



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-2>

Н. І. Самойленко

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-8534> – Н. І. Самойленко



samoilenkonelia@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ПАРТНЕРСТВА

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між суспільним запитом на педагога, здатного ефективно здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, конструктивний діалог і командну діяльність, та недостатньою розробленістю цілісної моделі формування цієї компетентності у процесі магістерської підготовки. Мета статті полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та розробленні концептуальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій педагогічного партнерства, визначенні її компонентів, етапів та педагогічних умов реалізації. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний і суб'єктно-орієнтований підходи. У статті уточнено сутність соціально-комунікативної компетентності як інтегральної професійної якості, що забезпечує ефективну соціально-педагогічну взаємодію, конструктивний діалог, емпатійне спілкування, співробітництво, медіацію та партнерство. Визначено когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Систематизовано технології партнерства: кооперативне навчання, діалогові та інтерактивні методи, симуляційні технології, педагогічний тренінг і тьюторинг. Розроблено модель, що охоплює шість взаємопов'язаних блоків: цільовий, концептуально-теоретичний, змістовий, технологічний, діагностично-оцінювальний і результативний. Обґрунтовано три етапи її реалізації: діагностично-орієнтаційний, формувально-діяльнісний та контролюючо-коригувальний. Наукова новизна полягає у розробленні цілісної концептуальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій педагогічного партнерства та визначенні взаємозв'язку її компонентів, етапів і педагогічних засобів. Практичне значення визначається можливістю використання моделі у професійній підготовці майбутніх учителів-магістрів у психолого-педагогічних і методичних дисциплінах, педагогічній практиці, тренінговій, проєктній та груповій роботі. Запропонована модель забезпечує системність і поетапність формування соціально-комунікативної компетентності та сприяє підготовці майбутнього вчителя до партнерської, конструктивної й професійно ефективної взаємодії.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, майбутні вчителі-магістри, професійна підготовка, педагогіка партнерства, технології партнерства, педагогічна взаємодія, комунікативна компетентність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, концептуальна модель, заклад вищої освіти.

Н. І. Samoilenko

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

CONCEPTUAL MODEL FOR THE FORMATION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF PARTNERSHIP TECHNOLOGIES

Abstract. The relevance of the study is determined by the contradiction between the societal demand for teachers capable of effectively engaging in subject-to-subject interaction, constructive dialogue, and teamwork, and the insufficient development of a comprehensive model for forming this competence within master's-level teacher education. The purpose of the article is to provide a theoretical and methodological rationale for developing a conceptual model for the formation of the social and communicative competence of future

master's-level teachers through partnership-based pedagogical technologies and to determine its components, implementation stages, and pedagogical conditions. The methodological framework of the study is based on systemic, competence-based, activity-oriented, and subject-oriented approaches. The article clarifies the essence of social and communicative competence as an integral professional quality that ensures effective socio-pedagogical interaction, constructive dialogue, empathetic communication, cooperation, mediation, and partnership. Its cognitive, emotional-value, and activity-based components are identified. Partnership-based technologies are systematized, including cooperative learning, dialogic and interactive methods, simulation technologies, pedagogical training, and tutoring. A model comprising six interconnected blocks is developed: target, conceptual-theoretical, content, technological, diagnostic-evaluative, and outcome-oriented. Three stages of its implementation are substantiated: diagnostic-orientational, formative-activity-based, and control-corrective. The scientific novelty lies in developing an integrated conceptual model for the formation of the social and communicative competence of future master's-level teachers through partnership-based pedagogical technologies and establishing the relationships among its components, implementation stages, and pedagogical tools. The practical significance is determined by the possibility of applying the model in the professional training of future master's-level teachers within psychological-pedagogical and methodological courses, teaching practice, training activities, and project-based and group work. The proposed model ensures the systematic and staged formation of social and communicative competence and contributes to preparing future teachers for partnership-based, constructive, and professionally effective interaction.

