальну інтеграцію, а також турботи батьків.

Ролі для здобувачів освіти

Модератор – керує дискусією, слідкує за дотриманням правил партнерської взаємодії.

Члени інклюзивної команди – педагог, психолог, асистент, консультант із розвитку.

Батьки – двоє студентів, які грають роль батьків, виражають опір та скептицизм.

Питання для обговорення під час та після вправи

Які методи переконання та аргументації допомогли налагодити довіру батьків?

Як уникнути конфронтації та забезпечити конструктивний діалог?

Які компромісні рішення можна запропонувати для підтримки дитини?

Як інтереси дитини можна поєднати з побоюваннями батьків?

Рекомендації для викладача

1. Після ролей провести дебрифінг: проаналізувати, що спрацювало, а що ні, виділити педагогічні та етичні аспекти.
2. Підкреслити важливість партнерства з батьками, емпатії та гнучкості у прийнятті рішень.

ГРУПОВА ДИСКУСІЯ «МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ КОНСИЛІУМ ДЛЯ РОЗРОБКИ ІПР ДИТИНИ З ООП»

Мета вправи

1. Моделювати роботу психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК) або внутрішньошкільної групи супроводу.
2. Розвивати навички міждисциплінарної взаємодії, управління конфліктами та пошуку компромісів між різними експертними точками зору.
3. Формувати здатність координувати командну роботу для розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини з ООП.

Сценарій ситуації

Комісія збирається для розробки ІПР дитини з особливими освітніми потребами. Учасники мають різні професійні підходи та пріоритети:

1. Психолог: акцентує на емоційній підтримці та соціалізації.
2. Логопед: фокусується на розвитку мовлення та комунікації.
3. Лікар: наголошує на медичних рекомендаціях та обмеженнях.
4. Соціальний педагог: цікавиться соціальним середовищем та підтримкою сім'ї.
5. Вчитель-координатор (роль студента): має інтегрувати ці позиції у спільну ІПР, враховуючи потреби дитини, ресурси школи та побоювання батьків.

Завдання для здобувачів освіти

1. Взяти на себе роль координатора або члена комісії (психолог, логопед, лікар, соціальний педагог).
2. Провести засідання комісії, де кожен учасник висловлює свою позицію щодо пріоритетів ІПР.

Координатор повинен:

1. Об'єднати різні експертні точки зору.
2. Згладжувати потенційні конфлікти інтересів.
3. Розробити попередню версію ІПР, яка враховує академічні, медичні, психологічні та соціальні потреби дитини.

Питання для обговорення під час та після вправи

Які стратегії дозволили знайти компроміс між різними експертними підходами?

Як уникнути домінування однієї дисципліни над іншими?

Яким чином можна забезпечити, щоб ІПР відповідав потребам дитини та очікуванням батьків?

Які навички комунікації і модерації були найбільш ефективними для координації комісії?

Рекомендації для викладача

1. Провести короткий дебрифінг після вправи, виділивши: ефективні стратегії міждисциплінарної взаємодії, навички конструктивного діалогу, важливість поваги до професійних позицій колег.
2. Підкреслити значення ролі координатора у забезпеченні цілісності ІПР та партнерської взаємодії між фахівцями.

Додаток Б

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ФАКУЛЬТЕТ ЦИФРОВИХ, ОСВІТНІХ ТА СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
 КАФЕДРА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

СИЛАБУС

**з факультативного курсу «КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА
 В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ»**

ступінь вищої освіти – магістр

галузь знань – 01 «Освіта/Педагогіка»

спеціальність – 011 «Освітні, педагогічні науки»

освітня програма – «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)»

мова навчання українська

Луцьк – 2025

Назва курсу
Комунікативна культура викладача в інклюзивному освітньому просторі
Факультет та кафедра
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій Кафедра соціогуманітарних технологій
Викладачі курсу
Мацібора Андрій Миколайович, магістр другого (магістерського) рівня вищої

