

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

На правах рукопису

КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА Олена Енеївна

УДК 378.011.3-051:373.3

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник -
доктор педагогічних наук, професор
Ковальчук Володимир Юльянович

Дрогобич – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	11
1.1. Роль компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів	11
1.2. Основні поняття дослідження.....	24
1.3. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка формується у процесі фахової підготовки.....	42
Висновки до першого розділу	55
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	58
2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.....	58
2.2. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	70
2.3. Аналіз ефективності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки	88
Висновки до другого розділу	157
ВИСНОВКИ.....	162
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	167

ВСТУП

Актуальність теми. Політичні, соціальні, духовні, економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво змінюють вимоги до рівня професіоналізму, інтелектуальних, соціокультурних, моральних якостей вчителя початкових класів. З позицій сьогодення постає гостра потреба у модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів,

Основні концептуальні положення щодо напрямів підвищення ефективності вищої педагогічної освіти закладено у Законах України «Про освіту» (2012), «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті (2002), Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів (2010), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) та ін.

Освіта має діалогічний характер, її існування неможливе поза комунікацією. В процесі останньої відбувається засвоєння індивідом духовних і матеріальних цінностей суспільства й особистості, оволодіння культурними нормами і правилами, які регулюють життєдіяльність і взаємостосунки між людьми.

Відтак у процесі професійної діяльності педагогам доводиться спілкуватися з великою кількістю людей. Однак майбутні педагоги часто відчують труднощі у сфері комунікативної взаємодії, що актуалізує проблему формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, від рівня сформованості якого великою мірою залежить успіх професійної діяльності. З метою попередження цих труднощів формування комунікативної компетентності майбутнього педагога має стати цілеспрямованим і спеціально організованим.

Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ґрунтовно досліджували О. Комар, С. Литвиненко, О. Матвієнко, О. Митник, Р. Пріма, І. Пальшкова, Л. Хомич та ін. Деякі аспекти професійної підготовки вчителя початкових класів розглядали К.

Авраменко, Т. Атрощенко, І. Глазкова, О. Кисла, Н. Котух, А. Кудусова, О. Остряньська, Л. Красюк, Ю. Тельпуховська, Л. Ткаченко, М. Федоренко та ін.

Проблема підготовки фахівців до професійної діяльності і підвищення ефективності навчання у вищій школі стали предметом досліджень А. Алексюка, Ю. Бабанського, Є. Барбіної, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Е. Зеєра, І. Лерненра, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. У працях цих науковців запропоновані концептуальні ідеї щодо підвищення якості професійної освіти.

Важливими для нашого дослідження є ідеї і висновки науковців щодо становлення і розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах (Н. Абашкіна, О. Глузман, М. Лещенко, О. Пехота, Л. Пуховська, Л. Хомич та ін.).

Проблеми підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства стали предметом зацікавлень В. Андрущенко, І. Бега, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Лутая, О. Савченко та ін.

Феномен комунікативної компетентності спеціалістів та особливості її формування досліджувалися у роботах Б. Ананьєва, Б. Ломова, А. Маркової, Є. Сидоренко та ін.

З огляду на результати аналізу наукової літератури, сучасної освітньої практики професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищій школі виявлено суперечності, що виникли між:

- соціальним замовленням суспільства та зростанням попиту на висококваліфікованих педагогічних кадрів і недостатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів;

- об'єктивною потребою вищої школи у підвищенні ефективності фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і недостатньою розробленістю педагогічних умов формування їх комунікативної компетентності у цьому процесі;

– необхідністю модернізації вищої педагогічної освіти і недостатністю навчально-методичних розробок щодо формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Соціальне значення ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах, виявлені суперечності, нерозробленість проблеми у теорії та методиці професійної освіти, необхідність узагальнення та використання передового педагогічного досвіду зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти як складова комплексної наукової проблеми «Українська освіта в контексті трансформаційних суспільних процесів» (державний реєстраційний номер 0108U007644) та кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі «Українська мова й мовлення: історія, сучасний стан, проблеми розвитку» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 23 січня 2014 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 29 квітня 2014 року).

Мета дослідження полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі системного аналізу наукових праць уточнити зміст поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки».

2. Теоретично обґрунтувати сутність та структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка формується у процесі фахової підготовки.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

5. Виявити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки та експериментально їх перевірити.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань дослідження були використані такі методи: *теоретичні*: ретроспективний, порівняльний і системний аналізи – для системного аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців, державних документів з питань розвитку вищої педагогічної освіти, навчальних планів, освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів; узагальнення – для визначення понятійного апарату, уточнення змісту поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки»; структурний аналіз – для теоретичного обґрунтування структури комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка формується у процесі фахової підготовки; класифікація – для

визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів; моделювання – для розроблення та теоретичного обґрунтування моделі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки; систематизації, абстракції та узагальнення – для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки;

емпіричні: діагностичні (педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди, аналіз результатів практичної діяльності студентів) – для діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів; педагогічних експеримент, ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду – для експериментальної перевірки педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки; *статистичні* – для аналізу результатів педагогічного експерименту, забезпечення вірогідності і надійності кількісного та якісного аналізу результатів експерименту.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано сутність та структуру комунікативної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісний, рефлексивний компоненти), яка формується у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів; розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки, яка полягає у застосуванні діяльнісного підходу у педагогічному процесі, а саме: комунікативно-діяльнісної методики навчання філологічних дисциплін, побудові діалогової системи освіти (читання проблемних лекцій і доповідей з активною участю студентів, проведення ділових ігор, тестування, анкетування,

індивідуальні бесіди), формуванні культури спілкування з творами мистецтва, вихованні естетичного відчуття слова; виявлено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки, які передбачають формування мотивів комунікативного самовдосконалення, спрямованість навчального процесу на особистісно-орієнтовану взаємодію (використання тренінгових технологій, діалогічних методів навчання), використання в педагогічному процесі методів активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіди, комунікативні вправи, психогімнастика, домашні завдання);

- *уточнено* зміст поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки»;

- *подальшого розвитку отримали* основні критерії (мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний, рефлексивний, комунікативні якості особистості) і рівні (репродуктивна компетентність, продуктивна компетентність, творча компетентність) сформованості комунікативної компетентності у майбутніх учителів початкових класів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці авторського елективного курсу «Основи педагогічного спілкування», який забезпечив можливість упровадження у практику роботи ВНЗ розроблених дисертантом теоретичних і практичних положень; обґрунтуванні використання педагогічних технологій, комплексу дидактичних методів, засобів, прийомів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів; апробації критеріально-діагностичного апарату, який дозволяє своєчасно відстежувати зміни у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Матеріали дослідження мають практичну цінність для вдосконалення професійної підготовки учителів початкової школи; слугують основою для розробки навчальних програм, підручників, посібників, науково-методичних та інформаційних матеріалів; концепції державної політики щодо професійної підготовки майбутніх учителів.

Основні результати дисертаційного дослідження впроваджено в практику навчально-виховної діяльності факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 254 від 19.02.2015 р.), Інституту педагогіки та психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/02/1762 від 28.05.2015 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 282 від 05.03.2015 р.), Херсонського державного університету (довідка № 01-28/1362 від 23.06.2015 р.), КЗЛОР «Самбірський педагогічний коледж імені Івана Филипчика» (довідка № 114 від 10.03.2015 р.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю його основних положень; використанням комплексу методів, адекватних меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних та отриманих експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом доповідей та обговорень на науково-методичних семінарах і засіданнях кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2008-2015) Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження викладено також у доповідях автора на науково-практичних конференціях, а саме: *міжнародних*: «Професійна підготовка вчителів початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (Луцьк, 2014), «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи» (Дрогобич, 2014), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Кам'янець-Подільський, 2015), «Рідне слово в етнокультурному вимірі» (Дрогобич, 2015); *всеукраїнських*: «Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація» (Харків, 2009); «Формування комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення культурологічних дисциплін» (інтернет-конференція, 2014).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 9 публікаціях, серед яких 7 – у наукових фахових виданнях України, 2 – у закордонних наукових фахових виданнях.

Обсяг і структура дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (208 найменувань, з них 12 – іноземними мовами). Повний обсяг дисертації становить 188 сторінок, з них 166 сторінок займає основний текст. У роботі міститься 12 таблиць і 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Роль компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [88, с. 6].

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

На думку сучасних педагогів (Н. Бібік, І. Зязюна, С. Мартиненко, І. Шапошнікової та ін.), саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [19; 79; 121; 193].

До особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта начально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування нині висуваються нові, зрілі вимоги. Це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, це зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;

- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;

- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [176, с. 255].

У цьому контексті важливе значення має Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні, проект якої було підготовлено академіками В.

Андрущенко та І. Зязюном. Ці вчені обґрунтували вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації).

Концепція особистісно орієнтованої підготовки педагога – це система психолого-педагогічних ідей про цілі, зміст, технології і професіоналізм педагогічної системи (процес реалізації педагогічної дії педагогом), що забезпечує запит (соціальний і особистісний), функціонування й особистісний розвиток суб'єктів навчання [96, с. 5].

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

1. Удосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя.

2. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.

3. Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів.

4. Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти.

5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці [96, с. 4].

І. Зязюн доводить необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності, що зумовлено такими чинниками:

- глобалізацією освітнього простору, який об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і робить можливим доступ до будь-яких інформаційних масивів;

- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;

- формування професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;

- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;

- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування і розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти [127]).

Як зазначає І. Шапошнікова, перебудова структури і змісту вищої професійної освіти майбутнього вчителя початкової школи, представлена у державних галузевих стандартах підготовки бакалавра, зумовила необхідність розв'язання низки проблем, пов'язаних з удосконаленням процесуального забезпечення його фахової підготовки. Системно-діяльнісний підхід за цих умов виступає підґрунтям розроблення механізму реалізації цілей і завдань підготовки вчителя початкової школи. В основу розроблення технологічного забезпечення процесу набуття студентами комплексних кваліфікаційних умінь, як гарантованих результатів дотримання вимог професіограми вчителя, має бути покладено механізм формування фахової компетентності вчителя [193, с. 78].

Продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти молодших школярів може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початкової школи буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй галузі. Такий фахівець повинен не тільки сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями та вміннями, відповідними рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він повинен усвідомлювати значення своєї професійної праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку

школярів, опанувати новими психолого-педагогічними вимогами до педагогічного процесу і новими педагогічними технологіями. Це означає, що сучасний учитель початкових класів – це творчий суб'єкт професійної педагогічної діяльності.

Сьогодення ставить перед фахівцями серйозні вимоги. Їх можна диференціювати на ті, які повинні бути притаманні кожній висококваліфікованій особі, а також на ті, які стосуються конкретної діяльності.

Так, В. Симоненко виділив вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів, виходячи з тих умов, які притаманні сучасному світові. Зокрема автор стверджує, що:

– перехід до постіндустріального суспільства, значне розширення масштабів міжнародної взаємодії вимагають від фахівця таких якостей, як комунікабельність, толерантність, соціальна мобільність, інформаційно-технологічна культура, гнучкість мислення;

– виникнення і ріст глобальних проблем, які можуть бути розв'язані лише в межах міжнародної співпраці, вимагають глобального, системного, планетарного, інформаційно-технологічного, проєктивного світогляду і мислення;

– динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері праці вимагають від фахівців професійної компетентності і мобільності, постійної потреби у підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовці, конкурентоздатності;

– розвиток підприємництва, індивідуальної приватної діяльності, створення ринку праці, вплив попиту і пропозиції на підготовку кадрів вимагають здатності до підприємництва, конкурентоздатності, здатності до професійного самозбереження, індивідуального стилю професійної діяльності;

– необхідність приймати самостійні рішення в швидкозмінних, динамічних умовах, аналізувати себе і результати професійної діяльності вимагають від

фахівця професійної самостійності, відповідальності, креативності, рефлексії та адекватної самооцінки [123, с.145-146].

Е. Зеєр, базуючись на ідеях К. Платонова, спроектував чотирикомпонентну професійну структуру особистості спеціаліста [76], представлену у табл.1.1.

Таблиця 1.1

**Професійно зумовлені компоненти особистості фахівця
(за Е. Зеєром)**

№ з/п	Підструктури професійних якостей	Соціально-психологічні і психофізіологічні компоненти особистості	Професійно зумовлені ключові кваліфікації
1.	Професійна спрямованість	– схильності; – інтереси; – відносини; – очікування; – установки; – мотиви	Соціально-професійні здібності: готовність до кооперації, спрямованість на досягнення, успіх та професійне зростання, корпоративність, надійність, соціальна відповідальність тощо
2.	Професійна компетентність	– професійні знання, вміння, навички; – кваліфікація	Соціально-правова й економічна компетентність, спеціальна компетентність, персональна компетентність (знання та вміння, які виходять за межі однієї професії тощо)
3.	Професійно важливі якості	– уважність; – спостережливість; – креативність; – рішучість; – контактність; – самоконтроль; – самостійність тощо	Професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здатність до планування, діагностичні здібності, професійна мобільність, самоконтроль тощо
4.	Професійно значущі психофізіологічні властивості	– енергетизм; – нейротизм; – екстравертованість; – зорова координація; – реактивність тощо	Узагальнені професійні здібності: координація дій, швидкість реакції, витривалість, стресостійкість тощо

Як видно з таблиці 1.1, запропонована Е. Зеєром структура особистості спеціаліста включає професійну спрямованість, професійну компетентність, професійно важливі якості та професійно значущі психофізіологічні властивості.

Визначаючи переваги й ризики запровадження компетентнісного підходу, Н. Бібік відзначає, що, в першу чергу, долаються бар'єри між освітніми системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечуються передумови входження України в європейську систему координат [19, с. 51]. Науковець вважає, що орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою пов'язати воедино освітній рівень, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення. Важливо, що компетентнісний підхід дає змогу в результатах задіяти не тільки досвід викладача, але й досвід студента, що охоплює ті складові якості освіти, що лише декларувались, а насправді не були об'єктом контролю, у тому числі державного. Тобто компетентнісно орієнтована освіта логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилюється результативний компонент, який наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегроване втілення рівня освіченості. За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

Процеси глобалізації, а також міжнародної співпраці у галузі освіти ставлять перед професійною освітою завдання підготовки вчителя початкових класів, який володів би усіма необхідними професійними компетенціями. З огляду на це актуалізується необхідність підготовки фахівців на новій концептуальній основі у межах компетентнісного підходу. У дослідженні ми поділяємо думку І. Онищенко, який стверджує, що «компетентнісний підхід до дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей та

технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [133, с. 183]. Вчений упевнений, що вибір такого підходу зумовлений новими критеріями якості сучасного вчителя, які включають не стільки професійні знання, засвоєні вміння навчання і виховання, скільки професійну компетентність, яка забезпечує професійно-особистісний розвиток, творчий підхід до навчання і виховання молодших школярів, здатність надавати компетентну підтримку їх інтелектуального та особистісного розвитку.

У зв'язку із сучасними вимогами компетентнісний підхід є методологією, яка має вплив на професійну підготовку фахівців. Компетентнісний підхід є важливим для процесу модернізації вищої освіти в Україні, саме тому висвітлення його основних положень у контексті вдосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів є надзвичайно актуальним.

Компетентнісний підхід передбачає зміщення акцентів зі знань на уміння їх здобувати та застосовувати на практиці. Я. Сікорі на основі аналізу науково-педагогічної літератури вдалося визначити низку його особливостей [168, с. 99-101]:

– він не заперечує традиційний («зунівський») підхід, поглиблює, розширює і доповнює його, проте зміщується акцент з процесу навчання на його результати, якими є компетентності. Цитуючи А. Андреева, автор зазначає, що цей підхід «виступає як опонент до понятійної тріади знання – вміння – навички («зуни»), що утвердились у радянській педагогіці»;

– в основі компетентнісного підходу лежить ідея діяльнісного характеру освіти: на відміну від діяльнісного підходу навчальна діяльність спрямована на формування у суб'єктів навчання компетентностей, знання підпорядковуються умінню і практичній потребі;

– зміст компетентності містить особистісне ставлення суб'єктів навчання до предметів та процесів, необхідних для продуктивної діяльності, набуваючи

значення власних цінностей суб'єктів навчання, що є характерним і для особистісного підходу;

– варто оцінювати не «зуни», а рівень сформованості в студентів визначеного переліку компетентностей, тобто «важливим стає не тільки наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні»;

– за цим підходом навчання зорієнтоване на студента.

Я. Сікора, погоджуючись з О. Субетто, зазначає, що компетентнісний підхід за своєю функцією доповнює системно-діяльнісний, знаннево-орієнтований підходи до розкриття якості вищої освіти, він може тлумачитися як одна з експлікацій системного підходу, як більш загального. «Зунівський» підхід» занурений у компетентнісний [168, с. 101].

Як стверджує О. Заблоцька [74, с. 66-67], компетентнісний підхід до навчання реалізується в сучасній освіті поряд із традиційними та інноваційними підходами. Автор зробила порівняльний аналіз різних підходів до навчання, який подано у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Порівняння компетентнісного підходу з традиційним та інноваційними підходами до навчання

Риси порівняння	Підходи до навчання			
	Традиційний	Особистісно орієнтований	Діяльнісний	Компетентнісний
Суб'єкти навчання	Викладач	Викладач – студент	Викладач – студент	Викладач – студент
Об'єкт навчання	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством; студент	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством	Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності, нагромаджений людством
Функція	Передача	Створення	Організація	Організація

викладача в процесі навчання	навчальної інформації «середньому» студенту	умов для самореалізації кожного студента	активної навчальної діяльності студентів	процесу навчання, спрямованого на формування у студентів компетенцій
Функція студента в процесі навчання	Відтворення навчальної інформації	Формування власних знань, умінь, навичок	Формування власних знань, умінь, навичок	Формування компетенцій
Рівень активності студентів як суб'єктів навчання	Переважає репродуктивно-наслідувальний і пошуково-виконавчий	Пошуково-виконавчий та творчий	Пошуково-виконавчий та творчий	Пошуково-виконавчий та творчий
Мета навчальної діяльності	Виконання навчальних програм	Оволодіння змістом освіти з урахуванням особистісних можливостей студентів	Оволодіння змістом освіти в процесі діяльності	Формування компетенцій
Результати навчання	Знання, вміння, навички	Знання, вміння, навички, особисті якості студентів	Знання, вміння, навички, особисті якості студентів	Система компетенцій

Ми цілком поділяємо думку В. Химинець про те, що компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Тому слід змінити функції викладача з «ретранслятора знань» на організатора освітньої діяльності. Логічно зміниться й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та

самоосвітньої діяльності. Процес навчання стане інтегрованим і розвивальним, включатиме знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [187].

Дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в українській освіті систематизовано у працях І. Беха, Н. Бібік, О. Пометун, О.Савченко, В. Химинець. Вони охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу щодо формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей. Поняття «ключові компетентності» виступає в цьому контексті як «вузлове» поняття, оскільки компетентність має інтегрований характер, а саме: об'єднує професійні знання, інтелектуальні навички, уміння й способи діяльності. О. Пометун до складових компетентності відносить знання, уміння, навички і ставлення [14]. Натомість В. Байденко переконаний, що компетентність складають знання та їхнє застосування, вміння, навички, здібності, цінності та особистісні риси [3].

Як зазначає І. Бех, «принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта. Лише власне наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» [15]. На думку вченого тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня. У відповідності до цього варто зауважити, що в основі реалізації компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів полягає розуміння їх придатності до педагогічної діяльності як основи формування у них системи діяльнісних операцій, дій (компетенцій) та системи діяльностей, що складають психологічну структуру педагогічної праці (компетентність).

Визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу О. Савченко вважає зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту [164].

Н. Бібік наголошує на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [19 с. 47].

На думку Л. Коваль, у професійно-педагогічній освіті перехід на компетентісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [88, с. 46].

На думку Н. Нагорної, компетентісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [124, с. 267].

Ю. Кадемія впевнений, що для розв'язання основних завдань побудови навчального процесу на компетентісній основі необхідно:

- здійснити концентрацію зусиль на головному, тобто цілей, що визначатимуть першочергові задачі, зміст, порядок і перспективи подальшої роботи формування педагогічної компетентності студентів;

- дотримуватись ясності і відкритості в спільній діяльності «викладач – студент», що надає можливість викладачам і студентам орієнтуватися в процесі формування педагогічної компетентності;

- створення і дотримання еталону оцінки рівня сформованості професійної педагогічної компетентності [92, с. 163].

На нашу думку, важливим в умовах компетентнісного навчання є питання вибору форм і методів навчання студентів, коли формування знань і вмінь здійснюється в практичній діяльності студентів; використання активних форм і методів навчання; інноваційних технологій продуктивного навчання та ін.

З огляду на це ми поділяємо думку О. Савченко, яка вважає, що «основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності». Тому науковець пропонує переносити увагу з процесу навчання на його результат, орієнтувати зміст і організацію навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження [164].

Аналіз літератури, проведений Ю. Радченко, свідчить про те, що компетентнісний підхід зорієнтовано на кінцевий результат освітнього процесу, і він спрямовується на формування в майбутнього фахівця готовності ефективно використовувати потенційні можливості (знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості) та зовнішні ресурси (інформаційні, людські, матеріальні) для досягнення поставленої мети [92, с. 172].

Таким чином, перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку у професійно-педагогічній освіті передбачає:

- модернізацію змісту освітнього процесу, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової – набуття студентами компетентностей;
- цілеспрямоване формування у майбутніх вчителів початкових класів ключових та предметних компетентностей;
- зміщення акцентів зі знань на уміння їх здобувати та застосовувати на практиці.

В основі лежить ідея діяльнісного характеру освіти: знання підпорядковуються умінням і практичній потребі. Компетентнісний підхід дає

змогу задіяти досвід студента, висуваючи на перше місце вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Посилюється результативний компонент, який наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реальними вимогами часу, орієнтованими на необхідну компетентність як інтегроване втілення рівня освіченості. За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, тип педагогічної взаємодії. А це сприяє подоланню бар'єрів між освітніми системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечуються передумови входження України в європейську систему координат.

1.2. Основні поняття дослідження.

Провідними категоріями компетентнісного підходу є поняття «компетенція» і «компетентність», які у педагогіці всебічно розробляються і розглядаються. Зокрема, підходи до визначення цих понять всебічно досліджували М. Головань [52], В. Лунячек [91], І. П'янковська [92] та ін. Специфіка компетентнісно орієнтованої освіти стала предметом наукового пошуку Н. Бібік [19], В. Краєвського [98], О. Локшиної [93], О. Пометун [147], О. Савченко [164] та ін. Прикладні аспекти впровадження компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців розглядаються у працях М. Вятютнева [43], М. Заброцького [75], С. Мартиненко [121], О. Хуторського [192], та ін.

Проте у науковій літературі іноді стикаємося із неоднозначністю тлумачення понять «компетенція», «компетентність», іноді їх ототожненням чи сплутуванням. З огляду на це метою дослідження є визначення суттєвих ознак цих понять у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Словник іншомовних слів тлумачить поняття «компетенція» як «добра обізнаність із чим-небудь» [18, с.302].

Більш розгорнуте визначення поняття «компетенція» подається в енциклопедії «Педагогіка» (за ред. Рапацевича): «це ступінь відповідності знань, вмінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань» [141, с.237]. На відміну від терміна «кваліфікація» включає, крім професійних знань і умінь, які характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співпраця, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

В англійських джерелах поняття «компетентність» (competence) та «компетенція» (competency) у змістовому плані переважно ототожнюються. Оксфордський англо-англійський словник (7-е видання) [205, с. 307] тлумачить поняття «competence / competency» як «здатність виконати щось успішно чи ефективно» або як «вміння, що необхідне для виконання певної задачі»; терміни «компетентність» та «компетенція» виступають синонімами. Англійський дослідник Т. Гіланд (Т. Hyland) по-своєму трактує поняття «компетентність (competence)» [201, с. 487], яке визначає як «здатність виконати специфічну діяльність відповідно до запропонованого стандарту». У Глосарії термінів ЕФО (Європейський форум освіти) (1997 рік) компетенція ототожнюється із компетентністю і визначається як:

- здатність робити що-небудь добре або ефективно;
- відповідність вимогам, що ставляться під час працевлаштування;
- здатність виконувати особливі трудові функції.

При цьому акцентується увага на тому, що термін «компетентність» уживається в тих самих значеннях, що й «компетенція». Таким чином, у працях зарубіжних дослідників не розмежовуються поняття «компетенція / компетентність». У зв'язку з цим, цілком слушно відзначити, що поняття «компетентність» та «компетенція» мають синонімічне значення для дослідників і включають характеристику діяльності.

Протилежної думки дотримується російський вчений А. Хуторської [191], який розрізняє поняття «компетенція» і «компетентність», пропонуючи такі визначення:

- «компетенція» – включає сукупність взаємопов'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них.

- «компетентність» – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності, а також поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

Компетентність, на думку науковця, є результатом набуття компетенцій. «Компетенція» є поняттям багатозначним і включає: коло питань, в яких людина добре орієнтується і може працювати у їх галузі; єдність знань, умінь, навичок і професійного досвіду; сукупність повноважень, прав і обов'язків службовця, наприклад, судова, законодавча тощо компетенція.

Більш ґрунтовно поняття «компетенція» трактує М. Головань. Проаналізувавши наукові джерела, автор виділив ключові слова, що характеризують феномен компетенції:

– приналежність по праву, тобто коло питань, в ця дана особа володіє пізнаннями, досвідом, що дозволяє судити про що-небудь;

– коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовцю;

– це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності;

– знання, досвід у тій чи іншій галузі;

– особливий інформаційний ресурс індивіда, організації;

– досвід, знання і навички про спосіб організації і управління діяльністю для досягнення поставленої мети (тобто йдеться про метазнання, що управляють іншими знаннями);

– інтегрована сукупність характеристик (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні і досягнення певного результату;

– базова характеристика особи;

– деякі внутрішні, потенційні психологічні новоутворення, які потім проявляються в діяльності;

– інтегративна характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти;

– відкрита система, перш за все, процедурних і ціннісно-смыслових знань, що включає собою компоненти, які взаємодіють між собою, активізуються і збагачуються в діяльності у міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції [522].

У документах Ради Європи компетенції поділяються на загальні й спеціальні. Перші за критеріями значення навичок для професії і рівня опанування ними після закінчення програми диференціюються на інструментальні, міжособистісні та системні.

Інструментальні включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні вміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

Міжособистісні – це індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, вмінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання.

Системні – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою

вдосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі здібності, здібності до навчання, адаптації до нових ситуацій, генерування нових ідей, здатність працювати автономно тощо.

Спеціальні компетенції розмежовуються за циклами. На рівні бакалаврату передбачається засвоєння таких загальних для різних предметних галузей компетенцій:

- 1) здатність демонструвати знання основ наук та історії дисципліни;
- 2) здатність логічно і послідовно викладати засвоєні знання;
- 3) здатність вникати в контекст нової інформації та подавати її тлумачення;
- 4) уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами;
- 5) здатність розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій;
- 6) здатність правильно використовувати методи і технологію дисципліни;
- 7) здатність оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі;
- 8) здатність розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій.

Випускники магістратури повинні:

- 1) опанувати предметну область на більш високому рівні, тобто володіти новітніми методами та технологіями, вміннями їх інтерпретації;
- 2) критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії і практики;
- 3) оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні;
- 4) бути здатним робити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної галузі;
- 5) демонструвати оригінальність і творчий підхід;
- 6) оволодіти компетенціями на професійному рівні [41].

Аналіз вітчизняної наукової літератури (Н. Бібік, Ю. Вторнікова, Л. Коваль, О. Овчарук, Л. Петухова, О. Пометун, О. Савченко, С. Скворцова та ін.) засвідчив диференціацію українськими науковцями понять компетенції та компетентності.

Так, О. Овчарук подає такі визначення цих понять [130, с. 5-14]:

- «компетентність» – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

- «компетенція» – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

Також ми спираємось на Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений 20 квітня 2011 року постановою Кабінету Міністрів України, який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Відповідно до нього:

- компетентність - набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці;

- компетенція - суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

У нашому дослідженні ми розмежуємо поняття «компетенція» і «компетентність». Погоджуємося з думкою М. Голованя, що «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення,

здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результат діяльності» [52].

Поняття компетентності у світовій освітній практиці є ключовим, адже компетентність:

а) охоплює і знання, і навички діяльності;

б) складає основу інтерпретації змісту освіти, який сформований відповідно до очікуваного результату;

в) володіє інтегративним характером, адже поєднує низку умінь та навичок, які належать до широких сфер культури і діяльності.

У дослідженні ми поділяємо думку сучасних вітчизняних науковців, які під компетентністю розуміють інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). На їхню думку, компетентність, так само як і компетенція, містить у собі когнітивний (пізнавальний), мотиваційно-ціннісний й емоційно-вольовий компоненти.

Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки виражається в готовності до здійснення діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях. Компетентність проявляється в особистісно-орієнтованій діяльності. Тому прояв компетентності оцінюється на основі сформованої у випускника ВНЗ сукупності вмінь (тих, що інтегративно відображають цю компетентність) і його поведінкових (психологічних) реакцій, що проявляються в різноманітних життєвих ситуаціях [152, с. 40].

Поняття компетентності, на переконання В. Краєвського та О. Хуторського, є значно ширшим, аніж поняття «знання», «вміння» чи «навички», адже охоплює мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну, соціальну і поведінкову складові, результати навчання тощо [98]. Відтак вочевидь, що освітня компетенція передбачає засвоєння не окремих один від одного знань та умінь, а оволодіння комплексною процедурою, яка охоплює сукупність освітніх компонентів.

М. Головань відзначає такі сутнісні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині розв'язання професійних проблем;
- розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки;
- швидка, гнучка й адаптивна реакція на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, автор наголошує, що вони:

- постійно змінюються (із зміною світу, із зміною вимог до «успішного дорослого»);
- мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях);
- виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність [52, с. 25-26].

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, які спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні особистістю необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими.

Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють

досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають різноманітним сферам життя. На думку експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме: продуктивності та конкурентності людини на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвитку середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [52, с.7].

Ключові компетентності характеризуються багатофункціональністю, надпредметністю, міждисциплінарністю, багатовимірністю тощо (В. Краєвський, В. Сєриков та ін.). Їхня структура має включати:

- а) компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності;
- б) компетентність у сфері суспільно-громадської діяльності;
- в) компетентність у сфері соціально-трудової діяльності;
- г) компетентність у побутовій сфері;
- д) компетентність у сфері культурно-дозвільної діяльності.

Ми поділяємо думку Т. Решетової [159], яка вважає, що до професійної компетентності входять спеціальна, соціальна, особистісна та індивідуальна складові. На її думку, професійна компетентність передбачає здатність особи проектувати діяльність на достатньо високому рівні; соціальна компетентність свідчить про володіння прийомами професійного спілкування і соціальна відповідальність за результати праці; особистісна компетентність репрезентована прийомами особистісного самовираження і саморозвитку; індивідуальна передбачає володіння прийомами саморозвитку, індивідуальності у межах професії.

У процесі професійної підготовки педагога здійснюється формування як професійних, так і особистісних компетентностей (позитивна «Я-концепція», готовність до діалогу з вихованцями та колегами тощо), причому останні надбудовуються над першими.

Серед базових професійно-особистісних моделей компетентності педагога А. Бермус виділяє такі:

а) конструктивістську або інноваційно-методологічну, що ототожнюється із універсальною здатністю і властивістю особистості до розв'язання пізнавальних завдань і перетворення освітньої реальності. При цьому провідними критеріями і показниками компетентності у межах цієї моделі, на переконання дослідника, є: проблемність, гнучкість, рефлексивність, асоціативність та критичність мислення, проєктивність діяльності, конструктивність спілкування;

б) лінгвомовленнєву, яка відображає такі компетенції, як говоріння, аудіювання, читання, письмо;

в) культуротворчу, що розкриває функції професійно-педагогічної освіти: культурну ідентифікацію, самоідентифікацію, смислотвірну спрямованість, індивідуально-особистісну свідомість. У цій моделі виділяються такі компетентності, як порівняльно-зіставний аналіз, персоно логічний коментар, встановлення ціннісно-сміслових засад у будь-якій культурі відповідній діяльності, культурологічна рефлексивність [12].

На думку В. Сластеніна, ефективність будь-якої діяльності, у тому числі й педагогічної, залежить від компетенцій фахівця. Так, до педагогічної компетенції він відносить готовність до творчого розв'язання педагогічних завдань на основі методологічних і предметних знань, володіння теорією і практикою переведення учнів із позиції об'єкта в становище суб'єкта власного розвитку, забезпечення єдності педагогічного керівництва і самовиховання школярів, а також методичні навички організації різнопланової навчально-виховної діяльності [170].

Є. Соловова, В. Сафонова, К. Махмурян ключовими компетенціями педагога вважають:

а) соціально-педагогічну, що пов'язана з готовністю до розв'язання професійних завдань;

б) комунікативну;

в) загальнопедагогічну, яка диференціюється на психолого-педагогічну та методичну;

г) предметну (відповідно до спеціальності);

д) професійну самореалізацію [174].

Н. Щерба зазначає, що професійно-педагогічна компетентність – це:

1. Система / наявність / набір / сукупність / гармонійне поєднання / інтеграція / інтегрована особистісна характеристика / інтегративна якість особистості / інтегративне особистісне утворення на засадах:

а) знань: (теоретичних, для успішної діяльності, особистісно значущих, з історії педагогіки, філософії) / широкої професійної і загальної ерудиції / глибокої освіченості педагога / вчителя та розуміння цих знань;

б) умінь: (практичних, операційних; особистісно значущих) і навичок;

в) способів їх упровадження в діяльність: в діяльність спілкування / розвитку / саморозвитку особистості учня / вчителя;

г) особистісних рис: (значущих особистісних / індивідуальних / психологічних) якостей / властивостей особистості, ціннісних орієнтирів та інтегративних показників культури (як мова, стиль спілкування, ставлення до себе та до власної діяльності) / загальнокультурної підготовки;

д) професійної досвідченості: високого рівня педагогічної майстерності / високих показників професійності / досвіду вчителя; а також здатності творчо підходити до професійної діяльності / продуктивно моделювати формування потрібних якостей в особистості учня, розуміти й усвідомлювати власну діяльність (її об'єкт, засоби, умови).

2. Які зумовлюють (формують / включають) (психологічну, теоретичну, практичну, спеціальну та загальнокультурну) готовність / підготовку педагога до здійснення педагогічної діяльності / забезпечують високий рівень її самоорганізації.

3. Які дозволяють педагогу / бути бажаними / необхідними для:

а) вирішення завдань: вирішення на практиці / володіння алгоритмом вирішення (професійно-педагогічних, педагогічних, навчально-виховних) задач / завдань; здійснення (відповідно до еталонів і норм, в найбільш ефективний спосіб) реальної педагогічної праці;

б) формування особистості: розвиток особистості учня / саморозвиток і самовдосконалення особистості педагога [152, с. 191-192].

Ми поділяємо думку О. Савченко, яка терміном «компетентність» визначає рівень поінформованості фахівця в своїй професійній діяльності, результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, який забезпечує глибоке знання своєї справи, змісту роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [165, с. 257].

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє говорити про комунікативну компетентність як про міждисциплінарний феномен, у визначенні якого відсутня чітка стандартизація. Причинами невизначеності тлумачень цієї лінгводидактичної категорії, та й кордонів самого понятійного поля, є такі:

а) термінологічні особливості словосполучення «комунікативна компетентність» за рахунок специфічної атрибутивності першого елемента;

б) багатоаспектність цієї категорії, яка, з одного боку, характеризується самостійністю її складових, з іншого – в сукупності є поєднанням особистісних якостей, типів поведінки, індивідуалізації протікання комунікативного акту;

в) особливості перекладу цього терміну: у вітчизняній науковій свідомості англійське «communicative competence» позначається як «комунікативна компетенція» і як «комунікативна компетентність».

Нечіткість тлумачень терміна призводить до наявності численних дефініцій: комунікативна досконалість, мовна компетентність, комунікативна грамотність, соціолінгвістична компетентність, вербальна комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння та ін.

Комунікативна компетентність є лінгвістично, психологічно і методично організованою системою. У ній досягнуто єдність «мови – мовлення» як засобу (мова) і способу її реалізації (мовлення). Комунікативна компетенція індивідуальна і динамічна. Вона відноситься до класу інтелектуальних

здібностей індивіда. Сферою прояву цих здібностей є діяльнісний процес, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент (мовленнєва діяльність).