Key words: social and communicative competence, future master's-level teachers, professional training, partnership-based pedagogy, partnership technologies, pedagogical interaction, communicative competence, subject-to-subject interaction, conceptual model, higher education institution.

Вступ. Актуальність теми зумовлена глобальними трансформаціями освітньої парадигми в Україні, зокрема реалізацією концепції Нової української школи (НУШ), що вимагає переходу від авторитарної до педагогіки партнерства. В умовах швидких соціальних змін, інформаційних викликів та посилення вимог до психоемоційної стійкості учасників освітнього процесу ключовим ресурсом успіху педагога стає його соціально-комунікативна компетентність. Вона є не лише умовою професійного зростання, а й запорукою створення довірливого, відкритого та сприятливого середовища для навчання і розвитку.

Майбутні вчителі-магістри як еліта педагогічної спільноти та потенційні лідери освітніх команд повинні не просто володіти предметними знаннями, а й досконало опанувати навички діалогу, емпатії, медіації та ефективної партнерської взаємодії [9].

Існуюче протиріччя полягає у розриві між суспільним запитом на висококомпетентного вчителя-партнера та недостатньою розробленістю цілісної теоретико-методологічної моделі та технологічного інструментарію для цілеспрямованого формування цієї компетентності у процесі магістерської підготовки [10].

Проблематика формування професійної компетентності педагогів є предметом пильної уваги як українських, так і зарубіжних учених. Теоретичні засади компетентнісного підходу та педагогічної майстерності розкрито у працях Н. Бібік, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Кременя. Діагностичні аспекти формування комунікативної компетентності розкрито в дослідженнях О. Кузьменко.

Питаннями соціально-комунікативної компетентності та її структури займалися О. Пометун, Л. Хоружа, Л. Григоренко. Питання партнерської педагогіки та діалогової взаємодії досліджувалися у роботах Т. Байбари, О. Савченко, Л. Хоружої.

Однак, попри значну дослідженість окремих аспектів, питання системної інтеграції саме технологій педагогічного партнерства як домінантного засобу для цілеспрямованого розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрів залишається недостатньо висвітленим. Необхідність розроблення концептуальної моделі, яка б органічно поєднувала теоретичні засади з практико-орієнтованими методиками, визначає наукову новизну та практичну цінність цього дослідження.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний та суб'єктно-орієнтований підходи, що забезпечують цілісний аналіз процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій педагогічного партнерства. Системний підхід дав змогу розглядати процес формування соціально-комунікативної компетентності як цілісну педагогічну систему із взаємопов'язаними структурними компонентами; компетентнісний – визначити соціально-комунікативну компетентність як інтегральний результат професійної підготовки; діяльнісний – обґрунтувати роль активної партнерської взаємодії у формуванні комунікативних умінь; суб'єктно-орієнтований – розкрити механізми розвитку індивідуальної освітньої траєкторії магістрантів.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових джерел із проблем педагогіки партнерства, професійної підготовки майбутніх учителів і розвитку соціально-комунікативної компетентності; структурно-функціональний аналіз – для визначення взаємозв'язків між компонентами досліджуваного явища; педагогічне моделювання – для розроблення концептуальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій партнерства.

Методика дослідження передбачала послідовне виконання трьох взаємопов'язаних етапів. На аналітико-діагностичному етапі здійснювався аналіз нормативно-правових документів у сфері вищої педагогічної освіти, концепції Нової української школи та сучасних наукових підходів до педагогіки партнерства. На проєктувальному етапі було визначено структуру соціально-комунікативної компетентності, окреслено педагогічні умови її формування та розроблено концептуальну модель, що включає цільовий, концептуально-теоретичний, змістовий, технологічний, діагностично-оцінювальний і результативний блоки. На узагальнювальному етапі здійснено теоретичну інтерпретацію отриманих результатів, перевірено внутрішню логічну узгодженість моделі та визначено її потенціал для впровадження у процес магістерської підготовки майбутніх учителів.