освіти, ОПНм-21 групи
Контактна інформація викладачів
matsibora.a2212.011.24@lntu.edu.ua
Консультації по курсу відбуваються
Для онлайн-консультації треба попередньо звернутися до викладача з листом на електронну пошту.
Сторінка курсу
https://www.udemy.com/instructor/course/6808585/manage/goals/
Інформація про курс
Навчальний курс спрямований на формування у здобувачів магістерського рівня освітніх та педагогічних наук знань, умінь і навичок етичної, толерантної та безбар'єрної комунікації в умовах інклюзивної освіти. Вони навчаються ефективно взаємодіяти з особами з особливими освітніми потребами (ООП), їхніми батьками, асистентами та колегами, використовувати вербальні та невербальні стратегії спілкування й забезпечувати цифрову доступність навчального контенту. Умовою досягнення мети є формування інклюзивного середовища, в якому індивідуальні особливості кожного враховуються в процесі спільного навчання.
Коротка анотація курсу
Курс висвітлює теоретичні та практичні аспекти комунікативної культури педагога в інклюзивному просторі: поняття інклюзивної освіти і культури, етики і толерантності спілкування, подолання бар'єрів у комунікації, міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу з ООП, методів вирішення конфліктів, вербальних і невербальних прийомів викладацької комунікації, а також використання цифрових технологій для забезпечення доступності та інтерактивності навчання. Практичні заняття включають аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри та розробку стратегій комунікації, що сприяють формуванню сприятливої освітньо-наукової атмосфери.
Компетентності курсу

Загальні компетентності (ЗК):

(ЗК) 2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні та наукові цінності на основі розуміння принципів інклюзії, прав людини та етичних норм у сфері освіти.

(ЗК) 4. Здатність діяти на основі етичних міркувань, дотримуючись принципів толерантності та безбар'єрності.

(ЗК) 8. Здатність до пошуку, оброблення та критичного аналізу інформації з різних джерел, зокрема з тематики інклюзивної педагогіки.

(ЗК) 9. Здатність застосовувати теоретичні знання в практичних комунікативних ситуаціях інклюзивної освіти.

(ЗК) 11. Здатність до співпраці та взаємодії в команді, у тому числі з асистентами викладача, батьками та фахівцями з підтримки.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності (СК):

(СК) 1. Здатність спілкуватися державною мовою усно та письмово в різних форматах інклюзивного освітнього середовища.

(СК) 2. Здатність формувати та розвивати комунікативні уміння і навички у студентів з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх потреб.

(СК) 5. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати ІКТ і цифрові технології для забезпечення доступності навчальних матеріалів.

(СК) 12. Здатність впроваджувати інноваційні комунікативні підходи в інклюзивному навчанні та адаптувати освітні технології.

(СК) 14. Здатність застосовувати принципи педагогічної етики та інклюзивної риторики в професійній діяльності.

Програмні результати навчання (ПРН):

ПРН-1. Володіти основними теоретичними положеннями комунікативної культури та принципами інклюзивної освіти.

ПРН-2. Використовувати знання про вербальні та невербальні засоби спілкування для побудови ефективної комунікації з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу.

ПРН-3. Знати та дотримуватися етичних норм і принципів толерантності у педагогічній взаємодії.

ПРН-4. Уміти адаптувати навчальні матеріали та форми комунікації відповідно до потреб студентів з ООП.

ПРН-5. Використовувати цифрові технології для забезпечення доступності та підтримки інклюзивного навчання.

ПРН-6. Застосовувати методи профілактики та вирішення конфліктів у професійно-педагогічній комунікації.

Рекомендована література

Базова

1. Дикань О. В., Крихтіна Ю. О., Сторожилова У. Л. Модель публічної комунікації та соціальної інклюзії. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2023. № 84. С. 208–222.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. С. 152.
3. Лещук Г. Інклюзивна комунікація як інструмент формування інклюзивної культури: термінологічний аналіз. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 3. С. 364–372.
4. Нівня Г. О. Інклюзивна комунікація як фундамент інклюзивного суспільства. *Гілея. Серія «Філософські науки»*. 2023. Вип. 1–2. С. 180–181.
5. Сухенко В. Г. Формування інклюзивної комунікації в системі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 6(213). С. 76–81.

Додаткова

1. Гапоненко Л. О. Види рефлексії у рольовій комунікації педагогів спеціальної освіти. *Інклюзія і суспільство*. 2022. Випуск 1. С. 22–28.
2. Конюкова І. Я., Сидоровська Є. А. Концепція різноманітності, справедливості та інклюзії як основа сучасного ділового етикету. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*. 2024. № 4. С. 62–67.

3. Харченко Н., Кундій Ж., Ющенко Ю., Костріков А. Формування комунікативної толерантності у молоді в умовах інклюзивної освіти. Україна. Здоров'я нації. 2023. Том 2, № 3. С. 137–143.