Взагалі поняття «комунікативна компетентність» для дидактики не нове. Філософи і дидакти у всі часи розмежовували знання (компетенцію) і його реалізацію (діяльність). Стосовно володіння мовою під компетенцією мається на увазі свідоме чи інтуїтивне знання системи мови для побудови граматично і семантично правильних речень, а під реалізацією – вміння та здібності за допомогою мови демонструвати знання системи. Таке уявлення про компетенції склалося під впливом лінгвістики, яка відводила граматиці провідну роль у самій науці про мову і представляє її найважливішою складовою психологічних граматики, що керують спілкуванням. Так, Ф. де Соссюр говорив про те, що система мови, або систематичний інвентар одиниць, закарбовується у вигляді суми образів у розумі кожного члена колективу і не залежить від способів її реалізації в мові, яка завжди специфічна, оскільки визначається волею індивіда і типом ситуації. Мова як система і мовленнєва здатність, що реалізується за допомогою мови, забезпечують мовну діяльність. Мовна діяльність різноманітна. Вона відноситься «і до сфери індивідуального, і до сфери соціального; її не можна віднести виразно ні до однієї категорії явищ людського життя, тому що невідомо, яким чином всього цього можна повідомити єдність». І далі Ф. де Соссюр пише, що «єдність в мовну діяльність вносить мова» [175, с.17-19].

Через майже п'ятдесят років думки Ф. де Сосюра зустрічаємо в працях американського лінгвіста М. Хомського, який увів в активний науковий обіг термін «компетенція», повернув його в понятійний апарат лінгвістики, оскільки цей термін зустрічався ще в роботах В.Гумбольдта та інших мовознавців у зв'язку з дослідженням проблем генеративної граматики. Під мовною (у широкому сенсі слова) компетенцією

М. Хомський розумів «систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає ... види поведінки» [187, с. 15]. Компетентний

говорить, слухає і повинен, на думку М. Хомського, утворювати і розуміти необмежену кількість пропозицій і мати судження про висловлювання. За М.Хомським, народження мови є процесом послідовної реалізації семантичних, граматичних і прагматичних правил, що формуються у носія мови на базі вроджених когнітивних структур, тобто існує якась універсальна граматики, що складається з комплексу глибинних структур і експлікує основні властивості людського розуму.

Ця ідея розвивається в роботах А. Лурія, який звернув увагу на дві сторони мовленнєвої діяльності (кодування і декодування мовного повідомлення) і назвав умови психологічного процесу розуміння мовного повідомлення – розуміння слова, структури і цілого повідомлення [110, с.147-173].

Згідно з соціолінгвістичним підходом, пов'язаним з іменами Дж.Остіна, Дж.Серла, які розробляли логіко-філософські теорії мовних актів, важливим стає облік прагматичного ефекту висловлювання, компетентність не є вродженою здатністю, а формується в результаті взаємодії індивіда з соціальним середовищем (придбання цієї здатності забезпечується соціальним досвідом і потребами індивідів у нерозривному зв'язку з процесом соціалізації особистості).

При розгляді опозиції «мова – мовлення» поняття «мовна діяльність» і «мовленнєва діяльність» розрізняються. Можливість бути учасником мовної діяльності етнолінгвіст Д. Хаймс назвав комунікативною компетенцією [Цит. за: 38], хоча сама концепція комунікативної компетенції була сформована в роботах М. Бахтіна.

Комунікативна компетенція визначається як творча здатність людини користуватися інвентарем мовних засобів (у вигляді висловлювань і дискурсів), яка складається із знань і готовності до їх адекватного використання. У це поняття включаються когнітивні, афективні і інтенціональні фактори. Набуття комунікативної компетенції індивідом стає домінуючою метою навчання. Центр уваги педагогів переноситься зі структури або системи мови (як це мало

місце в структурній лінгвістиці) на структуру мовлення, що відрізняється ситуативністю і національно-культурною специфікою.

Комунікативна компетенція, на думку Д. Ізаренкова, – це здатність людини до спілкування в одному, декількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, набута в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання; особлива властивість мовної особистості [81].

Відповідно до сучасного розуміння поняття «компетенція» найбільш ґрунтовним є визначення А. Богуш, яка трактує комунікативну компетенцію як комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. До того ж, цілком логічним є підхід, коли комунікативна компетенція (А. Богуш) розглядається як обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [23, с. 6].

Отже, проаналізовані публікації свідчать про те, що в науковій літературі не існує єдиного визначення поняття комунікативної компетенції. Враховуючи трактування понять компетенції та компетентності в нормативних документах, комунікативною компетенцією можна вважати суспільно визнаний рівень певних комунікативних знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень до процесу комунікації. До того ж, наявність у людини комунікативних компетенцій виявляється в комунікативній компетентності.

Поняття «комунікативна компетентність» визначається авторами по-різному. Так, у науковій літературі під комунікативною компетентністю розуміють систему внутрішніх ресурсів (О. Боровець), володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування (Г. Рурік); складне багатовимірне утворення (Л. Петровська); рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування (Ю. Ємельянов) тощо.

У тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» Д. Ізаренков виділив такі суттєві ознаки:

а) належність комунікативної компетентності до інтелектуальних здібностей індивіда;

б) діяльнісний характер прояву цих здібностей, необхідною ланкою якого виступає мовна діяльність;

в) формування комунікативних навичок або в процесі природного пристосування людини до умов життя у певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання;

г) прояв здібностей в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності [81, с. 55].

У такому розумінні комунікативної компетентності підкреслюється важлива роль здібностей людини в її формуванні.

Однак зустрічаємо й інші визначення поняття «комунікативна компетентність». Так, Ю. Жуков переконаний, що це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також певна сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [67, с. 56].

Або ж комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Ефективність передбачає наявність у суб'єкта здатності аналізувати й адекватно оцінювати ситуацію спілкування; висувати мету взаємодії і конструювати систему оптимальних способів її досягнення, регулювати, контролювати і перетворювати хід комунікативної активності; наявність знань законів, принципів і правил побудови оптимальної взаємодії, а також уміння швидко і правильно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях спілкування [67, с. 4].

Подібне тлумачення подано в працях А. Казарцева [82]: комунікативна компетентність – це знання, вміння та навички, необхідні для розуміння чужих і формування власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, і Ю. Федоренко, який визначає компетентність як знання, навички та вміння з галузей лінгвістики [181, с. 18].

Погоджується з ними й А. Панфілова, яка переконана, що комунікативна компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, необхідних фахівцеві для здійснення комунікативної, інтерактивної та перцептивної функцій. Вона включає:

- функції спілкування та його основні характеристики;
- види спілкування та його основні характеристики;
- засоби спілкування: вербальні і невербальні;
- репрезентативні системи і ключі доступу до них: види слухання і техніки його використання;
- «зворотний зв'язок» – запитання і відповіді, форми і методи взаємодії, технології і прийоми впливу на людей [140].

Отже, на підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та інформаційних ресурсів мережі Інтернет визначено основні дефініції дослідження, до яких віднесено поняття: «компетенція», «компетентність», «педагогічна компетенція», «професійно-особистісна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність». Відтак, нами встановлено, що серед наведених визначень немає абсолютної єдності щодо розуміння понять компетентності та компетенції.

Одні науковці трактують поняття «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність» як синонімічні структури і визначають їх як здатність, готовність або здатність до виконання комунікативної діяльності. Інші є прихильниками розмежування цих дефініцій, визначаючи комунікативну компетенцію складовою комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність не обмежується мовленнєвими вміннями, а проявляється як неодмінна складова соціальної, загальнокультурної компетенції людини.

Таким чином, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій

спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості.

На нашу думку, поняття «комунікативна компетентність учителя початкових класів» – це інтегративне утворення, яке виявляється у процесі комунікації як здатність застосовувати необхідні мовні та мовленнєві знання для міжособистісної взаємодії та ефективного спілкування з учнями початкової школи.

У дослідженні уточнено сутність поняття «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки», яке розглядається як процес отримання сукупності спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, професійного досвіду і норм поведінки, який здійснюється у вищому навчальному закладі та забезпечує можливість успішної мовної та мовленнєвої діяльності у системі початкової освіти.

Формування комунікативної компетенції є неперервний процес вирішення засобами мови невербальних, поведінкових, актуальних для суспільства і самих студентів завдань, що ведуть до розширення кордонів комунікації, готовності до гнучкої взаємодії з партнером у мовному спілкуванні, до розвитку мовного чуття і рефлексивної діяльності.

Результатом формування комунікативної компетентності повинно стати вміння адекватно перетворювати комунікативні цілі та стратегії їх досягнення в мовні форми, а також вміння використовувати норми мовного етикету і соціальної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, в яких актуалізуються знання ситуативного та соціокультурного контекстів.

1.3. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка формується у процесі фахової підготовки.

Вивчення мови – особистісна потреба, яка проявляється в соціальній взаємодії, спілкуванні. Успішність спілкування залежить не тільки від бажання мовця вступити в контакт, але й від уміння реалізувати мовленнєвий намір, що залежить від ступеня володіння одиницями мови та вміння вживати їх у конкретних ситуаціях спілкування (при цьому знання окремих елементів мови саме по собі не може бути віднесено до поняття «володіння мовою як засобом спілкування»). Ці умови володіння мовою становлять сутність комунікативної компетентності, яка відноситься до центральних категорій комунікативної лінгвістики та лінгводидактики.

Узагальнивши основні характеристики комунікативної компетенції, І. Леонтьєва прийшла до наступних висновків:

- комунікативна компетенція належить до сфери професійного та особистісного розвитку, тобто насамперед виявляє і розкриває в особистості здатність до навчання протягом життя;
- комунікативна компетенція як ключова освітня компетенція конкретизується на рівні кваліфікаційних характеристик, освітніх галузей і навчальних предметів для кожного рівня навчання;
- процес формування і розвитку комунікативної компетенції відбувається в контексті нових вимог до освітнього процесу, які висуває ринок праці;
- комунікативна компетенція може розглядатися як освітня компетенція, формування якої відноситься (може відноситися) до кожної навчальної дисципліни / курсу в цілому [106].

Комунікативна компетенція належить до ключових у процесі формування фахівців в європейських країнах і США.

У 2010 р. в Лондоні за результатами проекту The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Оцінювання та викладання навичок ХХ-го століття) було підготовлено Звіти Всесвітнього форуму з навчання та технологій (Learning and

Technology World Forum), в яких виділені десять основних навичок, об'єднаних у чотири групи.

Перша з них – «способи мислення» – охоплює креативність й інновацію; критичне мислення, здатність до вирішення проблем, прийняття рішень; вміння вчитися, метапізнання.

До другої – «способи роботи» – належать спілкування, співпраця (робота в команді).

Третя – «інструменти для роботи» – включає інформаційну грамотність; ІТ-грамотність.

Четверта – «життя в сучасному світі» – об'єднує громадянство (локальне і глобальне); життя і кар'єру; особистісну і соціальну відповідальність, що включають культурну обізнаність і компетентність [91, с. 21].

Цитований документ дозволив Ю. Вторниковій розробити модель комунікативної компетентності. Вона охоплює комунікативні знання, вміння та навички, схильності, стосунки та орієнтири.

Так, до знань із мови належать: лексика, граматики, стилістика; поінформованість про типи вербального взаємодії і основні риси функціональних стилів і реєстрів усного мовлення; розуміння основних рис писемного мовлення.

До знань з іноземної мови: лексика, граматики, стилістика; розуміння паралінгвістичних рис комунікації (вібрація голосу, міміка, жести); розуміння культурних аспектів і соціальних умов мови в різних географічних, соціальних і комунікативних середовищах.

Серед умінь і навичок рідної та іноземної мови автором виділені:

- вміння спілкуватися (письмово чи усно), розуміти і бути зрозумілим у різних ситуаціях;
- комунікація включає вміння слухати і розуміти різні повідомлення, а також вміння говорити свідомо й чітко;
- вміння читати і розуміти різні тексти, враховуючи всі цілі комунікації (інформаційне, навчальне, розважальне читання);

- вміння писати різні види текстів за їхньою цільовою спрямованістю;
- вміння переконливо формулювати власні думки (усно чи письмово) і враховувати всі наявні точки зору;
- навички використання підказок (замітки, схеми, карти) з метою створення та розуміння складних текстів (спічі, розмови, інструкції, інтерв'ю, дебати).

Серед схильностей, відносин, орієнтирів по відношенню до рідної мови:

- розвиток позитивного ставлення до рідної мови, визнання її ролі в особистому і культурному збагаченні;
- відкрите визнання думок і висловлювань інших, участь у конструктивному діалозі;
- впевненість при публічному виступі;
- любов до літератури;
- розвиток позитивного ставлення до міжкультурної комунікації.

По відношенню до іноземної мови: відчуття культурних відмінностей і стійкість до стереотипів [42, с. 92].

Існують різні погляди на структуру компетентності. Так, Європейська рамка кваліфікацій декларує такі складові компетентності, як знання, уміння та компетенції, які висвітлюються в термінах відповідальності й автономії [9]. У Національній рамці кваліфікацій вказано на такі складові, як знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність [20].

Варто відзначити, що серед вчених відсутня однастайність і в підходах до визначення структури комунікативної компетентності.

Так, Т. Щербакова обґрунтовує трикомпонентну структуру комунікативної компетентності, вважаючи, що до неї входять:

- емоційно-мотиваційний компонент, який створює потребу в контактах, мотиви розвитку компетентності, цінності спілкування, цілі тощо;
- когнітивний компонент, який включає сприймання, уяву, мислення; когнітивний стиль; рефлексивні, оцінні й аналітичні здібності; знання з царини взаємовідносин людей, спеціальні психологічні знання, отримані в процесі

навчання; смисли, образ іншого як партнера взаємодії; соціально-перцептивні здібності; особистісні характеристики, які творять комунікативний потенціал особистості;

– поведінковий компонент, тобто індивідуальну систему оптимальних моделей міжособистісної взаємодії; суб'єктивний контроль комунікативної поведінки [195, с. 53].

Натомість Е. Прозорова [151, с. 192] вважає, що структура комунікативної компетентності є двоконпонентною. Графічно її зобразити можна так:



Рис. 1.1. Структура комунікативної компетентності (за О. Прозоровою)

Обґрунтовану Е. Сидоренком [164, с. 60] структуру комунікативної компетентності графічно зобразити можна так:



Рис. 1.2. Структура комунікативної компетентності (за Є. Сидоренком)

Комунікативні знання – це узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій.

Комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній та практичній підготовленості, що надає змогу творчо використовувати комунікативні знання і навички для відображення та перетворення дійсності.

Комунікативні здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які забезпечують успішне виконання комунікативної діяльності.

За К. Платоновим, комунікативні здібності включають гностичні здібності, або здібності розуміти інших, експресивні здібності, або здібності бути зрозумілим для інших людей, а також інтеракційні, тобто здібності адекватно впливати на інших [14646, с. 187; с. 365].

Л. Поперечна виділила основні комунікативні здібності вчителя:

1) здатність контактувати, тобто вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, учителями та розуміти їх психологічні особливості;

2) здібність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь;

3) здібність соціально-психологічної адаптації;

4) здібність регулювати внутрішньоклективні, міжклективні та міжособистісні стосунки;

5) здібність передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування;

6) здібність здійснювати вплив на об'єкт у процесі комунікативної діяльності може бути досягнута лише за умови чітко визначених завдань;

7) організаторсько-комунікативні здібності – це вміння організувати спільну з учнями комунікативну діяльність [148].

А. Павленко переконана, що структурно-змістова модель комунікативно-професійної компетенції містить мовні, культурно і предметно-змістові, соціальні (соціально-психологічні та соціолінгвістичні) знання, а також

навички й уміння користуватися ними для вирішення задач по спілкуванню в простих і комбінованих видах комунікативної діяльності [138, с. 18].

Розгорнуту структуру комунікативної компетентності подає

В. Охотникова, яка представляє цей феномен у вигляді окремих модулів.

До соціально-психологічного модуля авторка відносить:

- вміння спонукати до спілкування;
- уміння справляти хороше враження;
- рефлексивність;
- вміння адекватно сприймати і розуміти своєрідність особистості кожного, її структуру;

- уміння прогнозувати розвиток міжсуб'єктних стосунків;
- вміння використовувати вербальні, невербальні та проксемічні засоби;
- уміння використовувати механізми комунікативного впливу –

переконання, навіювання, зараження, ідентифікацію.

Естетичний модуль охоплює:

- уміння гармонізувати внутрішні і зовнішні особистісні прояви;
- уміння бути артистичним, естетично виразним;
- прилучення до високої культури спілкування;
- уміння активізувати емоційний тонус комунікантів;
- переживання радості спілкування, почуття прекрасного.

До морально-естетичного модуля належать:

- вміння будувати спілкування на гуманній, демократичній основі, керуватися принципами і правилами професійної етики і етикету;
- вміння поважати особисту гідність кожного;
- уміння організувати творчу співпрацю;
- вміння ініціювати сприятливий моральний клімат спілкування.

Технічний модуль, на переконання В. Охотникової, включає:

- вміння використовувати засоби, методи, прийоми, різноманітні форми взаємодії;
- уміння вибирати оптимальний стиль керівництва спілкуванням;

– дотримання такту у взаємодії;

– вміння поєднувати комунікативну і предметну взаємодію, забезпечувати її виховну ефективність [137, с.48-57]. Очевидно, що автор комунікативну компетентність пов'язує насамперед з комунікативними здібностями.

Д. Ізаренков вважає, що модель комунікативної компетентності складають такі компетенції: мовна, тобто вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання, предметна, що відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, який є предметом мовлення, і прагматична, яка передбачає здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування [81, с.54-55].

Н. Гез у структурі комунікативної компетенції виділяє наступні складові:

- вербально-комунікативна компетенція (здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати і в разі потреби згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);

- лінгвістична компетенція (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість пропозицій за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання);

- вербально-когнітивна компетенція (здатність брати до уваги при мовному спілкуванні контекстуальну доречність у вживанні мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій);

- метакомунікативна компетенція (здатність володіти понятійним апаратом, необхідним для аналізу й оцінки засобів мовного спілкування) [46, с. 19].

С. Козак трактує комунікативну компетентність як сукупність чотирьох компетенцій: лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної та професійної [87].

Натомість, відповідно до підходів Е. Ван і Дж. Тріма, до складу комунікативної компетентності входять такі підрівні, як:

- лінгвістична компетенція – здатність мовця створити на основі вивчених правил ланцюжок граматично правильних фраз;

- соціолінгвістична – використання і перетворення мовних форм відповідно до ситуації спілкування;
- дискурсивна – досягнення зв'язності окремих висловлювань у значущих моделях спілкування;
- стратегічна – використання вербальних і невербальних способів для прогалин у знанні коду;
- соціокультурна – знайомство з соціокультурним контекстом, в якому використовується мова;
- соціальна – бажання взаємодіяти з людьми, відчувати впевненість у собі, а також ставити себе на місце іншого [99].