Використаний комплекс методів забезпечив наукову обґрунтованість, логічну послідовність і цілісність розробленої концептуальної моделі та дав можливість визначити механізми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів у процесі реалізації технологій педагогічного партнерства.

Результати та дискусії. Поняття *соціально-комунікативної компетентності (СКК)* є полісемантичним і розглядається у педагогіці, психології та соціології. Для цілей даного дослідження СКК трактується як *інтегральна особистісна якість*, що являє собою сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та мотивації, які дають змогу майбутньому вчителю-магістру ефективно здійснювати професійну взаємодію в різноманітних соціальних та освітніх ситуаціях на засадах *діалогу, емпатії та партнерства* [4].

На відміну від загальної комунікативної компетентності СКК має виражений *соціально-педагогічний* характер і орієнтована на *конструктивне вирішення конфліктів* та медіацію, *створення сприятливого психологічного клімату* в колективі,

встановлення рівноправних, суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями та їхніми батьками.

Підготовка магістрів передбачає вищий рівень автономності, *рефлексивної культури* та здатність до *інноваційної діяльності*. Отже, їхня СКК має включати *лідерські та управлінські* комунікативні якості, необхідні для організації партнерської взаємодії у школі.

Соціально-комунікативна компетентність є багатокомпонентним утворенням. У межах концептуальної моделі доцільно виділити три взаємопов'язані блоки:

1. *Когнітивний (знання)*. Включає знання про теорії комунікації, соціальну психологію, принципи діалогу, етикет, культуру мовлення та особливості професійно-педагогічного спілкування.

2. *Емоційно-мотиваційний (ставлення)*. Найважливіший компонент для партнерства. Охоплює емпатію, толерантність, гнучкість, відкритість, мотивацію до співпраці, прийняття цінності іншої особистості та прагнення до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3. *Діяльнісний (уміння)*. Охоплює практичні навички: активне слухання, вербальна та невербальна комунікація, уміння формулювати та аргументувати свою позицію, уміння працювати в команді, навички ефективного зворотного зв'язку (feedback) та конструктивного вирішення спорів.

Формування соціально-комунікативної компетентності має відбуватися системно та безперервно, що відповідає концепції неперервної освіти педагога [6].

Сформована соціально-комунікативна компетентність виконує низку важливих функцій:

- *інформаційну* – забезпечення чіткого та зрозумілого обміну інформацією;
- *регулятивну* – управління поведінкою учасників освітнього процесу, нормування взаємин;
- *афективно-перцептивну (емпатійну)* – розуміння емоційного стану партнера, сприйняття та адекватна інтерпретація його поведінки;
- *партнерську* – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії та співпраці на рівних засадах.

Технології партнерства це відображення філософії гуманістичної педагогіки що ґрунтується на таких принципах:

- *рівність*: визнання кожного учасника як рівноправного суб'єкта освітнього процесу;
- *доброзичливість та взаємоповага*: створення атмосфери довіри та психологічного комфорту;
- *співпраця (кооперація)*: спільне визначення цілей, планування та оцінювання результатів;

– *діалог*: перевага відкритий, багатосторонній комунікації над монологом [1; 8].

У контексті підготовки магістрів технологій партнерства слід класифікувати за рівнями та формами взаємодії (табл. 1).

Технології партнерства є домінантним засобом, оскільки вони створюють природне середовище для формування всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності:

– *когнітивного*: через аналіз кейсів та обговорення магістри засвоюють принципи конструктивного діалогу;

– *емоційно-мотиваційного*: участь у спільних проєктах вимагає взаємодовіри та розвиває групу емпатію;

– *діяльнісного*: постійна потреба в ухваленні спільних рішень та координації дій безпосередньо тренує навички спілкування та співпраці [10].