Електронні ресурси

1. <http://https://nus.org.ua/2021/04/01/yak-organizuvaty-ta-pidtrymuvaty-spilkuвання-i-vzayemodiyu-ditej-v-inklyuzyvnomu-klasi-chastyna-1/>

2. <https://bazilik.media/inklyuzyвна-komunikatsiia-shcho-take-lehka-mova-i-chomu-vazhlyvo-but-y-zrozumilymy-dlia-vsikh/>

3. <https://osvitoria.media/experience/lyudy-z-invalidnistyu-pravy-la-komunikatsiyi/>

Тривалість курсу

24 год.

Обсяг курсу

8 академічних годин (90 хв.) практичних онлайн-зустрічей та 16 академічних годин (90 хв.) самостійної роботи

Очікувані результати навчання

Теоретична підготовка передбачає обізнаність із:

- генезою та історичними етапами становлення професійно-педагогічної комунікації;
- концептуальними засадами, функціональним призначенням, типологією та моделями комунікативної взаємодії з урахуванням інклюзивних чинників;
- специфікою конфліктних ситуацій у системах міжособистісних відносин «викладач–студент», «викладач–колега» та «викладач–адміністрація»;
- лінгвістичними і паралінгвістичними аспектами професійного мовлення викладача, його стилістичними характеристиками та індивідуальною манерою спілкування, орієнтованою на потреби студентів з різними можливостями;
- поведінковими й візуальними характеристиками викладача, що формують сприятливий інклюзивний мікроклімат.

Практична складова передбачає здатність:

- гнучко й різноманітно використовувати мовні ресурси у професійно-

педагогічній взаємодії;

- добирати оптимальні формули мовленнєвого етикету в усній та письмовій комунікації, адаптуючи їх до особливостей конкретної аудиторії;
- проектувати та моделювати процес педагогічної комунікації;
- ефективно організовувати інформаційний обмін, долаючи комунікативні бар'єри та забезпечуючи доступність змісту для всіх учасників;
- вибудовувати партнерські суб'єкт-суб'єктні відносини з усіма учасниками комунікативного процесу;
- застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та цифрові ресурси для організації навчально-виховної діяльності

Формат курсу

Дистанційний

Підсумковий контроль, форма

Комплексне діагностичне оцінювання, яке включає тестування, письмові роботи, спостереження, групову дискусію, рольову гру, інтерв'ю, самооцінку, розбір практичних кейсів.

Пререквізити

Для вивчення курсу здобувачі освіти потребують базових знань з фахових дисциплін, достатніх для сприйняття категоріального апарату мовознавства, фахових методик тощо.

Необхідне обладнання та програмне забезпечення.

Використання ШІ

Персональний комп'ютер, Internet, програмне забезпечення Microsoft PowerPoint, Miro, Canva, Google Jamboard, Zoom, Udemy.

Дозволяється лише як допоміжний інструмент, що підтримує пошук інформації, структурування матеріалів чи підготовку дидактичних ресурсів. При цьому обов'язковою умовою є дотримання принципів академічної доброчесності: уникнення плагіату, самостійність у формуванні висновків,

критичний аналіз згенерованого контенту та чітке зазначення ролі ІІІ у виконанні роботи.

Навчальні методи та техніки, які будуть використовуватися під час викладання курсу

Методи навчання: словесний метод (лекція, дискусія, дебати, бесіда); наочний метод (метод ілюстрацій і метод демонстрацій); робота з навчально-методичною літературою (конспектування, тезування, складання реферату); відеометод у сполученні з новітніми інформаційними технологіями та комп'ютерними засобами навчання (дистанційні, мультимедійні, веб-орієнтовані); самостійна робота. Методи оцінювання: усне опитування; письмове опитування; есе; презентації на обрану тематику; ІНДЗ презентації.

Методичне забезпечення

1. Савчук Н.А. До питання комунікативної компетентності. Освіта, наука та виробництво: розвиток та перспективи : матеріали V Всеукраїнської науковометодичної конференції (м. Шостка, 23 квітня 2020 року). Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 66-68.
2. Савчук Н.А. Організація підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії. Сучасний світ і незрячі : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (19-21.09.2018 р.). Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2018. С. 98-100.