Подібні рівні П. Занкін визначає як спеціальну, професійну і етноспецифічну компетенції [73].

З точки зору теорії мовленнєвої діяльності, складовими комунікативної компетенції названі компетенції в говорінні, читанні, листуванні, аудіюванні. Ці види компетенції формуються на базі лексичної і граматичної компетенцій, що входять в ядро мовної компетенції. Компетенція в говорінні доповнюється вимовною компетенцією, компетенція в листуванні – орфографічною компетенцією, компетенція в аудіюванні – умінням розрізняти звуки мовлення, компетенція в читанні – умінням розрізняти графічні знаки.

Функціональний підхід до мови дозволяє говорити про компонентний склад комунікативної компетенції – граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну компетенції [198; 199]. Поняття граматичної компетенції характеризує ступінь оволодіння лінгвістичним кодом мови (знання словника, правил вимови та орфографії, словотвору та структури речення). Соціолінгвістична компетенція – це здатність користуватися мовними засобами з урахуванням теми, ролей учасників спілкування та оточення, або конкретно заданої ситуації спілкування, а також знання правил поведінки, прийнятих у даному мовному колективі. Дискурсивна (дискурсивна) компетенція трактується як здатність породжувати дискурс, тобто використовувати й інтерпретувати

форми слів і значення для створення текстів, володіння навичками організації мовного матеріалу в когерентний (зв'язний) текст.

Так, індивід з високим рівнем дискурсивної компетенції добре знає, як ефективно використовувати зв'язки (займенники, сполучники, прислівники й інші граматичні засоби), як досягти єдності думки і відповідності в тексті, як виражати відносини між різними ідеями в контексті. Володіння стратегічною (або компенсаторною) компетенцією передбачає використання вербальної і невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації нестачі знань граматичного коду, при необхідності посилення риторичного ефекту мовного повідомлення або паузи у комунікації.

Модель комунікативної компетенції С. Савіньон, представлена у вигляді «перевернутої піраміди», показує, як через практику і досвід у розширеному колі комунікативних контекстів і подій індивід, що вивчає мову, поступово розширює свою комунікативну компетенцію, яка включає граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції (грані представлені піраміди) [цит. за: 38]. Згідно з поглядами С. Савіньон структуру комунікативної компетентності утворюють такі компетенції, як: граматична (граматичний рівень речення), соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивна (вміння продукувати текст) і стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок). Особливу увагу дослідниця акцентує на останньому, що має компенсувати часткові мовні знання у процесі професійної діяльності [207].

Соціокультурна компетенція передбачає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови (їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури країни) і способів користування ними в процесі спілкування. Формування цієї компетенції проводиться в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей у соціокультурному сприйнятті світу і сприяє досягненню міжкультурного порозуміння між людьми і становленню «вторинної мовної особистості», що відрізняється толерантним ставленням до інокультури.

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» був введений у науковий ужиток М. Вятютневим. Він запропонував розуміти комунікативну компетенцію «як вибір і реалізацію програм мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій ситуації спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації» [43, с. 38].

Ця здатність до вибору та реалізації програм мовного спілкування і поведінки здійснюється «на фоні культурного контексту» [64, с. 5] й отримується в результаті «природної комунікації або спеціально організованого навчання» [55].

У дослідженні ми поділяємо думку вченого, який характеризує зміст комунікативної компетенції, як методично, психологічно і лінгвістично узгоджену єдність усіх компонентів, до якої входять такі взаємопов'язані, збалансовані розділи:

- а) сфери комунікативної діяльності, теми та їх інтелектуальна (концептуальна) значимість для студентів;
- б) ситуації і програми їх розгортання (сценарії комунікативних подій);
- в) соціальні та комунікативні ролі співрозмовників у ситуаціях, програми поведінки кожної ролі відповідно до розгортання комунікативних подій;
- г) мовні дії, прагматичні цілі;
- д) стратегії комунікації в ситуаціях при виконанні програм поведінки;
- е) типи контекстів-дискурсів та правила їхньої побудови;
- ж) списки номінативних значень;
- з) списки внутрішньосистемних значень; е) списки мовних мінімумів [44, с. 84].

Дещо іншу структуру комунікативної компетентності подає Ю. Федоренко, яка виокремлює шість складників:

- 1) соціокультурну компетенцію (країнознавство та лінгвокраїнознавство);
- 2) мовну компетенцію (мовні знання: лексичні, граматичні тощо);

- 3) мовленнєву компетенцію (аудіювання, мовлення, письмо, читання);
- 4) компетенцію щодо процесу говоріння (діалогічне й монологічне мовлення);
- 5) лексичну й граматичну компетенції (знання лексики й граматики та мовленнєві лексичні й граматичні навички);
- 6) фонетичну компетенцію (знання фонетики й мовленнєво-слухо-вимовні навички) [181, с. 65] .

О. Павленко вважає, що структура комунікативної компетентності повинна мати три компоненти:

- лінгвістичний (говоріння, розуміння на слух, читання);
- прагматичний (уміння кодувати й декодувати повідомлення за вербальними й невербальними каналами);
- соціокультурний (правила соціальних умовностей, толерантність) [138, с. 11].

На думку А. Константинової комунікативна компетенція нефілологів відображає картину мовного спілкування особистості в колективі, в певному національно-мовному співтоваристві, а її методично інтерпретований конкретний зміст виступає як комунікативна програма навчання, що включає три аспекти:

- 1) матеріальний аспект, або засоби мови і мовлення;
- 2) процесуальний аспект, або мовні дії в конкретних сферах і ситуаціях спілкування;
- 3) ідеальний аспект (предмети мовлення, теми, проблеми).

Ці аспекти мають двосторонній зв'язок із знаннями, навичками і вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності. Комунікативна поведінка партнерів по спілкуванню здійснюється завдяки знанню репертуару комунікативних умінь у галузі прогнозування, планування і здійснення спілкування, що базується на знанні прагматики мови, умінні стереотипно і творчо виражати певні інтенції, застосовувати адекватні цілі, стратегії і тактики [95, с. 80-81].

Сучасні українські науковці (С. Мартиненко, О. Савченко) підтримують думки науковців Д. Ізаренкова, С. Савіньон, Ю. Федоренко та вважають основними структурними компонентами комунікативної компетентності мовну, мовленнєву та соціолінгвістичну компетенції.

На їхню думку, мовна компетенція визначається як певна система знань про українську мову як складне соціокультурне явище і сформовані на цій основі мовні вміння, а саме: фонетичні, орфоепічні, морфемні, лексичні, синтаксичні. До її основних характеристик відносять мовленнєві задатки, знання мови, реалізацію мови у мовленні. Загальновідомо, що передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків та знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього виділяють вербальний і невербальний рівень комунікативної складової компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація застосовує як знакову систему людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що охоплює два принципи: лексичний та синтаксичний.

Мовленнєва компетенція охоплює певні знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови, про особливості усного й писемного мовлення, його діалогічну та монологічну форми та є одним із компонентів професійної готовності, реалізації професійного потенціалу майбутнього вчителя початкової школи.

Розвинені мовленнєві вміння, за твердженням С. Мартиненко, є показником педагогічної культури і педагогічної майстерності вчителя. Звичайно, формування професійно значущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, які сприяють засвоєнню студентами знань про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети організації педагогічного процесу [121].

Соціолінгвістична компетенція, на їхню думку, є інтегративним утворенням, оскільки акумулює знання та вміння, необхідні для соціального аспекту застосування мови (правил ввічливості, норм, що регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами, соціальними групами) визначається динамікою соціальної стратифікації суспільства, культурною орієнтацією його громадян; позитивною соціальною мотивацією людини тощо. Все це загалом характеризує відносну стабільність, традиційність і посилює збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь.

Визначені компоненти є складовими для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Вони не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність і складність дефініції, що розглядається, а також допомагають більш повному його розумінню й тлумаченню [121, с. 85-87].

Провідні українські педагоги комунікативну компетенцію розглядають також як сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, в спілкуванні у різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування. Вона містить у собі вміння спілкуватися без створення напруги з співрозмовником, тобто співпрацювати, організовувати, вирішувати життєві та практичні ситуації [152, с. 165].

У нашому дослідженні ми визначили наступні складові комунікативної компетентності:

- 1) *мовна складова*, яка передбачає володіння певною системою знань про мову (лексичні, фонетичні, граматичні, синтаксичні, стилістичні), знання професійної термінології (педагогічної, психологічної, дидактичної, лінгвістичної, літературознавчої, лінгводидактичної та ін.), що є основою для розвитку не тільки особистої комунікативної компетентності, але і для наступної професійної діяльності, спрямованої на розвиток комунікативних здатностей майбутніх учителів;

2) *мовленнєва компетенція*, яка передбачає правильність використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови, створення власних висловлювань на задану тему із визначенням усіх умов комунікації і мети, ситуації, обставин спілкування, стилю, типу і жанру мовлення;

3) *соціокультурна компетенція*, яка передбачає здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, що ґрунтується на культурних і соціальних нормах комунікативної поведінки; збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь.

Висновки до першого розділу

Розділ присвячений аналізу ролі компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, характеристиці комунікативної компетентності та особливостям її формування.

У розділі подано вимоги до майбутніх фахівців загалом (комунікабельність, толерантність, соціальна мобільність, інформаційно-технологічна культура, гнучкість мислення, глобальний, системний світогляд, потреба у підвищенні кваліфікації, конкурентоздатність, самостійність, відповідальність тощо) та вчителів початкових класів зокрема. Оцінка професійної діяльності педагога в системі початкової освіти у дослідженні здійснюється з позиції таких підходів: вимоги до особистості вчителя як сучасного фахівця в галузі освіти (компетентність та фундаментальність); специфічні вимоги до педагога початкових класів як вчителя і вихователя дітей молодшого шкільного віку (розуміння ролі початкового навчання в системі безперервної освіти, знання вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, вміння здійснювати співпрацю з сім'ями школярів тощо); вимоги до педагогічної культури вчителя (здатність до емпатії, відкритість для спілкування, вміння організовувати дітей, потреба в інноваційній діяльності, усвідомлення педагогічної діяльності як сфери особистісного самовизначення тощо). Виділено і схарактеризовано критерії професійної компетентності

вчителя початкових класів (загальнокультурний, загальнопрофесійний, комунікативний, особистісний, критерій саморозвитку і самоосвіти) та їхні показники.

У дослідженні схарактеризовано компетентнісний підхід та подано низку його характеристик (не заперечується традиційний підхід, проте поглиблює його, зміщуючи акцент з процесу на результат; має в основі ідею діяльнісного характеру освіти; орієнтує навчання на студента тощо).

Подано тлумачення провідних категорій компетентнісного підходу: «компетенція», «компетентність». Доведено, що термін «компетенція» можна розглядати з кількох позицій: як коло питань чи предметна галузь, з якими особа обізнана; як знання чи досвід у певній сфері; як інтегровану сукупність характеристик, що забезпечують виконання професійної діяльності на високому рівні; як базову характеристику особи; як інтегративну характеристику якості підготовки випускника тощо. Натомість «компетентність» – це володіння компетенцією, яка виявляється в ефективній діяльності.

Подано характеристику поглядів науковців на структуру компетентності. Зокрема, вказано, що її розглядають як сукупність знань, умінь, навичок і ставлень (О. Пометун); сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, особистісних рис (В. Байденко); сукупність мотиваційної, когнітивної, операційно-технологійної, етичної, соціальної і поведінкової складових та результатів навчання (В. Краєвський, О. Хуторський) тощо.

Вказано на трактування науковцями ключових педагогічних компетенцій, серед яких виділяють соціально-педагогічну, комунікативну, загальнопедагогічну, предметну та професійну самореалізацію (Є. Соловова, В. Сафонова, К. Махмурян).

Аналіз наукових джерел дав змогу констатувати, що комунікативна компетентність – це міждисциплінарний феномен, у визначенні якого відсутня чітка стандартизація. Встановлено, що в науковій літературі його трактують, як: здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми; систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови комунікативної

взаємодії (Ю. Жуков); знання, вміння і навички, необхідні для здійснення комунікативної функції (А. Казарцева, А. Панфілова, Ю. Федоренко) тощо.

Доведено відсутність одностайності й у визначенні структури комунікативної компетентності, яку сучасні науковці характеризують як сукупність: емоційно-мотиваційного, когнітивного, поведінкового компонентів (Т. Щербакова); комунікативної поведінки і комунікативних цінностей (Е. Прозорова); комунікативних здібностей, комунікативних знань та комунікативних умінь (Е. Сидоренко); граматична, соціолінгвістична, дискурсивна і стратегічна компетенції (С. Савіньон); мовної, предметної, прагматичної компетенцій (Д. Ізаренков); вербально-комунікативної, лінгвістичної, вербально-когнітивної, метакомунікативної компетенцій (Н. Гез); лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної та професійної компетенцій (С. Козак); мовної, мовленнєвої та соціолінгвістичної компетенцій (С. Мартиненко, О. Савченко); соціокультурної, мовної, мовленнєвої, лексичної і граматичної, фонетичної компетенцій та компетенції щодо процесу говоріння (Ю. Федоренко) тощо.

Відтак констатовано, що комунікативна компетентність не обмежується мовленнєвими вміннями, а проявляється як неодмінна складова соціальної, загальнокультурної компетенції людини, а результатом її формування має бути вміння адекватно виділяти комунікативні цілі та стратегії їх досягнення в мовні форми, а також вміння використання норм мовного етикету і соціальної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури, спостереження за навчально-виховним процесом педагогічних ВНЗ засвідчили, що у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи окреме завдання формування комунікативної компетентності не ставиться. З огляду на це нами було поставлене завдання розробити модель цього процесу.

Принагідно зазначимо, що моделювання – це опис процесу з допомогою символів, які перебувають у певному поєднанні і відповідним чином комбінуються. «Моделювання – це вивчення об'єкта (оригіналу) шляхом створення та дослідження його копії (моделі), яка замінює оригінал, ті його сторони та властивості, що є предметом наукового інтересу. Моделювання – це опосередкований метод наукового дослідження об'єктів, коли безпосереднє вивчення їх з певних причин неможливе, ускладнене, чи недоцільне» [184, с. 271].

Як зазначила О. Почуєва, моделювання – це складний за своєю сутністю та структурою процес. Побудова педагогічної моделі відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, аналізу змісту, форм, методів, системи контролю та оцінки результату.

До основних етапів побудови педагогічної моделі автор відносить:

- перший етап: постановка завдання. Цей етап вважається найбільш важливим з усіх етапів побудови моделі. Правильна постановка завдання забезпечує розв'язання поставленої проблеми. Завдання має бути сформульованим таким чином, щоб проблема була достатньо діагностована;

- другий етап: побудова моделі. Після розкриття основного завдання щодо побудови моделі необхідно визначити, яка інформація необхідна для її побудови, що буде задовольняти визначену мету та на «виході» ми отримуємо необхідну інформацію. Тобто необхідно визначити інформаційні потоки, встановити їх залежність та взаємовплив й структурувати їх відповідним чином;

- третій етап: перевірка моделі на достовірність. Після побудови моделі необхідно перевірити ступінь відповідності моделі реальному світу. Це виявляється в аналізуванні усіх релевантних змінних, що впливають на вирішення поставленого завдання. Ще один аспект перевірки – встановлення ступеня вірогідності та спроможності вирішення за допомогою даної моделі;

- четвертий етап: використання моделі. За його допомогою визначається ступінь успішності побудованої моделі.

Заключним етапом є оновлення моделі. Після використання моделі деякі її показники необхідно модифікувати. Це пов'язано з тим, що на практиці або виявилися слабкі сторони моделі, або з'явилися інші показники, які необхідно враховувати при розв'язанні проблеми [150].

При обґрунтуванні моделі процесу формування комунікативної компетентності нами насамперед було враховано те, що оволодіння комунікативною компетентністю відбувається поетапно у процесі міжособистісної комунікації та взаємодії (рис. 2.1).