Моделювання у педагогіці – це метод дослідження об'єктів шляхом побудови та вивчення їхніх моделей. Розроблення концептуальної моделі необхідна для того, щоб *систематизувати* складний багатокомпонентний процес формування СКК, *обґрунтувати* взаємозв'язки між усіма елементами системи (цілі, зміст, засоби, результат), *спроєктувати та контролювати* процес упровадження технологій партнерства в освітній процес.

Для побудови концептуальної моделі ключове значення мають:

1. *Системний підхід*. Процес формування СКК розглядається як *цілісна система*, де всі компоненти (від цільового до результативного) є взаємозалежними. Це дає змогу уникнути фрагментарності та забезпечити гармонійний розвиток усіх складників компетентності.

2. *Компетентнісний підхід*. Визначає кінцевий результат освітнього процесу не лише як суму знань, а й як здатність особистості ефективно діяти у професійних та соціальних ситуаціях. Це вимагає практико-орієнтованого наповнення змісту.

3. *Діяльнісний підхід*. Формування компетентності відбувається лише через активну, цілеспрямовану діяльність. У контексті нашого дослідження це безпосередня участь магістрів у партнерських технологіях (проєкти, тренінги, кейси).

4. *Суб'єктно-орієнтований (особистісно-орієнтований) підхід*. Визнає магістра активним суб'єктом власного навчання та розвитку. Це вимагає побудови освітнього процесу на основі його досвіду, інтересів і потреби у самореалізації [3].

Концептуальна модель ґрунтується на таких провідних принципах, як: *принцип системності* (забезпечення внутрішньої єдності та взаємозв'язку всіх блоків моделі); *принцип практичної орієнтації* (пріоритет застосування комунікативних навичок у професійно значущих ситуаціях); *принцип рефлексивності* (обов'язкове включення механізмів самоаналізу та оцінки власної комунікативної поведінки); *принцип діалогічності* (побудова освітнього процесу на засадах постійного відкритого діалогу та полілогу).

Ефективне функціонування розробленої моделі можливе лише за дотримання низки *організаційно-педагогічних умов*, які забезпечують перетворення теоретичних засад на дієву практику.

1. *Наявність суб'єктної позиції магістрантів* (створення умов, за яких магістри усвідомлюють особисту відповідальність за формування своєї СКК і готові до активної співпраці та саморозвитку).

2. *Інтеграція змісту* (забезпечення міждисциплінарної інтеграції – комунікативні навички мають формуватися не лише на спеціалізованих курсах, а й вплітатися у зміст усіх фахових дисциплін).

3. *Забезпечення відповідного освітнього середовища* (створення гнучкого, мобільного освітнього простору (групові кімнати, тренінгові центри), що сприяє неформальній, партнерській взаємодії).

Таблиця 1

Рівні та форми взаємодії технологій партнерства

Форми взаємодії	Характеристика	Приклади методів, що розвивають СКК
Технології кооперативного навчання	Навчання через взаємодію та спільну діяльність.	Робота в малих групах, метод «Jigsaw» (пилка), командні проєкти.
Технології діалогової взаємодії	Розвиток навичок вербальної комунікації та аргументації.	Дебати, дискусії, «кругли столи», метод «Фішбоун» (Fishbone).
Технології практичної взаємодії (Екшн-орієнтовані)	Застосування навичок у реальних або імітованих ситуаціях.	Кейс-метод (аналіз конфліктних ситуацій), Role-playing (рольові ігри), менторство, тьюторинг.
Технології рефлексії та самопізнання	Усвідомлення власної комунікативної поведінки.	Груповий аналіз взаємодії, щоденники рефлексії, зворотний зв'язок 360°.

4. *Кадрове забезпечення* (наявність викладачів, які самі володіють високою соціально-комунікативною компетентністю і здатні виступати в ролі фасилітаторів та менторів партнерської взаємодії, а не лише трансляторів знань) [7].

Дотримання цих умов дає змогу перейти до детального опису *структурно-функціональних компонентів* розробленої концептуальної моделі.