Критерії оцінювання

На початковому етапі (діагностика) для оцінки вихідного рівня комунікативної культури застосовується: тестування, письмові роботи, спостереження, групова дискусія, рольова гра, інтерв'ю, самооцінка, розбір практичних кейсів. Формувальне оцінювання (протягом курсу) відбувається завдяки теоретичним міні-лекціям, інтерактивним та практичним вправам, груповим дискусіям, рольовим іграм, методу кейс-стаді, самостійній роботі, самооцінці та експертній оцінці, контент-аналізу навчальних програм, розробці практичних рекомендацій, письмовим відповідям, есе, тестуванню.

Рівні оцінювання в навчальній дисципліні ґрунтуються на критеріально-

рівневого підході, що дозволяє конвертувати бали у якісні показники: низький – менше 50 балів, середній рівень – від 50 до 70 балів, достатній рівень – від 71 до 90 балів, високий рівень – понад 90 балів.

СХЕМА КУРСУ

Дата: 06.09.2025

Тема 1. Предмет і завдання курсу. Суб'єкт та об'єкт педагогічної комунікації. Моделі та функції комунікації

План заняття:

1. Вступ у курс, визначення очікувань здобувачів освіти (метод «Ментальна карта» в Miro) (10 хв.);
2. Міні-лекція з візуалізацією моделей комунікації (Шеннон–Уівер, Берло, Якобсон) (25 хв.)
3. Інтерактивна вправа «Комунікаційний міст» (30 хв.).

Учасники працюють у парах: одна особа отримує складну ідею та передає її партнеру лише жестами або малюнком.

1. Групова дискусія «Який я комунікатор?» (20 хв.).
Самооцінка власного стилю спілкування, аналіз сильних і слабких сторін.
2. Підсумок та оголошення завдання на самостійне опрацювання (5 хв.)

Завдання для самостійної роботи:

3. Підготувати міні-презентацію (90 хв.)
«Мій комунікаційний портрет» або «Моя комунікативна позиція як викладача в інклюзивному класі», додаючи приклади зі власного досвіду.
4. Створити візуальний постер (90 хв.)
У Canva, PowerPoint або будь-якому графічному редакторі, який пояснює принципи інклюзивної комунікації.

Дата: 13.09.2025

Тема 2. Стель спілкування і культура слухання

План заняття:

1. Вправа «Активне і пасивне слухання» (15–20 хв.)

Здобувачі освіти працюють у тріадах, чергуючись у ролях оповідача, слухача та спостерігача.

2. Аналіз кейсів «Бар'єри комунікації в інклюзивному класі» (15 хв.)

3. Міні-лекція з прикладами стилів спілкування та тренування асертивних фраз (15–20 хв.)

4. Міні-майстерня «Адаптація завдання для різних груп» (25 хв.)

Кожна пара отримує одне завдання (наприклад, опис наукового процесу) і адаптує його для двох варіантів групи: учнів з порушенням слуху та студентів з труднощами читання.

5. Презентація завдань і взаємний фідбек (10 хв.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Проаналізувати уривок з фільму, серіалу або книги, що піднімає питання інклюзивності (90 хв.)

Переписати репліки героїв у трьох стилях: пасивному, агресивному, асертивному.

2. У ході навчання обрати момент, коли Ви свідомо будете мовчати та лише слухати співрозмовника протягом 1 хвилини (90 хв.)

Опишіть, як це вплинуло на хід комунікації, чи з'явилося більше деталей у відповідях, і як «пауза» корисна для обох учасників діалогу.

Дата: 20.09.2025

Тема 3. Соціально-психологічний клімат та стилі керівництва

План заняття:

1. Рольова гра «Педрада у спеціальному закладі освіти» (20 хв.)

2. Обговорення відеофрагментів із фільмів/серіалів («Кожна дитина особлива», «Диво», «Перед класом», «Моя ліва нога», «Чудотворниця» та ін.) (20 хв.)

3. Вправа «Коло довіри» (15 хв.)

Здобувачі освіти створюють карту факторів, які формують безпечний і підтримуючий простір для учнів із різними освітніми потребами.

1. Кейс-стаді ситуацій із напруженими моментами соціально-психологічного клімату (20 хв.)

2. Рефлексивне письмо (15 хв.)

Короткий запис відповідей на питання: що нового дізнався про стилі керівництва в інклюзивній освіті, які три конкретні дії можу застосувати у власній практиці.

Завдання для самостійної роботи:

1. Обрати один із рекомендованих фільмів та:

-описати головних героїв з ООП та їх становище у соціумі.