Крім того, важливим вважаємо також той факт, що абітурієнт на момент вступу до ВНЗ володіє певним життєвим досвідом, який включає п'ять компонентів:

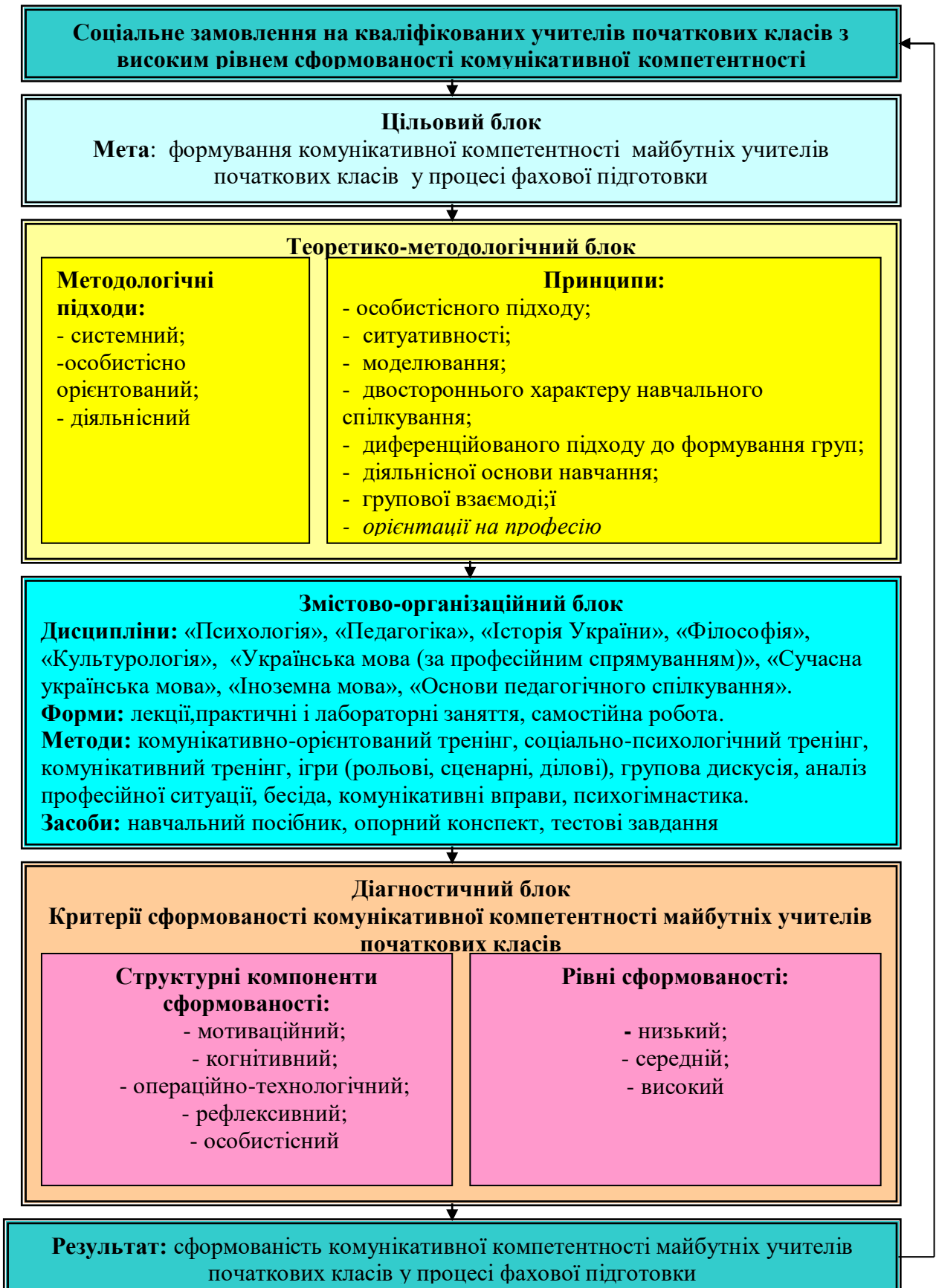


Рис. 2.1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки

1) ціннісний досвід, який орієнтує зусилля людини на формування комунікативної культури, складовою якої є комунікативна компетентність. Він отримує вираження в ідеалах, переконаннях, морально-етичних нормах, зокрема, в ідеалі педагога із сформованими комунікативними компетенціями тощо;

2) досвід рефлексії, який поєднує знання про власні можливості, самого себе в контексті діяльності, зокрема комунікативної, і розв'язуваних при цьому завдань;

3) досвід звичної активізації: оперативна підготовленість, адаптація до ситуації (в тому числі, комунікативної), умов роботи, які постійно змінюються, тощо;

4) операційний досвід, який поєднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей. До нього належать загальнотрудові, професійні знання, уміння (в тому числі комунікативні), а також уміння саморегуляції;

5) досвід співпраці, який формується при взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, сприяє поєднанню зусиль, спільному розв'язуванню задач і передбачає попередню орієнтацію на співпрацю [136].

Цільовий блок визначається:

1) метою моделі: формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки;

2) завданнями: досягнення такого рівня комунікативної компетентності, який дасть майбутньому вчителю початкових класів можливість включитися в активну професійну діяльність, бути здатним діяти в різних професійних ситуаціях та проявляти себе компетентною особистістю із сформованою духовно-моральною і життєвою позицією; активізація накопиченого досвіду студентів щодо формування особистісних і комунікативних якостей на основі засвоєних знань, умінь і навичок, необхідних для компетентного спілкування.

Теоретико-методологічний блок включає методологічні підходи до здійснення педагогічної діяльності, в процесі якої формується комунікативна компетентність студентів. Методологічним орієнтиром дослідження виступає

сукупність теоретико-методологічних підходів, що є аксіоматичною базою і науковою платформою дослідження. На цій основі визначаються принципи, методи і дослідницька позиція.

Усі ці компоненти поєднуються в цілісну систему життєвого досвіду суб'єкта (у даному випадку майбутнього вчителя початкових класів – суб'єкта спілкування).

Обґрунтовуючи модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, важливо спиратися на початковий досвід комунікативної культури, який втілюється в схарактеризованих вище компонентах життєвого досвіду.

Ми намагалися, щоб створена нами модель була цілісним, відкритим і динамічним утворенням і дала можливість забезпечити цілеспрямованість процесу формування комунікативної компетентності у системі вищої педагогічної освіти, визначити відповідність поставленої мети кінцевому результату.

Оскільки метою підготовки фахівця є формування системи професійних знань, умінь, навичок і якостей особистості, метою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, на наше переконання, є формування особистісних і комунікативних якостей на основі засвоєних знань, умінь і навичок, необхідних для компетентного спілкування.

Виявлені нами суперечності між соціальним замовленням суспільства на висококваліфікованих педагогів з розвиненою комунікативною компетентністю і недостатньою розробкою технології його реалізації дали змогу визначити педагогічні умови, які сприяють ефективності професійної підготовки вчителів початкових класів.

До них належать:

– розробка та застосування алгоритму формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, що включає в себе чотири взаємопов'язаних етапи:

1) діагностичний;

- 2) мотиваційний;
- 3) операційний;
- 4) оцінно-контрольний;

– спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно орієнтованої взаємодії;

- впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу;
- застосування активних методів навчання.

При цьому, ми переконані, процес реалізації педагогічних умов повинен спиратися на низку теоретичних підходів, зокрема, особистісно-орієнтованого, системного та діяльнісного.

Серед науковців немає однозначного підходу до означення системного підходу. Так, В. Андрущенко переконаний, що це «спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [185, с. 536].

Натомість С. Гончаренко тлумачить системний підхід як «послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складно організованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних систем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складно організованих об'єктів дослідження» [53, с.3].

А. Фокшек стверджує, що системний підхід спирається на переважання цілого відносно його складових компонентів і передбачає безперервний перехід від спільного до часткового, в основі якого лежить істинна мета; дозволяє розглядати педагогічний процес з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупність методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні уміння педагога в практичну діяльність [186, с.216].

В умовах гуманістичної парадигми освіти педагогічна діяльність має, з одного боку, зовнішні атрибути спільності, а з іншого – за внутрішнім змістом передбачає саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу. А отже, великої ваги

варто надати особистісній спрямованості технологій навчання майбутніх педагогів, забезпечивши тим самим особистісно-професійну поведінку, самоуправління й розвиток творчого потенціалу учасників педагогічної взаємодії [124, с.281].

Таким чином, зростає значущість особистісно орієнтованого підходу до організації процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципрокна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу [152, с. 14].

У працях Е. Зеєра виділено основні ознаки особистісно орієнтованого навчання. До них вчений відносить такі:

- головна мета навчання – розвиток особистості учня, студента;
- мета особистісно орієнтованого навчання – розвиток автономності, самостійності, відповідальності, рефлексії особистості учня, студента;
- особистість – системоутворюючий чинник організації освітнього процесу;
- педагоги, учні, студенти – рівноправні суб'єкти освітнього процесу;
- провідні мотиви освіти, цінності – саморозвиток і самореалізація всіх суб'єктів навчання;
- умова забезпечення компетентності особистості – формування міцних знань, умінь і навичок;
- повноцінна компетентність особистості забезпечується шляхом включення в процес навчання її суб'єктивного досвіду [76, с. 276-277].

Прихильники діяльнісного підходу переконані, що діяльність є основою, засобом і необхідною умовою розвитку особистості. Застосування цього підходу у навчально-виховному процесі вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на таку організацію праці студента, за якої він переходить у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, для чого йому необхідно

опанувати уміння обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати та оцінювати результати.

Як зазначила О. Дубасенюк: реалізація діяльнісного підходу досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. «При цьому така діяльність має бути адекватною їхньому практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху» [152, с. 14].

Принагідно зазначимо, що діяльність – це активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у процесі якої жива істота виступає суб'єктом, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби. До складу діяльності входять такі компоненти: мотиви, які спонукають суб'єкта до діяльності; цілі – результати, на досягнення яких спрямована діяльність; засоби, з допомогою яких діяльність здійснюється [141, с. 125].

Застосування діяльнісного підходу у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів спонукає студента до самостійності у здобутті знань, формуванні умінь та навичок та до ефективної організації діяльності. Цей підхід дає змогу навчити студента ставити перед собою мету, здійснювати самостійний пошук, аналіз, синтез та узагальнення нових знань, а також використовувати їх для розв'язання комунікативних завдань, оцінювати і коригувати результати діяльності.

Як уже зазначалося, з позиції системного підходу компоненти комунікативної компетентності відображають сформованість у студентів професійно й особистісно осмислених знань, умінь та навичок, підкріплених мотивацією до комунікативної діяльності. Лише освоєння усієї сукупності компонентів може забезпечити поставлену мету – сформованість комунікативної компетентності майбутнього педагога.

Мотиваційний компонент є визначальним у процесі будь-якої діяльності, в тому числі і професійної підготовки фахівців загалом і формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи зокрема. Важливість ролі мотивації полягає в тому, що саме вона задає і спрямованість, і характер, і здібності особистості, маючи на них вирішальний вплив.

Як зазначає Є. Рапацевич, є різні трактування поняття «мотив». Зокрема, вчений наводить такі:

- 1) спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта;
- 2) предметно-спрямована активність певної сили;
- 3) спонукальний і визначальний вибір спрямованості діяльності на предмет (ідеальний або матеріальний), заради якого вона здійснюється;
- 4) усвідомлювана причина, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [141, с. 327].

У підготовці майбутніх педагогів до компетентнісного спілкування важливо насамперед сформувати в них мотиви комунікативного самовдосконалення, для чого треба ініціювати у комунікативній підготовці усвідомлення і систематизацію особистих можливостей. Це, відповідно, сформує потребу у студентів у розвитку комунікативної компетентності, адже мотиви відображають потреби, а зв'язок потреб і мотивів проявляється в тому, що потреби реалізуються у поведінці і діяльності через посередництво мотивів. Розвиваючись і закріплюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби. І навпаки, розвиток потреб сприяє більш ефективному формуванню мотивації [141, с. 327].

Основу когнітивного компонента складають когнітивні процеси особистості, особливості їх розвитку, формування комунікативних знань, а також умінь чітко і зрозуміло викладати думки, передавати інформацію вербальними та невербальними засобами, організовувати і підтримувати діалог. До цього компоненту також входять грамотне оформлення мовлення, адекватне застосування засобів невербального спілкування, раціональне використання мовленнєвих засобів, значущість висловлювання для співрозмовника, вибір

мовленнєвих засобів, доступних для співрозмовника, зв'язність і логічність висловлювань.

Операційно-технологічний компонент відображає взаємодію людей, на яку впливає наявний у них досвід комунікування, комунікативні знання, уміння й навички. Компонент охоплює вміння займати рівноправну позицію у спілкуванні, надавати підтримку, конструктивно розв'язувати комунікативні конфлікти, прояви адекватної оцінки, гнучкість поведінки.

Особистісний компонент передбачає наявність особливих якостей, як соціальних, так і психологічних, які орієнтують особистість на реалізацію комунікативної функції. Очевидно, що успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від сформованості певних особистісних рис. Насамперед мова йде про риси, які висуваються суспільством до особистості фахівця, в тому числі й педагога, дають можливість максимально себе реалізувати в професійній діяльності і розвиток яких забезпечує надалі високу якість професійної діяльності.

Зокрема, рисами, важливими для здійснення ефективної педагогічної діяльності, є інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, психолого-педагогічна спостережливність, педагогічна уява, педагогічний такт, організаторські здібності, вміння захоплювати людей і встановлювати з ними контакт, вимогливість до себе і до дітей, стійкі духовні, передовсім пізнавальні інтереси, чесність, принциповість, справедливість, скромність, стриманість, наполегливість, цілеспрямованість, врівноваженість, самокритичність і самооцінка, висока професійна працездатність, готовність перебудувати свою поведінку залежно від потреб педагогічної ситуації [186, с. 25]. Низка з цих рис також є складовою комунікативної компетентності педагога.

Прояв рефлексивного компоненту полягає в інтересі до аналізу комунікативної діяльності, самопізнання тощо. Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні

реакції і когнітивні уявлення [141, с. 504]. Комунікативна рефлексія дає змогу усвідомлювати і раціонально пояснювати почуття та емоції, які виникають при спілкуванні.

Виділені компоненти комунікативної компетентності є провідними у процесі формування цієї якості і відображають специфіку комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Таблиця 2.1

**Характеристика оцінки критеріїв і рівнів сформованості
комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів**

Компоненти	Критерії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	Мотиваційний	Професійно-комунікативна мотивація	Комунікативна мотивація	Низька комунікативна мотивація
Когнітивний	Знаннєвий	Достатній рівень базових знань	Володіння елементами базових знань	Базові знання обмежені
Операційно-технологічний	Діяльнісний	Знання, вміння, навички	Уміння	Знання
Рефлексивний	Рефлексивний	Адекватна самооцінка	Завищена самооцінка	Занижена самооцінка
Особистісний	Комунікативні якості особистості	Виражені комунікативність, емпатійність	Незначні труднощі спілкуванні, стриманість у вираженні почуттів	Замкнутість, всором'язливість, стриманість у вираженні почуттів

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми і, виходячи з розуміння комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як якісної характеристики суб'єкта професійної педагогічної діяльності, що визначається як сукупність комунікативних знань, умінь, навичок і особистісних якостей у рамках поставлених професійних

завдань та включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний компоненти, ми виділили п'ять основних критеріїв і три рівні, що дозволяють, на наш погляд, стверджувати про ступінь сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Ці критеріїв представляють основні компоненти описаної нами структури комунікативної компетентності (табл. 2.1).

Розкриємо зміст рівнів критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів:

1) низький рівень (вихідний) – репродуктивний:

– наявність низької комунікативної мотивації;

– наявність базових комунікативних знань, умінь, якостей особистості, необхідних для професійної діяльності, які проявляються несистематично, але можуть бути розвинені при відповідній підготовці;

– знання професійних основ спілкування не проявляються, потребують розвитку;

– невміння керувати своєю поведінкою при спілкуванні для успішного розв'язання комунікативних завдань, тобто студенти не здатні повною мірою реалізувати комунікативні вміння і якості особистості в необхідних для успішного розв'язання професійних завдань; прояви замкнутості, сором'язливості, стриманості у вираженні почуттів, що є наслідком заниженої самооцінки;

2) середній рівень – продуктивний:

– наявність комунікативної мотивації;

– задовільні знання основ спілкування, досить хороший розвиток комунікативних умінь і якостей особистості;

– комунікативні вміння та якості особистості можуть бути розвинені самостійно;

– труднощі в реалізації комунікації в навчальній ситуації, що моделює майбутню професійну діяльність; прояви незначних труднощів у спілкуванні, стриманість у вираженні почуттів як наслідки завищеної самооцінки;

3) високий рівень – творчий:

– наявність професійно-комунікативної мотивації;

– висока вираженість комунікативних знань, умінь і якостей особистості, що свідчить про гарний їхній розвиток;

– глибокі знання основ спілкування, вміння застосовувати їх відповідно до ситуації;

– прояв комунікативних показників на максимальному ступені вираженості; емпатійність, що пов'язана з адекватною самооцінкою.

Зафіксовані критерії характеризують рівень сформованості у майбутніх педагогів комунікативної компетентності і мають загальний характер.

2.2. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Процес розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця охоплює кілька рівнів, зокрема:

1) рівень комунікативної грамотності;

2) рівень комунікативної компетентності;

3) рівень професійної комунікативної компетентності;

4) рівень комунікативної майстерності.

Очевидно, що перехід від початкового рівня на рівень комунікативної компетентності може відбутися лише за дотримання низки педагогічних умов, до яких, на нашу думку, належать:

– орієнтація професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи на розвиток комунікативної компетентності;

– розробка та застосування алгоритму формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, що включає в себе чотири взаємопов'язаних етапи:

1) діагностичний;

2) мотиваційний;

3) операційний;

4) оцінно-контрольний;

– спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно орієнтованої взаємодії;

– впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу;

– застосування активних методів навчання.

Нами було проаналізовано зміст і організацію навчально-виховного процесу на факультеті початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а також результати опитування студентів на предмет виявлення впливу навчальних дисциплін, які вони вивчали, на формування комунікативної компетентності. У блок дисциплін соціально-гуманітарного циклу входять навчальні предмети, що утворюють систему пізнання світу і закладають фундамент для освоєння профілюючих дисциплін. Аналіз навчального плану показав, що комунікативна тематика пронизує більшість дисциплін підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Проте, разом з цим, у студентів відсутні систематичні знання, сформовані вміння професійного спілкування, що вимагає цілеспрямованого формування комунікативної компетентності. Це пов'язано з тим, що формування комунікативної компетентності в процесі навчання відбувається лише частково. Дійсно, основну частину інформації про спілкування професійне та міжособистісне студенти отримують з лекційних, практичних і семінарських занять. Конкретні ж уміння і навички, досвід взаємин формуються найчастіше стихійно і часто шляхом численних помилок.

Традиційні форми професійної підготовки – лекції, семінарські і практичні заняття – передбачають отримання студентом певної інформації з подальшою можливістю її використання. Однак, як показує досвід, цього недостатньо, насамперед тому, що, отримавши певний обсяг знань, студенти не встигають набути необхідні вміння та навички, без яких знання можуть залишитися неефективними. Також не приділяється належної уваги формуванню професійно-особистісних якостей. Аналіз результатів дослідження

сформованості компонентів комунікативної компетентності показує, що у студентів не формується стійка професійна мотивація до самопізнання і саморозвитку, не відбувається вдосконалення професійно-комунікативних знань, умінь, навичок. Розв'язанням проблеми можуть стати навчальні курси, які передбачають використання педагогічних технологій, комплексу дидактичних засобів у процесі професійного навчання майбутніх вчителів початкової школи, в той час як в навчальному плані відсутні спеціалізовані курси, що дозволяють цілеспрямовано формувати і розвивати комунікативну компетентність студентів факультету початкової освіти.

Варто зазначити, що підготовка майбутніх вчителів початкової школи в плані формування комунікативної компетентності має бути поетапною. Необхідний алгоритм формування досліджуваної компетентності повинен охоплювати такі етапи, як діагностичний, мотиваційний, операційний і оцінно-контрольний. Структурування процесу формування комунікативної компетентності за етапами, на наш погляд, необхідне для конкретизації та оптимального розв'язання поставлених завдань.

Таким чином, аналіз навчального плану та психолого-педагогічної літератури, опитування студентів, результатів дослідження дозволяють зробити висновки про необхідність розробки навчальних курсів для формування комунікативної компетентності студентів-педагогів.

Система *елективних курсів* дозволяє в поглибленій, розгорнутій формі озброювати студентів тими знаннями і вміннями, які потрібні для ефективної життєдіяльності майбутнього фахівця, але не входять до обов'язкової, інваріантної частини змісту вищої освіти.