Концептуальна модель є теоретичним відображенням системи та механізму цілеспрямованого розвитку *соціально-комунікативної компетентності* магістрів. Вона розроблена на основі *системного і компетентнісного* підходів та інтегрує *технології педагогічного партнерства* як провідний засіб.

Розроблена модель має чітку структурно-функціональну побудову, що включає шість взаємопов'язаних блоків.

Вихідним елементом представленої моделі є *цільовий блок*, який виконує функцію стратегічного орієнтира та детермінує кінцевий результат усього освітнього процесу. *Провідна мета* даного блоку полягає у *формуванні високого рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів*. Така компетентність розглядається нами як фундамент для реалізації ефективної партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього середовища в умовах трансформаційних процесів Нової української школи (НУШ).

Досягнення визначеної мети передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних завдань, структурованих за основними компонентами готовності фахівця: *когнітивний складник* спрямований на формування ґрунтовної теоретичної бази, що охоплює знання з теорії комунікації, психології емпатії та інструментарію медіації; *емоційно-мотиваційний* аспект передбачає розвиток ціннісного ставлення до діалогу як професійного пріоритету, виховання толерантності, відкритості та внутрішньої потреби в етичній взаємодії; *діяльнісно-практичний* компонент фокусується на виробленні прикладних умінь, зокрема навичок активного слухання, конструктивного подолання конфліктних ситуацій та здатності до ефективної командної роботи (кооперації); *концептуально-теоретичний блок* виступає методологічним фундаментом розробленої моделі, визначаючи її ідеологічний вектор та наукову обґрунтованість [5].

Цілісність і логіка процесу формування дослідницької компетентності забезпечуються через синтез ключових методологічних підходів. Зокрема, системний підхід дає змогу розглядати підготовку магістрів як упорядковану сукупність взаємопов'язаних елементів, тоді як компе-

тентнісний підхід зміщує акцент на досягнення конкретного практичного результату. Водночас діяльнісний підхід стає основою для формування навичок у процесі активного наукового пошуку, а суб'єктно-орієнтований підхід утворює магістра як свідомого та активного учасника власного професійного й особистісного становлення.

Реалізація зазначених підходів базується на низці провідних принципів, що регулюють характер взаємодії в освітньому середовищі. Пріоритет двосторонньої комунікації та відкритого обміну ідеями закріплюється принципом діалогічності. Усвідомлення студентом власної комунікативної стратегії та критичне переосмислення досвіду забезпечуються принципом рефлексивності, а атмосфера рівності, довіри та взаємоповаги між викладачем і магістром вибудовується на засадах принципу партнерської взаємодії.

Ефективність функціонування даного блоку безпосередньо залежить від дотримання певних організаційно-педагогічних умов. До них ми відносимо змістову інтеграцію навчальних дисциплін, що дає змогу сформувати цілісну картину наукового знання, проєктування гнучкого комунікативно-тренінгового середовища, яке стимулює дослідницьку активність, а також неухильне забезпечення суб'єктної позиції магістрів, що передбачає їхню максимальну автономію та відповідальність у межах освітнього процесу.

Змістовий блок моделі окреслює навчальний контент, спрямований на поетапне та цілеспрямоване формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. В основу конструювання змісту покладено ідею міжпредметної інтеграції, яка передбачає розвиток комунікативно-партнерських навичок як у межах спеціалізованих дисциплін, так і через упровадження відповідних модулів у фахові предмети психолого-педагогічного циклу [2].

Ключовим інструментом реалізації цього блоку є упровадження спеціалізованих модулів, кожен із яких відповідає за формування конкретного аспекту професійної взаємодії.

Так, модуль «Тренінг партнерської комунікації та медіації» спрямований на інтенсивне відпрацювання практичних навичок активного слухання та технік ненасильницького спілкування. Особлива увага приділяється опануванню стратегій конструктивного подолання конфліктних ситуацій, що є критично важливим для створення безпечного освітнього середовища.