-визначити стиль керівництва/наставництва, який демонструє педагог чи дорослий.

-запропонувати 3 конкретні методи, як можна покращити психологічний клімат у цій історії (90 хв.)

2. У класі є учень з аутизмом, який відмовляється брати участь у групових завданнях. Деякі учні починають жартувати з цього приводу, і загальний настрій у класі погіршується (90 хв.)

Проаналізувати, які саме чинники сприяють виникненню конфлікту і напруженості серед учнів (наприклад, нерозуміння особливостей дитини з аутизмом, відсутність підтримки, недостатній рівень емпатії тощо).

Запропонувати конкретні кроки, які допоможуть вчителю налагодити позитивний соціально-психологічний клімат у класі. Врахувати різні стилі керівництва і обрати той, який буде найбільш ефективним у цій ситуації.

Дата: 27.09.2025

Тема 4. Педагогічні конфлікти та їх вирішення

План заняття:

1. Міні-лекція «Типи конфліктів і стратегії реагування» (15 хв.)

2. Інтерактив «Конфліктний калейдоскоп» (20 хв.)

Здобувачі освіти працюють у групах: отримують конкретну конфліктну ситуацію та розігрують дві стратегії вирішення (наприклад, уникнення та співпраця).

3. Метод «Риб'яча кістка» (Ishikawa diagram) (15 хв.)

Побудова схеми причин конфлікту за категоріями: комунікація, ставлення, ресурси, організація, зовнішні фактори.

4. Обговорення етичних дилем (10 хв.)

Дискусія на тему: «Батьки відмовляються від інклюзивної асистентської підтримки, хоча дитині вона необхідна».

Завдання для самостійної роботи:

1. Пройти онлайн-тест «Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument».

Написати есе (1–1,5 сторінки) з аналізом:

-чи згодні Ви з результатами тесту?

-які навички вам варто розвинути, щоб ефективніше працювати з учнями з ООП?

(90 хв.)

2. Провести коротке інтерв'ю (4-5 хв) з учителем або асистентом учителя, який працює в інклюзивному класі, про реальні конфліктні ситуації під час навчального процесу. Порівняти почуту стратегію з теоретичними моделями (з лекції або підручника) (90 хв.)

Дата: 04.10.2025

Тема 5. Вербальні та невербальні засоби спілкування в інклюзивній освіті

План заняття:

1. Вправа «Скажи простіше» (25 хв.)

Здобувачі освіти адаптують складні наукові тексти до «plain language», спрощуючи структуру та лексику.

2. Міні-лекція про мікромеседжі і приховані значення (20 хв.)

3. Вправа «Мовний детектив» (25 хв.)

Груповий аналіз прикладів маніпулятивної мови у медіа та освітньому середовищі.

1. Вправа «Дві мови одного повідомлення» (20 хв.)

Одна і та сама фраза вимовляється з різною інтонацією та невербальним супроводом (дружно, нейтрально, агресивно, саркастично).

Завдання для самостійної роботи:

1. «Комунікаційний експеримент без слів» (90 хв.)

Протягом 30 хвилин поспілкуватися з будь-ким (другом, родичем, колегою) виключно невербальними засобами. Після завершення -коротко описати (0,5–1 сторінка):

-що вдалося передати легко, а що було складно?

-які невербальні сигнали спрацювали найкраще?

-які емоції виникли у вас та співрозмовника?

2. Обрати одну коротку фразу (наприклад, «Я зрозумів твою ідею») (90 хв.)

Записати 5 варіантів її вимови з різною інтонацією та невербальним супроводом (дружньо, роздратовано, з підбадьоренням, із сумнівом, байдуже). Попросити знайомих вгадати, що ви хотіли передати, і зафіксувати їхні відповіді. Зробити висновок, наскільки інтонація та жести впливають на розуміння контексту.

Дата: 11.10.2025, 12.10.2025

Тема 6-7. Культура мови і мовленнєвий етикет викладача

1. Вправа «Мовний лікар» (20 хв.)

Здобувачі освіти отримують набір фраз із помилками (кальки, канцеляризми, порушення етикету). Завдання: переписати їх відповідно до норм культури мови та пояснити, чому оригінальний варіант був невдалим.

2. Вправа «Ситуація на межі» (30 хв.)

Описуються змодельовані ситуації з провокаційними або некоректними репліками учнів. Учасники створюють відповіді, що поєднують коректність і збереження авторитету викладача.