Кожна навчальна дисципліна володіє інформаційними, соціальними та технологічними властивостями. При цьому інформаційний аспект охоплює зміст навчального предмета, соціальний – суб'єктів навчальної діяльності, а технологічний – форми, методи, засоби, прийоми розгортання навчальної діяльності суб'єктів на основі інформаційного аспекту.

Проаналізувавши навчальні плани підготовки вчителя початкових класів у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, ми дійшли висновку, що низка дисциплін, насамперед гуманітарних, сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Проте переконані, що системно забезпечити формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи можна, ввівши до навчальних планів спецкурс «Основи педагогічного спілкування». Саме він дасть змогу забезпечити формування комунікативних компетенцій у сфері майбутньої професійної діяльності.

Спираючись на положення, що комунікативна підготовка розглядається в науковій літературі в основному як частина професійної підготовки спеціаліста або як частина його діяльності, а основою професійної педагогічної підготовки є прикладне навчання, формування не тільки знань, умінь, навичок з педагогічної діяльності, але і практичне навчання щодо їх застосування, в той час як розвиток професійних якостей має сприяти розвитку особистісних якостей, що визначається гуманістичним і особистісно-орієнтованим навчанням, які забезпечують:

- орієнтацію на розвиток особистості;
- доцільність та відповідність змісту професійної освіти особливостям майбутньої професії;
- використання можливостей і досвіду студентів;
- інтерактивні дії суб'єктів освітнього процесу;
- активне включення студентів у діяльність.

Відтак спрямованість навчального процесу на встановлення *особистісно-орієнтованої взаємодії* — наступна, необхідна на наш погляд, педагогічна умова, яка впливає з необхідності формування у майбутнього педагога компетентності у міжособистісному спілкуванні.

Як стверджує І. Бех, для того, щоб схарактеризувати компетентність у спілкуванні, необхідно знати його інваріантні структурні компоненти, до яких належать партнери-учасники, ситуація, завдання. Натомість варіативність

зазвичай пов'язують зі зміною характеру цих компонентів-складових: хто партнери, яка ситуація чи завдання, своєрідність зв'язків між ними. Відповідно до такого уявлення про структуру спілкування основними чинниками компетентності у спілкуванні виступає компетентність людини у самій собі, тобто її адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі й психологічних особливостях партнерів, компетентність у ситуації і завданнях (володіння психолого-педагогічним умінням їх розв'язувати) [16, с. 101].

Особистісно орієнтована взаємодія у спілкуванні передбачає позицію співрозмовників «поруч і разом», врахування інтересів і прав один одного, забезпечення емоційного контакту. Тактика такого спілкування виявляється у співробітництві, яке ґрунтується на розумінні й прийнятті, забезпеченні умов для прояву активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень. Оцінка діяльності за такої взаємодії спрямована на оцінку конкретних результатів, на надання переваги успішним діям і має позитивний характер [16, с. 105].

Створенню умов розвитку професійно обумовлених структур особистості сприяють технології особистісно орієнтованої освіти, до яких належать:

– тренінгові технології (професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності);

– діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій);

– ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри) [76, с. 188].

Їхнє використання має ґрунтуватися на низці принципів. Це зокрема:

– принцип особистісного підходу, за якого викладач і студент є однодумцями. Оскільки людське спілкування розпочинається зі встановлення контакту, надзвичайно важливою є первинна комунікативна адаптація, зосередженість на співрозмовникові. В таких умовах зникає внутрішня напруга, зникають комплекси і з'являється взаєморозуміння;

– принцип ситуативності, який передбачає у процесі формування комунікативної компетентності відбір і організацію матеріалу на основі

ситуацій і проблем спілкування, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників;

– принцип моделювання, за яким змістову сторону навчання мають представляти не теми, а проблеми;

– принцип двостороннього характеру навчального спілкування, який полягає в чіткому розподілі функцій між викладачем та студентами. Педагог керує спілкуванням з метою формування, відпрацювання та закріплення навичок і вмінь мовленнєвої діяльності; студенти зосереджуються насамперед на спілкуванні, адже засобами мовлення вони можуть вийти за межі навчальних ситуацій;

– принцип диференційованого підходу до формування груп. Навчальні групи мають формуватися із врахуванням вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності;

– принцип діяльнісної основи навчання, який виражається у зовнішній та внутрішній активності студента. Для цього варто збільшувати обсяг індивідуальних, групових та колективних форм навчання і скорочувати обсяг традиційної фронтальної роботи, за якої активною дійовою особою є викладач;

– принцип групової взаємодії, який передбачає розкриття індивідуальності кожного студента через спілкування, для чого в групі має панувати такий психологічний клімат, який дозволить ефективно виявити і розкрити можливості кожного студента. При цьому міжособистісну взаємодію можна розглядати через діади: «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент»;

– принцип орієнтації на професію. Формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ неможливе без врахування специфіки опановуваної професії, для чого пропоновані завдання мають відображати ситуації із професійної діяльності.

Не претендуючи на всебічне охоплення засобів і шляхів розвитку комунікативної компетентності, ми зупинимося на педагогічних технологіях,

дидактичних засобах і методах активного навчання, використовуваних нами в навчальних курсах.

Поняття «педагогічна технологія» у вітчизняній педагогіці визначається як опис системи дій суб'єктів навчального процесу, які необхідно здійснити в ході оптимальної організації навчального процесу [87, с. 93].

У теоретичній дидактиці ведуться суперечки про можливості створення педагогічних технологій, в галузі прикладної педагогіки створюються методики, які претендують на статус технологій (А. Вербицький, В. Давидов, Л. Занков, Г. Китайгородська, Г. Щедровицький та ін.). Вагомий внесок у розробку проблеми технології навчання зробили В. Беспалько, М. Кларін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін. Із зарубіжних дослідників треба відзначити Л. Андерсона, Б. Блума, Т. Гілберта та ін.

Першопочатково технологія навчання пов'язувалася тільки із застосуванням засобів програмованого навчання. До 70-х років ХХ ст. під цим терміном стали розуміти теорію і практику побудови навчального процесу відповідно до виділених цілей і завдань навчання.

Поняття «технологія навчання» виражається як сукупність способів і засобів зв'язку (спілкування) між людьми, що виникають у результаті інформаційної революції і використовуються в дидактиці. Аналіз визначень, наведених у різних наукових і навчально-методичних джерелах, показує, що більшість дослідників сходиться на думці: технологія навчання пов'язана з оптимальною побудовою і реалізацією навчального процесу з урахуванням гарантованого досягнення дидактичних цілей.

В. Беспалько [13] зазначає, що це опис (проект) процесу формування особистості, при цьому стандартна технологія повинна, з одного боку, забезпечувати безумовну реалізацію цілей навчання, а з іншого – бути посиленою для здійснення в будь-якому закладі з будь-яким педагогом. Автор виділяє такі характеристики педагогічної технології: ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, критерії засвоєння, коригуючий зворотний зв'язок, оцінка, навчальні процедури, пред'явлення інформації та еталонів

засвоєння, тестування, контроль, повне засвоєння, посилена увага до цільової орієнтації навчання на основі діагностично заданих цілей тощо.

Натомість І. Колесникова у монографії «Основи технологічної культури педагога» наводить визначення Асоціації з педагогічних комунікацій і технологій США: «педагогічна технологія є комплексним інтегративним процесом, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблеми і планування, забезпечення, оцінювання та управління розв'язанням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань».

Педагогічна технологія – це педагогічна діяльність, яка охоплює послідовність педагогічних процедур, операцій, прийомів, складових, реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату. Ми вважаємо обґрунтованим застосування педагогічної технології, що дозволяє максимально інтегрувати комунікативний потенціал студентів для забезпечення професійного становлення майбутнього фахівця.

Треба зазначити, що вибір комунікативного тренінгу обґрунтований тим, що цей метод є планомірно здійснюваною програмою різноманітних педагогічних технологій з метою формування та вдосконалення комунікативних знань, умінь, навичок і якостей особистості. Цей метод розвиває вміння слухати свого співрозмовника, тримати себе впевнено з іншими людьми, будувати ефективну модель взаємин з партнерами по комунікації, долати звички, які ускладнюють спілкування .

Комунікативні педагогічні технології розвиваються в рамках особистісно-орієнтованого навчання, що забезпечує:

- активно-діяльнісне ставлення до світу і самого себе;
- активність суб'єкта у вищому своєму творчому прояві, коли суб'єкт піднімається до становлення самого себе.

Виходячи з цього, наступною педагогічною умовою, яка сприяє, на наш погляд, розвитку комунікативної компетентності студентів, є використання в педагогічному процесі *методів активного навчання*.

Одним із важливих методів формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів вважаємо комунікативно-орієнтований тренінг. У працях Ю. Ємельянова, В. Захарова, В. Никандрової, Л. Петровської, Н. Хрящової [65; 126, 144, 190] описано досвід його використання та доведено, що це один із найбільш ефективних засобів розвитку комунікативної компетентності.

Як зазначає Ю. Ємельянов, тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [65]. Натомість С. Рубінштейн був переконаний, що тренінг – спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою і діяльністю.

До важливих переваг цього методу формування комунікативної компетентності належить поєднання вербальних і невербальних засобів передачі інформації, створення насиченого інформаційного середовища, залучення усіх учасників тренінгу в організовану діяльність, а також застосування механізмів психічного зараження, навіювання, переконування і наслідування.

У процесі професійної підготовки фахівців набув поширення також соціально-психологічний тренінг, основні засади якого розробила Л. Петровська [144]. Його метою є розвиток саморозуміння й розуміння інших, групових процесів, поведінкових навичок, уміння слухати, запитувати, заохочувати, критикувати, активно спілкуватися вербально і невербально, рефлексивних умінь, смислової інтерпретації об'єктів сприйняття; за допомогою спеціально розроблених і підібраних вправ учасники отримують вербальну і невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки точним є їхнє власне самосприйняття. Очевидно, що цей різновид тренінгу може посприяти формуванню комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

У системі підвищення комунікативної компетентності особистості розрізняють також комунікативний тренінг. Його завдання:

1) заповнити дефіцит умінь і навичок, які, з одного боку, не забезпечуються сучасною системою освіти та соціалізації, а з іншого – не можуть бути засвоєні або набуті в процесі «стихійної» соціальної і професійної адаптації;

2) дати змогу особі переосмислити свій комунікативний досвід, розширити свідомість задля формування нового підходу до вибудовування стосунків зі своїм оточенням [65, с. 6-8].

На наше переконання, у процесі формування комунікативної компетентності особистості доцільно застосовувати комунікативний тренінг як сукупність активних (інтерактивних) методів навчання із використанням індивідуальної та групової форм роботи. При цьому вважаємо, що переважати має групова робота, адже лише за таких умов формується досвід розв'язання міжособистісних проблем. Крім цього, група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів, соціальний вплив і конформізм. У групі особа засвоює нові вміння, має змогу експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів, що полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання. Однак, різноманітність методів проведення групової роботи у процесі тренінгу призводить до «змішування» між собою методів і форм групової роботи як самостійних педагогічних (ігрових та неігрових) технологій навчання.

Проблематика інтерактивного навчання відображена у працях Ф. Бурнард, Е. Єлізарової, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, Д. Лі, В. Никандрова, Л. Новікової, А. Панфілової та ін. [6; 7; 13; 4; 37; 39; 47; 65; 1311]. Досліджуючи характерні особливості цих методів, пропонуючи рекомендації щодо оптимального їх використання, автори все ж недостатньо уваги приділяють їхній комунікативній функції. Зрештою й аналіз визначень категорії «методи навчання» засвідчив недостатнє врахування при означенні комунікативної функції методів навчання.

Щоправда, автори, зокрема В. Сластьонін, звертає увагу на взаємодію учасників навчально-виховного процесу, яка в т.ч. передбачає й комунікування. За визначенням науковця, методи навчання – це способи взаємодії педагога і

учнів з метою розв'язання освітньо-виховних завдань, при яких викладач виступає керівником педагогічно доцільної діяльності учнів» [17070, с. 296]. Отже, метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної комунікативної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на розв'язання дидактичних завдань і встановлення зворотнього зв'язку.

Досягнення ефективних результатів навчальної роботи можливе лише за умови оптимального поєднання методів навчання. При цьому варто керуватися низкою принципів активного навчання. Зокрема, А. Смолкін обґрунтовує такі основоположні принципи:

- принцип активності всіх учасників групи. Він передбачає мисленнєве проектування отриманих знань на практику діяльності, формуючи в особи новий спосіб професійної діяльності, в результаті чого руйнуються стереотипи, виникають нові конструктивні переконання, поповнюється професійний багаж;

- принцип проблемного навчання, який передбачає широке застосування проблемних задач та завдань, забезпечуючи глибоке осмислення і прискорене практичне засвоєння знань, допомагає формувати творче мислення, мобілізує колективні знання, досвід тощо;

- принцип максимально можливої адекватності навчально-пізнавальної діяльності характерові практичних завдань, який передбачає максимально наближену до реальної професійної діяльності організацію навчання;

- принцип індивідуалізації передбачає врахування рівня розумового розвитку особистості, її знань та вмінь, інтересів, рівня розвитку психічних процесів тощо.

Відповідно до названих вище принципів, А. Смолкін розділяє методи активного навчання на імітаційні та неімітаційні. До імітаційних належать методи, побудовані на імітації професійної діяльності (ігрові методи: ділові ігри, ігрове проектування та ін; неігрові методи: аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань та ін.). Неімітаційні методи співвідносяться зі способами активізації навчання на лекційних заняттях.

Натомість Ю. Ємельянов [65] об'єднує активні методи у три групи:

- дискусійні: групова дискусія, аналіз ситуацій тощо;
- ігрові: дидактичні, творчі, ділові, рольові ігри;
- сензитивний тренінг.

Серед активних методів навчання, а отже й формування комунікативної компетентності особистості, одним з найбільш ефективних є гра [7; 17; 37; 47; 66]. Головна мета використання гри на заняттях зі студентами полягає в активізації навчального процесу, створенні стійкої мотивації навчання. Застосування ігрових методів сприяє подоланню скутості і напруженості учасників, виступає інструментом діагностики та самодіагностики, виявлення труднощів у спілкуванні. Спеціально організована гра впливає на формування адекватності самооцінки особистості.

За цілями навчання ігри поділяються на сюжетно-рольові, дослідницькі, ділові, організаційні, комунікативні, тренінгові. Ю. Ємельянов, Е. Кузьмін, А. Панфілова [65; 140] серед ігрових методів розглядають ділові, імітаційні, рольові, організаційно-дидактичні ігри.

Рольова гра полягає в аматорському виконанні будь-якої ролі. Як зазначає А. Панфілова [140, с. 261], рольові ігри засновані на навчальному ефекті спільних дій. Їх змістом можуть стати міжособистісні стосунки чи будь-яка життєва ситуація. Відповідно гра спрямовуватиметься на розвиток уміння взаємодіяти з іншими людьми. Завдяки рольовій грі розширюється досвід її учасників шляхом пред'явлення їм несподіваних ситуацій, в яких необхідно взяти на себе певну роль і вибрати спосіб, який дозволить привести цю ситуацію до завершення. Рольова гра створює можливості для прояву індивідуальності кожного учасника, його творчих можливостей, розвиває вміння ставити себе на місце інших, краще розуміти їх погляди і почуття, а також створює умови для кращого осмислення норм і правил поведінки та спілкування тощо.

Основними характеристиками рольової гри є:

- наявність спільної мети у всього колективу;

- наявність інструкції, в якій вказано спосіб виконання ролі, окреслено стратегію, якої необхідно дотримуватися, характер взаємодії;
- відмінність цілей учасників гри, які виконують різні ролі;
- наявність групового оцінювання поведінки учасників гри.

У тренінгу спілкування рольова гра може здійснюватися за заздалегідь обдуманим планом (сценарна гра) і без нього (спонтанна, або імпровізаційна гра). Сценарна гра спрямована на проживання та аналіз типових проблем, де учасники навчаються нових, ефективних моделей поведінки; спонтанна гра – більш динамічна, природна, є проявом творчих здібностей у розв'язанні актуальних проблем.

Рольова гра дає змогу також моделювати і проектувати професійне спілкування, що забезпечує їй роль важливого чинника формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Ділові ігри спрямовані на формування вміння розв'язувати професійні проблеми, а тому міжособистісний аспект у них виражений максимально, що не дає змоги ефективно використовувати цей тип ігор для формування комунікативної компетентності особистості. За визначенням В. Трайнева [1800] – це метод навчання професійної діяльності за допомогою її моделювання, близького до реальних умов, з обов'язковим розгалуженим динамічним розвитком реальної ситуації.

Ділові ігри використовують для створення професійно комунікативних навчальних моделей, які сприяють кращому розумінню інтерактивних та перцептивних механізмів взаємодії, колективного прийняття рішень. Специфічними особливостями ділової гри є: націленість на поведінкові зміни, наявність операційного сценарію, використання алгоритму «правильності» і «неправильності» прийнятого рішення, занурення учасників у імітовану, але максимально наближену до реальності ігрову ситуацію міжособистісного рівня спілкування з елементами міжгрупового.

Розрізняють ділові ігри за правилами, з жорстким сценарієм і без правил, без сценарію, що передбачає імпровізацію, гнучкість, вибірковість.

За метою ділові ігри поділяють на:

- виробничі (мета: прийняття рішень з проблем виробництва, надання допомоги підприємству, організації по переходу на новий господарський механізм, розробка стратегій конкурентної боротьби);
- дослідні (мета: розробка нових концепцій, прогнозування потенційних проблем);
- кваліфікаційні (мета: визначення професійної компетентності учасників, прийняття рішень з питань підбору і звільнення, просування, оцінки та атестації кадрів);
- дидактичні (мета: розвиток репродуктивного і творчого мислення, адаптаційних властивостей і здібностей учасників тренінгового взаємодії, професійних і комунікативних знань, умінь і навичок).

Завдяки діловим іграм учасники потрапляють в обставини, які вимагають оперативних рішень. Можливість ефективного розв'язання багатоаспектних проблем з'являється за рахунок занурення учасників гри в особливу ігрову атмосферу і одночасно їх втягування у пошук розв'язків не навчальної, а цілком реальної для них проблеми.

Це відбувається на основі імітаційного моделювання, що включає в себе імітацію ще не повного виробничого процесу або завдання, а окремих його елементів [119; 142]. Специфіка таких ігор полягає в тому, що в їх основі спілкування учасників, індивідуальне і колективне прийняття рішень в умовах невизначеності, екстремальності та відсутності повної інформації. Відповідно ділові ігри дають змогу навчитися взаємодії, умінню вести переговори, висловлювати та обґрунтовувати свої думки, слухати співрозмовника, здійснювати співробітництво на основі ефективного і конструктивного спілкування.