Модуль «Психологія взаємодії з батьками та громадою» орієнтований на розвиток емпатійних здібностей та навичок ведення ефективного діалогу із зовнішніми суб'єктами освіти та

фокусується на побудові довгострокових партнерських стосунків на засадах прозорості та взаємоповаги.

Модуль «Наративні технології в освіті» передбачає використання сторітелінгу та інших наративних методів як інструментів формування емоційного зв'язку між учасниками освітнього процесу. Це сприяє створенню спільної ціннісної бази та підвищенню рівня довіри в учнівському та педагогічному колективах.

Завдяки такому змістовому наповненню освітній процес набуває практико-орієнтованого характеру, що дає змогу магістрам не лише засвоїти теоретичні знання про комунікацію, а й виробити стійкі навички професійної поведінки в умовах реальних педагогічних ситуацій.

Технологічний (або процесуальний) блок є функціональним осердям моделі, оскільки він визначає безпосередні механізми, форми та методи формування соціально-комунікативної компетентності. На цьому етапі домінують технології партнерства, які спрямовані на трансформацію освітнього процесу в простір живої взаємодії та спільного досвіду [2].

Реалізація цього блоку здійснюється через систему активних та інтерактивних методів, що забезпечують поетапне занурення магістра у професійний контекст. Моделювання проблемно-комунікативних ситуацій дає змогу студентам у безпечному освітньому середовищі відпрацьовувати алгоритми розв'язання складних професійних кейсів, що виникають у системі «вчитель – учень», «вчитель – батьки» або «вчитель – адміністрація».

Тренінгові технології виступають ключовим інструментом розвитку емоційного інтелекту, навичок медіації та рефлексії. Саме в тренінговій формі відбувається подолання комунікативних бар'єрів та формування готовності до толерантної взаємодії.

Метод наративних проєктів стимулює магістрів до створення власних педагогічних історій (сторітелінгу), що сприяє глибокому ціннісному осмисленню професійної місії та розбудові спільної комунікативної платформи з майбутніми вихованцями.

Особливе місце в процесуальному блоці посідає технологія рефлексивного аналізу, яка забезпечує перехід від зовнішнього копіювання технік спілкування до внутрішнього усвідомлення власного стилю партнерства. Це дає майбутньому педагогу змогу не лише володіти інструментарієм комунікації, а й бути гнучким, автентичним та етично відповідальним лідером в освітньому просторі НУШ.

Завдяки технологічній насиченості процесуальний блок забезпечує життєздатність моделі, перетворюючи освітній процес на безперервний цикл «досвід – рефлексія – концептуалізація – активне застосування».

Завершальним елементом структури є *діагностично-оцінювальний блок*, що виконує функцію контрольно-корегувального механізму. Він забезпечує сталий зворотний зв'язок, дає змогу об'єктивно виміряти динаміку професійного становлення магістра та, за потреби, внести корективи в освітню траєкторію.

Ефективність формування соціально-комунікативної компетентності оцінюється за трьома базовими критеріями, що корелюють із цілями моделі. Когнітивний критерій відображає повноту та системність теоретичних знань із психології партнерства, теорії комунікації та конфліктології.

Емоційно-мотиваційний критерій фіксує рівень розвитку емпатійних здібностей, толерантності, а також стійкість внутрішньої мотивації до розбудови партнерських взаємин у професійному середовищі.

Діяльнісний критерій визначає якість реалізації набутих умінь у практичних ситуаціях, зокрема здатність до конструктивного ведення переговорів, медіації та ефективної командної взаємодії.

Для отримання валідної інформації про стан сформованості соціально-комунікативної компетентності використовується комплексний діагностичний інструментарій: тестування й анкетування (для об'єктивної оцінки теоретичного базису та виявлення ціннісних орієнтацій магістрів), соціометрія (дає змогу проаналізувати структуру міжособистісних взаємин у групі та оцінити реальний статус магістра як партнера по комунікації), включене спостереження (здійснюється під час ролевих ігор, тренінгів та захисту проєктів, що дає змогу оцінити живі комунікативні реакції), метод експертних оцінок та самооцінювання (забезпечує поєднання зовнішнього погляду досвідчених педагогів-практиків із внутрішньою рефлексією самого магістра).