3. Вправа «Кроскультурний етикет» (20 хв.)

Здобувачі освіти аналізують, як однакові слова, жести чи інтонації можуть по-різному сприйматися представниками різних культур.

4. Обговорення дослідницького завдання «Мовленнєва розвідка» (30 хв.)

Учасники обговорюють результати власних спостережень за комунікацією викладачів у різних освітніх форматах.

5. Вправа «Саундтрек мовлення» (25 хв.)

Групи підбирають музичний супровід до текстового фрагмента та аналізують, як ритм, тембр і динаміка впливають на сприйняття змісту й емоційне забарвлення.

6. Дискусія про сучасну термінологію в інклюзивній освіті (15 хв.)

Обговорення того, як уникати оціночних суджень у професійній мові викладача.

7. Вправа «Театр мікроагресій» (25 хв.)

Інсценування ситуацій, де викладачі ненавмисно використовують мікроагресії (наприклад, надмірна опіка чи знецінювальні вислови).

8. Тест «Культура мови і мовленнєвий етикет викладача інклюзивної освіти» (15 хв.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Опрацювати наукові джерела з питань культури педагогічного мовлення та мовленнєвого етикету викладача (мінімум 3 джерела) (90 хв.)

Підготувати структурований конспект, у якому:

-визначити ключові ознаки високої культури мови викладача;

-охарактеризувати специфіку використання мовленнєвого етикету у взаємодії з різними аудиторіями (студенти, колеги, адміністрація, батьки);

-сформулювати власні висновки щодо значення цих аспектів у формуванні позитивного іміджу викладача.

2. Скласти власний «мовленнєвий кодекс» викладача (10–12 правил) (90 хв.)

3. Скласти короткий словник сучасної інклюзивної термінології (10–15 слів або виразів), окрім опрацьованих на практичному занятті (90 хв.)

Пояснити, які слова є нейтральними і прийнятними, а які – оціночними або некоректними. Навести приклади.

Написати есе (2–3 стор.) про власне уявлення ідеального мовленнєвого стилю викладача інклюзивного класу (90 хв.).

Дата: 18.10.2025

Тема 8. Онлайн- та мультимодальні комунікації викладача

План заняття:

1. Обговорення попереднього дослідницького завдання (25 хв.).

Здобувачі освіти презентують результати власних спостережень за дистанційною комунікацією викладачів і студентів. Аналізуються найпоширеніші порушення цифрового етикету та визначаються три найбільш ефективні стратегії створення доброзичливої віртуальної атмосфери.

2. Вправа «Чат без голосу» (20 хв.)

Усі учасники спілкуються в Zoom виключно через чат та реакції/емодзі, не використовуючи мікрофон. Завдання – колективно скласти план заходу.

3. Групова рольова гра «Динаміка віртуального проєкту» (25 хв.)

Кожному учаснику попередньо призначається індивідуальна роль, що моделює специфічні комунікаційні умови. Викладач у процесі гри (створення проєкту) інтерактивно змінює сценарій шляхом надсилання «чат-повідомлень» з новими обставинами (зміна терміну виконання завдання, виникнення конфлікту в команді, потреба адаптації матеріалу тощо).

4. Вправа «Доступний слайд» (25 хв.)

Групам пропонується презентація з порушенням принципів доступності: дрібний шрифт, слабкий контраст, перевантаження текстом, відсутність альтернативних описів зображень. Завдання – за 15 хвилин зробити її доступною для студентів із різними освітніми потребами.

Завдання для самостійної роботи:

1. Розробити фрагмент дистанційного уроку (5–7 хвилин) на онлайн-платформі Udemu, який би містив:
 - текстовий матеріал, відеофрагмент з субтитрами та графічну схему;
 - елементи, адаптовані для студентів з різними потребами (наприклад, опис зображень для незрячих, спрощені формулювання для тих, хто має труднощі зі сприйняттям тексту);
 - дотримання етичних норм цифрового спілкування (90 хв.).
2. Створити набір порад (до 12 пунктів) для педагогів щодо збереження здоров'я при роботі з комп'ютером і проведенні онлайн-занять (90 хв.)

З урахуванням:

- оптимальної тривалості та структури онлайн-уроків;
- запобігання перевтомі;
- використання пауз та фізкультхвилинок;
- комфортного візуального й аудіосередовища.