Навчання спілкуванню у діловій грі відбувається за рахунок багаторазового повторення ситуацій, у яких моделюється процес обміну інформацією, взаємодії, сприйняття і розуміння, здійснюються групові та міжгрупові дискусії.

Важливим методом активного навчання є групова дискусія, яка за визначенням Б. Герасимова та В. Морозова, є базовим методичним прийомом, суть якого полягає у спільному обговоренні якого-небудь дискусійного питання, що дозволяє прояснити думки, позиції, установки учасників групи в процесі безпосередньої комунікативної взаємодії [47, с. 112]. Вона дає змогу суб'єктові спілкування висловлювати і відстоювати власну точку зору, вчить аналізувати ситуацію і бачити різні варіанти розв'язання проблеми [85, с. 138]. При цьому предмет обговорення може виникати спонтанно або ж бути наперед заданим. За характером розв'язуваних у групах завдань предметом дискусії може бути інтелектуальна задача або організаційно-управлінська проблема, або ж соціальна, міжособистісна чи особистісна проблема.

Особливості групової дискусії досліджували В. Захаров і Н. Хрящева [190]. За результатами досліджень науковці виділили конструктивну і неконструктивну групову дискусію.

Ознаками конструктивної дискусії є:

- рівноправність учасників в плані висловлювання своєї думки;
- відчуття кожним демократичної атмосфери;
- активність кожного учасника; задоволеність від спільної роботи і спілкування.

Науковці також здійснили класифікацію групових дискусій. Зокрема, вони виділяють:

- структуровані групові дискусії. Вони передбачають наперед задану тему для обговорення, а також в окремих випадках регламентування порядку проведення;
- неструктуровані групові дискусії. Тематика таких дискусій обирається учасниками, час проведення не обмежується, ведучий виконує «пасивну» роль;
- тематичні групові дискусії, які охоплюють обговорення тематики, значущої для всіх учасників тренінгу;
- біографічні групові дискусії, тематика обговорення яких орієнтована на минулий досвід учасників або ведучого;

– інтеракційна групова дискусія, що передбачає взаємодію учасників групи;

Дискусійні методи можна застосовувати для обговорення різноманітних професійних ситуацій, життя учасників, запропонованих викладачем складних ситуацій міжособистісної взаємодії, для спільного пошуку розв'язків проблеми. Аналіз літератури показує, що в окремих видах тренінгів групова дискусія стає головним, іноді єдиним методом групової взаємодії.

Одним із важливих комунікативних методів є аналіз конкретних ситуацій, що полягає у детальному дослідженні реальної чи імітованої професійної ситуації [140]. Підбір таких ситуацій визначається їхнім навчальним потенціалом. Зокрема, ми переконані, що формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів може ефективно здійснюватися шляхом застосування таких типів навчальних ситуацій, які класифікуємо залежно від переважаючого компонента комунікативної компетентності:

1) ситуації з переважним впливом на мотиваційний компонент комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, спрямований на формування потреби у спілкуванні. Прикладом такої ситуації може бути пошук студентами шляхів її розв'язання на основі порівняння. Студенти виступають в ролі суб'єкта вибору точки зору з питань розв'язання виходу з ситуації;

2) ситуації з переважним впливом на когнітивний компонент, який дозволяє закріпити знання та вміння про норми спілкування. Взірцем такої ситуації може стати вибір студентами на основі принципу порівняння моделі поведінки в спілкуванні, закріплення наявних комунікативних знань та вмінь, аргументування вибору виходу із ситуації. Подолавши інтелектуальну проблему, студенти відкривають для себе нові шляхи, або знаходять новий ракурс в розглядуваному питанні;

3) ситуації з переважним впливом на операційно-технологічний компонент, що передбачає формування практичних навичок здійснення

спілкування, комунікативної діяльності на основі закріплення знань і умінь. Студенти на основі відпрацювання навичок розв'язання ситуацій у штучно створених умовах отримують можливість в невимушеній формі закріпити навички розв'язання ситуації і виходу з неї;

4) ситуації з переважним впливом на особистісний компонент, розрахований на формування позитивного ставлення до інших людей. Це емоційно забарвлені ситуації, які викликають бажання спілкуватися, співпереживати, співчувати. Отримуючи певну роль, студенти «вживаються» в неї;

5) ситуації з переважним впливом на рефлексивний компонент, спрямований на оцінку сформованості навичок самоаналізу, самооцінки. Студенти отримують інформацію для роздумів, що є поштовхом до пошуку розв'язків проблемної ситуації.

При цьому названа вище класифікація ситуацій є умовною, оскільки будь-яка ситуація залежно від її учасників передбачає вплив на мотиваційну сферу, при цьому можуть формуватися нові комунікативні знання, вміння та навички. Очевидно, що створення ситуації вимагає ґрунтовної підготовки викладача та знання ним структури педагогічної діяльності.

Для формування умінь і навичок учасників тренінгу сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе, свою групу вважаємо доцільним використання післяігрової рефлексії [140], сутність якої полягає в оволодінні учасниками занять комунікативних знань і умінь, визначенні перцептивних позицій своїх і партнерів. Учасники набувають умінь глибокої рефлексії, смислової і оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Ми переконані, що група методів активного навчання повинна доповнюватися традиційними методами навчання (лекція, вправи, робота з підручником тощо). Наприклад, групова дискусія у тренінгу є способом активізації групової роботи, аналізу та корекції необхідних поведінкових і інших проявів. Але групова дискусія є також самостійною педагогічною технологією і розглядається як метод традиційного навчання, наприклад на

семінарських заняттях. Ігрові методи, включені в тренінг, є самостійними інтерактивними технологіями, заснованими на моделюванні та імітації.

Ефективність застосування методів навчання залежить також від оптимального використання дидактичних засобів, які сприяють формуванню комунікативних знань, умінь, навичок, якостей особистості.

Одним з таких засобів є навчальний посібник. Студент за допомогою викладача, підручників і посібників, а також професійної літератури створює свій текст, монологічне і діалогічне висловлювання, факти і відомості, самостійні рішення, спираючись на різні види читання (ознайомлювальне, оглядове, пошукове, навчальне). Це формує здатність не тільки здобувати, а й створювати знання. Наприклад, ефективним прийомом роботи з текстом є поділ тексту на фрагменти. Спочатку кожен із студентів працює з певною частиною тексту. Наступним етапом є парна робота, а потім групова з метою цілісного аналізу тексту. Завершальною є фронтальна робота, що включає в себе обговорення змісту всього тексту в групі. Подібні завдання роботи із текстом сприяють розумінню проблем комунікації та згуртуванню студентів у групі.

Не менш цікавим методичним прийомом роботи з навчальним текстом є такий прийом: якщо матеріал досить складний, можна запропонувати студентам структурувати його, скласти опорний конспект, схему-конспект з подальшим обговоренням коректності виконання поставлених завдань.

У процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів ефективним може бути використання комунікативних вправ, при виконанні яких студенти вчаться діяти вербальними і невербальними засобами у різних типах взаємин.

Відтак методи активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіда, комунікативні вправи, психогімнастика, домашні завдання) можуть стати основою комунікативного тренінгу. Тренінг має величезне практичне значення в розвитку міжособистісного спілкування, особливо в процесі формування умінь і навичок майбутньої професійної взаємодії, а також дозволяє отриману на знаннєвому етапі інформацію обговорити і застосувати в

ситуаціях міжособистісного спілкування. Досвід його використання відображено у працях Ю. Ємельянова, В. Захарова, В. Никандрова, Л. Петровської, Н. Хрящової та ін.

2.3. Аналіз ефективності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Основною метою дослідно-експериментальної роботи стала перевірка висунутої гіпотези про те, що результативність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів зростатиме при дотриманні таких умов:

1) розробка та застосування алгоритму формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, що включає в себе чотири взаємопов'язаних етапи:

- діагностичний;
- мотиваційний;
- операційний;
- оцінно-контрольний;

2) спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно-орієнтованої взаємодії;

3) впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу;

4) застосування активних методів навчання.

Експериментальна робота з формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи представлена трьома етапами: констатувальним, формувальним та контрольним експериментом.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася з 2010 до 2014 рр. на базі педагогічного (нині факультету початкової освіти) факультету. Учасниками експерименту при розв'язанні завдань дослідження були студенти спеціальності «Початкова освіта» загальною кількістю 300 осіб.

У процесі експерименту нами використовувалися різні методи дослідження: опитування, тестування, експертна оцінка, методи математичної

статистики (констатувальний експеримент); експериментальна апробація організаційно-педагогічних умов (формувальний експеримент); систематизація і представлення експериментальних даних (контрольний експеримент).

Основними завданнями констатувального етапу експерименту стали:

- вивчення стану проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в освітньому процесі ВНЗ;
- визначення методів діагностики, що дозволяють ефективно оцінити рівень сформованості цієї компетентності;
- виявлення рівня сформованості досліджуваної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Оцінювальна процедура охоплювала комплекс методів, критеріїв і рівнів, що дозволило вивчити компоненти комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Не претендуючи на всебічне охоплення виділених нами критеріїв діагностичними засобами, ми обрали низку емпіричних показників, які розкривають кожен із зазначених критеріїв. Відбираючи показники, ми виходили з необхідності враховувати, принаймні, дві важливі умови: інформативність показника і можливість не тільки якісної його інтерпретації, а й кількісного вираження.

Відповідно до мети і завдань дослідження нами було обрано такі методики, які б дозволили визначити та експериментально перевірити критерії оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. При цьому ми керувалися: валідністю експериментальних методик та їх інформаційною взаємодоповнюваністю.

Для вивчення мотиваційного компонента, була використана методика потреби у спілкуванні, когнітивного компонента – аналіз Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за спеціальністю «Початкова освіта»; опитування задля визначення впливу навчальних дисциплін на формування комунікативної компетентності, тест на виявлення загального рівня товарищескості та тест на оцінку загального рівня комунікативних

здібностей, особистісного компонента – факторний особистісний опитувальник 16 РБ Р. Кеттелла (додаток А), рефлексивного компонента – тест на самооцінку Ч. Спірмена.

Тест Кеттелла (16РР - опитувальник)

Багатофакторний особистісний опитувальник, призначений для дорослої популяції. Кеттелл виходить з уявлення про багатофакторну структуру особистості і відзначає необхідність дослідження всіх властивостей особистості, які обумовлюють поведінку. Найменування і визначення цих властивостей впливає із застосування математично- статистичних прийомів і результатів факторного аналізу. Тому Кеттелл говорить про фактори особистості.

Перші версії опитувальника з'явилися в 1949 році, в наступні роки вони були перероблені на підставі факторного аналізу та аналізу питань. У процесі удосконалення шкали також уточнювалися окремі фактори та їх психічне розуміння.

Прагнення досягнути особистість всебічно, тобто зареєструвати всі форми поведінки і всі ситуації, в яких проявляються особистісні властивості, призвели Кеттелла до збору великої кількості понять, що стосуються особистісних властивостей, які він порівнював між собою, виключав і з'єднував, в результаті чого, за допомогою факторного аналізу отримав 15 особистісних факторів, до яких додав шістнадцятий - фактор інтелекту.

У даний час різні форми 16РР-опитувальника є найбільш популярним засобом експрес-діагностики особистості. Вони використовуються у всіх ситуаціях, коли необхідне знання індивідуально-психологічних особливостей людини. Опитувальник діагностує риси особистості, які Р. Кеттелл називає конституційними факторами. Вивчення динамічних факторів - мотивів, потреб, інтересів, цінностей - вимагає застосування інших методів. Це необхідно враховувати при інтерпретації, тому реалізація в поведінці особистісних рис і установок залежить від потреб і характеристик ситуації.

Запитання

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього запитальника:
 - а) так; в) не впевнений; з) ні.
2. Я готовий, як можна щиро відповісти на питання:
 - а) так; в) не впевнений; з) ні.
3. Я волів би знімати дачу:
 - а) у жвавому селищі; в) щось середнє; с) усамітнено в лісі.
4. Я можу знайти в собі достатньо сил, щоб впоратися з життєвими труднощами:
 - а) завжди; в) зазвичай; с) рідко.
5. При вигляді диких тварин мені стає не по собі, якщо навіть вони надійно замкнені в клітках:
 - а) так; в) не впевнений; с) ні, це не так.
6. Я утримуюся від критики людей і їхніх поглядів:
 - а) так; в) іноді; з) ні.
7. Я роблю людям різкі критичні зауваження, якщо мені здається, що вони цього заслуговують:
 - а) зазвичай; в) іноді; с) ніколи.
8. Я надаю перевагу нескладній класичній музиці, сучасним популярним мелодіям: а) вірно; в) не впевнений; с) не вірно.
9. Якби я побачив двох сусідських дітей-забіяк:
 - а) я надав би їм можливість самим з'ясувати свої стосунки,
 - в) не знаю, що зробив би; с) я намагався б розібратися в їхній сварці.
10. На зборах і в компаніях:
 - а) я легко виходжу вперед; в) щось середнє; с) я віддаю перевагу триматися осторонь.
11. По-моєму цікаво бути:
 - а) інженером-конструктором; в) не знаю, чому надати перевагу; с) драматургом.
12. На вулиці я швидше зупинюся подивитися, як працює художник, ніж стану спостерігати за вуличної сваркою:

а) так; в) не впевнений; з) ні.

13. Зазвичай я спокійно витримую самозадоволених людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

14. Якщо людина обманює, я майже завжди можу помітити це по виразу обличчя:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

15. Я вважаю, що саму нудну повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності:

а) так, згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

16. Я волів би взятися за роботу:

а) де можна заробити, навіть якщо заробітки не постійні; в) не знаю що вибрати; с) постійна, але відносно невисока зарплата.

17. Я говорю про свої почуття:

а) тільки у разі необхідності; в) щось середнє; с) охоче, коли випадає нагода.

18. Зрідка я відчуваю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю від чого:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

19. Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен:

а) ніякого почуття у мене не виникає; в) щось середнє; с) я все ж відчуваю себе трохи винуватим.

20. На роботі у мене бувають великі ускладнення з людьми, які:

а) відмовляються використовувати сучасні методи; в) не знаю що вибрати; з) постійно намагаються застосувати щось у роботі, яка і так йде нормально.

21. Приймаючи рішення, я керуюся більше:

а) серцем; в) серцем і розумом порівну; с) розумом.

22. Люди були б щасливими, якби вони більше часу проводили в товаристві друзів:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

23. Будуючи плани не майбутнє, я часто розраховую на удачу:

а) так; в) важко відповісти; з) ні.

24. Розмовляючи, я спокійний:

а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову;
в) щось середнє; с) спочатку краще зібратися з думками.

25. Навіть якщо я чимось сильно розлючений, я заспокоююся досить швидко:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

26. При рівній тривалості робочого дня і однакої зарплаті мені було б цікаво працювати:

а) столяром або кухарем; в) не знаю що робити; с) офіціантом у гарному ресторані.

27. У мене було:

а) дуже мало виборних посад; в) декілька; с) багато виборних посад.

28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до ...:

а) гострий; в) різати; с) точити.

29. Іноді якась нав'язлива думка не дає мені заснути:

а) так, це вірно; в) не впевнений; с) це невірно.

30. У своєму житті, як правило, я досягаю тих цілей, які ставлю перед собою:

а) так; в) не впевнений; з) немає.

31. Застарілий закон повинен бути скасований:

а) тільки після ґрунтового обговорення; в) щось середнє; с) негайно.

32. Мені стає не по собі, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якомсь впливають на інших людей:

а) так, це вірно; в) щось середнє; с) це невірно.

33. Більшість знайомих вважають мене веселим співрозмовником:

а) так; в) не впевнений; з) ні.

34. Коли я бачу неохайність, неохайних людей:

а) мене це не хвилює; в) щось середнє; с) вони викликають у мене неприязнь і огиду.

35. Я трохи гублюся, несподівано опинившись в центрі уваги:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад: зустрітися увечері з друзями, піти на танці, взяти участь у цікавому заході:

а) так; в) щось середнє; з) ні.

37. У школі мені подобались:

а) уроки музики, (співу); в) важко відповісти; с) заняття в майстерні, ручна праця.

38. Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, щоб мої розпорядження строго виконувалися:

а) так; в) іноді; з) ні.

39. Важливо, щоб батьки:

а) сприяли тонкому розвитку почуттів у своїх дітей; в) вибрати щось середнє між а) і с); с) вчили дітей керувати своїми почуттями.

40. Беручи участь у колективній роботі, я волів би:

а) спробувати внести покращення в організацію роботи; в) щось середнє; с) вести записи і стежити за тим, щоб дотримувалися правила.

41. Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

42. Я волів би спілкуватися з людьми ввічливими і делікатними, ніж з грубими і прямолінійними:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

43. Коли мене критикують на людях, мене це вкрай пригнічує:

а) так; в) щось середнє; с) це не вірно.

44. Якщо мене викликає начальник, я:

а) використовую випадок, щоб попросити про те, що мені потрібно; в) щось середнє; с) переживаю, що зробив щось не так.

45. Я вважаю, що люди дуже серйозно повинні подумати, перш ніж відмовитися від досвіду минулих століть:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

46. Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене у чомусь:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

47. Коли я навчався в 7-10 класах, я брав участь у спортивному житті школи:

а) дуже рідко; в) від випадку до випадку; с) досить часто.

48. Я підтримую належний порядок вдома і майже завжди знаю, що де лежить:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

49. Коли я думаю про те, що відбулося протягом дня, я нерідко відчуваю занепокоєння:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

50. Іноді я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:

а) так; в) щось середнє; с) немає.

51. Якби мені довелося вибирати, я волів би бути:

а) лісником; в) важко вибрати; с) учителем старших класів.

52. До дня народження, до свят:

а) люблю робити подарунки; в) важко відповісти; с) вважаю, що купівля подарунків - кілька неприємний обов'язок.

53. «Втомлений» так відноситься до «роботи», як «гордий» до:

а) «посмішки»;

в) «успіху»;

с) «щасливого».

54. Яке з цих слів не підходить до двох інших:

а) свічка; в) Місяць; с) лампа.

55. Мої друзі:

а) мене не підводили; в) зрідка; с) підводили часто.