Таким чином, діагностично-оцінювальний блок дає змогу не лише констатувати рівень підготовки майбутнього вчителя-магістра, а й стимулює його до подальшого саморозвитку та безперервного вдосконалення лідерських і комунікативних навичок.

Результативний блок визначає кінцевий освітній ефект реалізації розробленої моделі та фіксує якісні показники професійного становлення майбутнього вчителя-магістра. Цей компонент є інтегративним, оскільки він акумулює здобутки всіх попередніх етапів підго-

товки та відображає ступінь готовності фахівця до реальної професійної діяльності в умовах Нової української школи. Основним очікуваним результатом упровадження моделі є сформована соціально-комунікативна компетентність, що має виражений суб'єктний характер. Вона характеризується не лише набором технічних навичок спілкування, а й передусім високим рівнем комунікативної рефлексії, глибокою емпатійністю та психологічною готовністю до побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Такий результат передбачає здатність педагога виступати рівноправним партнером, фасилітатором та модератором освітнього діалогу [2].

Таким чином, результативний блок підтверджує життєздатність моделі, демонструючи перехід майбутнього вчителя-магістра на вищий рівень соціально-комунікативного розвитку, що забезпечує його успішну адаптацію та самореалізацію у сучасному освітньому просторі.

Упровадження розробленої концептуальної моделі, що забезпечується визначеним комплексом педагогічних умов, дасть змогу досягти позитивної динаміки у формуванні СКК майбутніх учителів-магістрів.

У результаті реалізації моделі очікується досягнення магістрами високого рівня СКК, що виражається у таких якісних змінах (табл. 2).

Таблиця 2

Якісні зміни соціально-комунікативної компетентності

Блок компетентності	Очікуваний результат	Показник зміни
Когнітивний	Поглиблене розуміння засад партнерства та діалогу.	Зростання рівня знань про медіацію, ненасильницьке спілкування та комунікативні бар'єри.
Емоційно-мотиваційний	Підвищення рівня емпатії та толерантності.	Зниження комунікативних бар'єрів (наприклад, страху перед публічним виступом або конфліктом).
Діяльнісний	Здатність до конструктивної медіації та командної роботи.	Удосконалення навичок активного слухання, уміння надавати коректний зворотний зв'язок та ефективно вирішувати кейси партнерської взаємодії.

Висновки. Таким чином, упровадження моделі забезпечує не лише теоретичне, а й глибоке практичне перетворення підготовки педагогічних кадрів, орієнтуючи її на потреби сучасного українського суспільства.

Розроблення концептуальної моделі відкриває широкі перспективи для подальших наукових пошуків, серед яких найбільш значущими є:

1. Розроблення навчально-методичного забезпечення (створення конкретних навчальних посібників, тренінгових програм, збірників кейсів та діагностичного інструментарію, необхідних для практичної реалізації технологічного блоку моделі).

2. Дослідження упровадження моделі в дистанційному форматі (вивчення специфіки використання технологій партнерства (зокрема, елементів сторітелінгу) та формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів в умовах онлайн-навчання та змішаного навчання).

3. Вивчення ефективності моделі в порівняльному аспекті (проведення порівняльного дослідження рівнів СКК магістрів, підготовлених за традиційними та за модельною програмою, для емпіричного підтвердження її ефективності).

4. Розширення моделі на інші рівні освіти (адаптація принципів та технологій партнерства для формування комунікативних компетентностей фахівців інших галузей).

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Бартків О. Формування у майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2021. Вип. 4. С. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.4>
2. Біницька К., Юр'єва К., Беземчук Л. Концепція шести типів участі Дж. Л. Епштейн у підготовці майбутніх учителів до партнерської освітньої взаємодії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2024. Вип. 62. С. 115–142. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.08>
3. Бубін А. О., Дурманенко Є. А. Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 3. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.6>
4. Павлюк Л. В. Transformation of social-pedagogical partnership in preparation of future teachers. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-381-387>
5. Pits I. Preparation of future primary school teachers for interaction with younger pupils based on the principles of partnership pedagogy. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*. 2025. № 1. Р. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.01.189>
6. Пріма Р. В., Пріма Д. А., Десятник К. В. До питання формування професійно-комунікативної

компетентності майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 3 (117). С. 163–171. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/163-171>

7. Товканець Г. В. Діагностика комунікативної компетентності у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 48. С. 400–404. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.400-404>

8. Третяк О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 61 (3). С. 155–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634/61.3-25>

9. Трубаріна І. В., Васильєва С. П., Мартинюк А. В. An examination of the state of development of future teachers' communicative competence as a prerequisite for providing high-quality general secondary education. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2022. Vol. 10, No. 1. P. 32–47. DOI: <https://doi.org/10.32919/uesit.2022.01.03>

10. Федірчик Т. Д., Дідух В. В. Readiness formation of future elementary school teachers to interact with participants in the educational process on the partnership pedagogy basis. *Pedagogy and Education Management Review*. 2021. № 2. P. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-68>

References:

1. Bartkiv, O. (2021). Formuvannya u maibutnikh uchyteliv kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Formation of pedagogical partnership competence in future teachers]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, (4), 22–27. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.4> [in Ukrainian].

2. Binytska, K., Yurieva, K., & Bezemchuk, L. (2024). Kontseptsiiia shesty typiv uchasti Dzh. L. Epshtein u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv do partnerskoi osvitoi vzaemodii [The concept of six types of participation by J. L. Epstein in preparing future teachers for partnership educational interaction]. *Zasoby navchalnoi ta naukovodoslidnoi roboty*, (62), 115–142. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.08> [in Ukrainian].

3. Bubín, A. O., & Durmanenko, Ye. A. (2022). Kvaziprofesiina diialnist u formuvanni v maibutnikh vykhovateliv kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Quasi-professional activity in the formation of pedagogical partnership competence

in future educators]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*, (3), 34–41. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.6> [in Ukrainian].

4. Pavliuk, L. V. (2020). Transformation of social-pedagogical partnership in preparation of future teachers. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia: Pedahohichni nauky*, (1), 381–387. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-381-387> [in Ukrainian].

5. Pits, I. (2025). Preparation of future primary school teachers for interaction with younger pupils based on the principles of partnership pedagogy. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*, (1), 189–200. <https://doi.org/10.35774/gsip2025.01.189>

6. Prima, R. V., Prima, D. A., & Desiatnyk, K. V. (2022). Do pytannia formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha [On the formation of professional and communicative competence of the future teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (3), 163–171. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/163-171> [in Ukrainian].

7. Tovkanets, H. V. (2021). Diahnostyka komunikativnoi kompetentnosti u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Diagnosis of communicative competence in the preparation of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota*, (48), 400–404. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.400-404> [in Ukrainian].

8. Tretiak, O. (2023). Rozvytok kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Development of pedagogical partnership competence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 61(3), 155–161. <https://doi.org/10.24919/2308-4634/61.3-25> [in Ukrainian].

9. Trubarina, I. V., Vasyliieva, S. P., & Martyniuk, A. V. (2022). An examination of the state of development of future teachers' communicative competence as a prerequisite for providing high-quality general secondary education. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 10(1), 32–47. <https://doi.org/10.32919/uesit.2022.01.03>

10. Fedirchik, T. D., & Didukh, V. V. (2021). Readiness formation of future elementary school teachers to interact with participants in the educational process on the partnership pedagogy basis. *Pedagogy and Education Management Review*, (2), 68–78. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-68>

© Н. І. Самойленко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 08.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026