56. У мене є такі якості, за якими я значно перевершую інших людей:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

57. Коли я засмучений, я всіляко намагаюся приховати свої почуття від інших:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

58. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави та в інші місця, де можна розважитися:

а) частіше одного разу на тиждень (частіше, ніж більшість людей); в) приблизно раз на тиждень (як більшість); с) рідше одного разу на тиждень (рідше, ніж більшість).

59. Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер та дотримання правил етикету:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

60. У присутності людей, більш важливих, ніж я (людей старших за мене чи з великим досвідом, або з більш високим становищем) я схильний триматися скромно:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

61. Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступати перед великою аудиторією:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

62. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості; легко можу сказати, де північ, південь, схід, захід:

а) так; в) щось середнє між «а» і «с»; с) ні.

63. Якщо хтось роздратує мене:

а) я постарався б його заспокоїти; в) не знаю, що б я зробив; с) це викликало б у мене роздратування.

64. Коли я бачу статтю, яку я вважаю несправедливою, я скоріше схильний забути про це, ніж з обуренням відповісти автору:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

65. У моїй пам'яті не затримуються надовго несуттєві дрібниці, наприклад: назви вулиць, магазинів:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

66. Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин:

а) так; в) важко сказати; с) ні.

67. Я їм з насолодою, не завжди ретельно дбаю про свої манери, як це роблять інші люди:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

68. Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрічатися:

а) так - дуже рідко; в) щось середнє; с) часто.

69. Іноді мені кажуть, що мій голос і вигляд занадто видають моє хвилювання:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

70. Коли я був підлітком і моя думка розходилась із батьківською, я зазвичай:

а) залишався при своїй думці; в) щось середнє; с) поступався, визнаючи їхній авторитет.

71. Мені хотілося б працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

72. Я волів би жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам.

а) так; в) щось середнє; с) ні.

73. У багатьох стосунках я вважаю себе цілком зрілою людиною:

а) вірно; в) не впевнений; с) не вірно.

74. Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, ніж допомагає:

а) часто; в) зрідка; с) іноді.

75. Я завжди в змозі суворо контролювати прояв своїх почуттів:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

76. Якби я зробив корисний винахід, я волів би:

а) працювати над ним в лабораторії далі; в) важко вибрати; с) подбати про його промислове використання.

77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до:

а) хоробрий; в) неспокійний; с) жахливий.

78. Який із наступних дробів не підходить до двох інших:

а) $\frac{3}{7}$; в) $\frac{3}{9}$; с) $\frac{3}{11}$.

79. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю чому:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

80. Люди ставляться до мене менш доброзичливо, ніж я того заслуговую своїм добрим до них ставленням:

а) дуже вірно; в) іноді вірно; с) ніколи.

81. Вживання нецензурних виразів мені завжди огидно (навіть якщо при цьому немає осіб протилежної статі):

а) так; в) щось середнє між «а» і «с»; с) ні.

82. У мене, безумовно, менше друзів, ніж у більшості людей:

а) так; в) щось середнє між «а» і «с»; с) ні.

83. Дуже не люблю бувати там, де нема з ким поговорити:

а) вірно; в) не впевнений; с) не вірно.

84. Люди іноді називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною:

а) так; в) щось середнє між «а» і «с»; с) ні.

85. У різних ситуаціях в суспільстві я відчуваю цілком схоже на те, яке відчуває людина перед виходом на сцену:

а) досить часто; в) зрідка вірно; с) навряд чи коли-небудь.

86. Перебуваючи в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся осторонь і здебільшого надаю можливість говорити іншим:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

87. Мені більше подобається читати:

а) реалістичний опис гострих військових чи політичних конфліктів; в) не знаю що вибрати; с) роман, який збуджує уяву або відчуття,

88. Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

89. Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені дорікають, то, як правило, тільки за справу:

а) так, вірно; в) дещо середнє; с) ні, не вірно.

90. Мені не подобатися манера деяких людей «вилупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці:

а) вірно; в) щось середнє; с) не вірно.

91. Під час тривалої подорожі я волів би:

а) читати що-небудь складне, але цікаве; в) не знаю, що вибрав би; с) провести час, розмовляючи з попутниками.

92. У жартах про смерть немає нічого поганого або неприйняттого хорошому тону:

а) так; в) щось середнє; с) не згоден.

93. Якщо мої знайомі погано поводяться зі мною, я не приховують своєї неприязні:

а) це ні скільки мене не пригнічує; в) вірно щось середнє; с) я падаю духом.

94. Мені стає не по собі, коли мені говорять компліменти і хвалять в обличчя:

а) вірно; в) щось середнє; с) не вірно.

95. Я волів би мати роботу:

а) з чітко визначеним і постійним заробітком; в) щось середнє; с) з більш високою зарплатою.

96. Мені легше вирішити складне запитання або проблему:

а) якщо я обговорюю її разом з іншими; в) щось середнє; с) якщо я обговорюю їх на самоті.

97. Я охоче беру участь у суспільному житті, в роботі різних комісій і так далі:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

98. Виконуючи будь-яку роботу, я не заспокоююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі:

а) вірно; в) щось середнє; с) не вірно.

99. Іноді зовсім незначна перешкода дуже сильно дратує мене:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

100. Я міцно сплю, ніколи не розмовляю уві сні:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

101. Якби я працював у господарській сфері, мені б було цікавіше:

а) розмовляти з замовниками, клієнтами; в) щось середнє; с) вести рахунки та іншу документацію.

102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до:

а) тюрми; в) грішного; с) крадіжки.

103. АВ так відноситься до ГВ як СР до:

а) ПЗ; в) ОП; с) ТУ.

104. Коли люди ведуть себе непомірковано і нерозважливо:

а) то я ставлюся до цього спокійно; в) щось середнє; с) відчуваю до них почуття зневаги.

105. Коли я чую музику, а поруч голосно розмовляють:

а) це мені не заважає, я можу зосередитися; в) щось середнє; с) це псує мені все задоволення і злить мене.

106. Думаю, що про мене правильніше сказати, що я:

а) ввічливий і спокійний; в) щось середнє; с) енергійний і наполегливий.

107. Я вважаю, що:

а) жити треба за принципом «справі - час, потісі - час»; в) щось середнє; с) жити треба весело, не дуже переймаючись завтрашнім днем.

108. Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздальгідь радіти в глибині душі, передчуваючи успіх.

а) так; в) не впевнений; с) ні.

109. Якщо я замислююся про можливі труднощі у своїй роботі:

а) я намагаюся заздалегідь скласти план, як з ними впоратися; в) щось середнє; с) думаю, що впораюся з ними, коли вони з'являться.

110. Я легко освоююся у будь-якому суспільстві:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

111. Коли необхідна дипломатія та вміння переконати людей в чомусь, зазвичай звертаються до мене:

а) вірно; в) щось середнє; с) не вірно.

112. Мені було б цікаво:

а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи; в) важко відповісти; с) працювати інженером-економістом.

113. Якщо я абсолютно впевнений, що людина чинить несправедливо й егоїстично, я скажу йому про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

114. Іноді я жартома роблю яке-небудь дурненьке зауваження тільки для того, щоб здивувати людей і подивитися, що вони на це скажуть:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

115. Я б із задоволенням працював у газеті оглядачем театральних постановок, концертів і так далі:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

116. Якщо мені доводиться довго сидіти на зборах не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не відчуваю потребу малювати що-небудь і соватися на стільці:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

117. Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю:

а) він брехун; в) щось середнє; с) його неправильно інформували.

118. Передчуття, що мене чекає якесь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене:

а) часто; в) іноді; с) ніколи.

119. Думка, що хвороби спричиняються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

120. Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

121. Мені неприємно, коли люди вважають, що я занадто нестриманий і нехтую правилами пристойності:

а) дуже; в) небагато; с) зовсім не турбує.

122. Працюючи над чимось, я волів би робити це:

а) в колективі; в) не знаю що вибрати; с) самостійно.

123. Бувають періоди, коли важко втриматися від почуття жалю до самого себе:

а) часто; в) іноді; с) ніколи.

124. Зазвичай люди занадто часто виводять мене з себе:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

125. Я завжди можу без особливих труднощів позбутися старих звичок і не повертатися до них більше:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

126. При однаковій зарплаті я волів би бути:

а) адвокатом; в) важко відповісти; с) штурманом або пілотом.

127. «Краще» так відноситься до «найгіршого», як «повільніше» до:

а) швидкого; в) найкращого; с) найшвидшого.

128. Яке поєднання знаків має продовжити цей ряд ХООООХХОООХХХ:

а) ОХХХ; в) ООХХ; с) ХООО.

129. Коли надходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я іноді відчуваю, що не в змозі це зробити:

а) згоден; в) щось середнє; с) не згоден.

130. Зазвичай я можу зосереджено працювати, не звертаючи уваги на те, що люди навколо шумлять:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

131. Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

132. Я проводжу багато вільного часу з друзями, розмовляючи про ті приємні події, які ми разом пережили колись:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

133. Мені приносить задоволення здійснювати ризиковані вчинки тільки заради забави:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

134. Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

135. Я вважаю себе дуже товариською людиною:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

136. У спілкуванні з людьми:

а) я не намагаюся стримувати свої почуття; в) щось середнє; с) я приховую свої почуття.

137. Я люблю музику:

а) легку, живу, холоднувату; в) щось середнє; с) емоційну, живу, сентиментальну.

138. Мене більше захоплює краса вірша, ніж краса і досконалість зброї:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим:

а) я не повторюю його; в) щось середнє; с) повторюю своє зауваження знову.

140. Мені б хотілося проводити роботу серед неповнолітніх порушників, звільнених на поруки:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

141. Для мене більш важливо:

а) зберегти хороші відносини з людьми; в) щось середнє; с) вільно висловлювати свої почуття.

142. У туристичній подорожі я волів би дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

144. Якщо люди зловживають моєю симпатією до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

145. Якби в групі розгорілася запекла суперечка:

а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем; в) щось середнє; с) я б дуже хотів, щоб все закінчилося мирно.

146. Я краще плануватиму свої справи сам, без сторонніх втручань і чужих порад:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

147. Іноді почуття заздрості впливає на мої вчинки:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

148. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди правий, але він завжди має право наполягати на своєму:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

149. Я починаю нервувати, замислююся над усім, що мене чекає:

а) так; в) іноді; с) ні.

150. Якщо я беру участь в якійсь грі, а присутні голосно висловлюють свої міркування, мене це не виводить з рівноваги:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

151. Мені здається, цікаво бути:

а) художником; в) не знаю, що вибрати; с) директором кінотеатру або кіностудії.

152. Яке з наступних слів не підходить до двох інших:

а) будь-якої; в) декілька; с) багато.

153. «Полум'я» так відноситься до «спеки», як «троянда» до ...:

а) шипів; в) червоних пелюстків; с) запаху.

154. У мене бувають такі хвилюючі сни, що я прокидаюся:

а) часто; в) зрідка; с) практично ніколи.

155. Навіть якщо більшість проти успіху будь-якого починання, я все-таки вважаю, що варто ризикнути:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

156. Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі опиняюся в ролі керівника, оскільки краще за всіх знаю, що повинен робити колектив:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

157. Я волів би одягатися скромніше, так, як усі, ніж яскраво й оригінально:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

158. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

159. Деколи я нехтую доброю порадою людей, хоча і знаю, що не повинен би цього робити:

а) рідко; в) навряд чи коли-небудь; с) ніколи.

160. Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим враховувати основні норми поведінки «що таке добре і що таке погано»:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

162. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими неквапливими методами, часом треба застосувати силу:

а) згоден; в) щось середнє; с) не згоден.

163. У школі я надаю перевагу:

а) українській мові; в) важко сказати; с) математиці.

164. Іноді в мене бувають розчарування через те, що люди говорять про мене погано поза очі без всяких на те підстав:

а) так; в) важко відповісти; с) ні.

165. Розмови з людьми пересічними, обмеженими умовностями і своїми звичками:

а) часто бувають дуже цікаві і змістовні; в) щось середнє; с) дратують мене, тому бесіда точиться навколо дрібниці, їй бракує глибокого змісту.

166. Деякі речі викликають у мені такий гнів, що я волю про них взагалі не говорити:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

167. У вихованні важливіше:

а) оточувати дитину любов'ю і турботою; в) щось середнє; с) сформувати в дитини бажані навички та погляди.

168. Люди вважають мене спокійною, врівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

169. Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинно створювати культивувати нові звичаї і відкидати в сторону старі звички і традиції:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

170. Зі мною траплялися неприємні випадки через те, що задумавшись, я, ставав неуважним:

а) навряд чи коли-небудь; в) щось середнє; с) кілька разів.

171. Я краще засвоюю матеріал:

а) читаючи хорошу книгу; в) щось середнє; с) приймаючи участь у колективному обговоренні.

172. Я краще буду діяти по-своєму, замість того щоб дотримуватися загальноприйнятих правил:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

173. Перш ніж висловити власну думку, я краще почекаю, поки не буду повністю впевнений у своїй правоті:

а) завжди; в) зазвичай; с) якщо тільки це практично можливо.

174. Іноді дріб'язки нестерпно діють на нерви, хоча я розумію, що це пусте:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

175. Я не часто говорю під впливом ситуації таке, про що мені пізніше доводилося шкодувати:

а) згоден; в) не впевнений; с) не згоден.

176. Якби мене попросили організувати збір грошей на подарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества:

а) я погодився б; в) не знаю, що зробив би; с) сказав, що на жаль, зайнятий.

177. Яке з наступних слів не підходить до двох інших:

а) широкий; в) зигзагоподібний; с) прямий.

178. «Швидко» так відноситься до «ніколи», як «близько» до:

а) ніде; в) далеко; с) десь.

179. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, я досить швидко забуваю про нього:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

180. Оточуючим відомо, що у мене багато ідей і я завжди можу запропонувати якийсь вирішення проблеми:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

181. Мабуть, для мене більш характерна нервозність при зустрічі:

а) з несподіваними труднощами; в) не знаю, що вибрати; с) терпимість до бажань (вимог) інших людей.

182. Мене вважають дуже запальною людиною:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

183. Мені подобається робота різноманітна, пов'язана із регулярними змінами і поїздками, навіть якщо вони трохи небезпечні:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

184. Я людина дуже пунктуальна і завжди наполягаю на тому, щоб все виконувалося якомога точніше:

а) згоден; в) щось середнє; с) не згоден.

185. Мені приносить задоволення робота, що вимагає сумлінності та тонкої майстерності:

а) так; в) щось середнє; с) ні.

186. Я належу до кола енергійних людей, які завжди чимось зайняті:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

187. Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив:

а) так; в) не впевнений; с) ні.

ФАКТОРИ

Фактор А - «замкнутість - товарицькість».

При низьких оцінках людина характеризується некомунікабельністю, замкнутістю, байдужістю, деякою ригідністю і зайвою строгістю в оцінці людей. Людина (від 1 до 3) схильна бути холодною по відношенню до оточуючих, скептично налаштована, любить бути на самоті, не має близьких друзів, з якими можна бути відвертим. Вона більше любить речі, ніж людей, любить працювати одна, уникає компромісів.

При високих оцінках людина відкрита і добросердечна, товарицька і добродушна. Їй притаманні природність і невимушеність у поведінці, уважність, доброта, сердечність у стосунках. Вона охоче працює з людьми, активна в усуненні конфліктів, довірлива, не боїться критики, відчуває яскраві емоції, жваво відгукується на будь-які події.

У цілому фактор орієнтований на вимірювання товарицькості людини в малих групах, його готовності до спілкування (на відміну від фактора Н, який вимірює активність у спілкуванні, успішність у реалізації спілкування. Якщо $H > A$ на 2 ступіні, то це ознака вимушеного спілкування).

Фактор В - «інтелект».

При низьких оцінках людині властиві конкретність і деяка ригідність мислення, може мати місце емоційна дезорганізація мислення. Людина схильна до повільного навчання і засвоєння нових понять, обмежена, дає конкретну і буквальну інтерпретацію. Її дурість може бути або просто відображенням низького інтелекту, або свідчить про психічну патологію. Тупий, де тупість поєднується з якостями: ненадійний, легко поступається труднощам, грубий.

При високих оцінках спостерігається абстрактність мислення, кмітливість і здатність швидко навчатися. Розумна, кмітлива, швидко схоплює ідеї. Існує певний зв'язок з рівнем вербальної культури та ерудицією.

Фактор С - «емоційна нестійкість - емоційна стійкість».

При низьких оцінках виражені низька толерантність по відношенню до фрустрації, схильність до почуттів, мінливість інтересів, схильність до лабільності настрою, дратівливість, стомлюваність, невротичні симптоми, іпохондрія. Людина може ухилятися від необхідних вимог дійсності, відкладає вирішення неприємних питань.

При високих оцінках людина витримана, працездатна, емоційно зріла, реалістично налаштована. Вона краще здатна слідувати вимогам групи, характеризується постійністю інтересів. У неї відсутня нервова втома. У крайніх випадках може мати місце емоційна ригідність і нечутливість. За деякими роботам, чинник пов'язаний з силою нервової системи, лабільністю і переважанням процесу гальмування.

Фактор Е - «підпорядкованість - домінантність».

При низьких оцінках людина сором'язлива, схильна поступатися дорогою іншим. Вона часто є залежною, виконавчою, бере провину на себе, тривожиться про можливі свої помилки. Їй властиві тактовність, покірливість, шанобливість, конформність, покірність до повної пасивності. Така пасивність є частиною багатьох невротичних синдромів.

При високих оцінках людина владна, незалежна самовпевнена, вперта до агресивності. Вона незалежна у судженнях і поведінці, свій образ думок схильна вважати законом для себе і оточуючих. У конфліктах звинувачує

інших, не визнає влади і тиску з боку, воліє для себе авторитарний стиль керівництва, але і бореться за більш високий статус; конфліктна, норовлива.

Фактор F- «стриманість - експресивність».

При низьких оцінках людина характеризується розсудливістю, обережністю, розважливістю, мовчазністю. Їй притаманні схильність все ускладнювати, деяка стурбованість, песимістичність у сприйнятті дійсності. Турбується про майбутнє, чекає невдач. Оточуючим здається нудною, млявою і надмірно манірною. При високих оцінках людина життєрадісна, імпульсивна, безтурботна, весела, говірка, рухлива. Енергійна, соціальні контакти для неї емоційно значимі. Вона експансивна, щира у відносинах між людьми. Емоційність, динамічність спілкування призводять до того, що вона часто стає лідером і ентузіастом групової діяльності, вірить в удачу.

У цілому оцінка за цим фактором відображає емоційну забарвленість і динамічність спілкування.

Фактор G - «схильність почуттям - висока нормативність поведінки».

При низьких оцінках людина схильна до непостійності, схильна до впливу випадку та обставин. Не робить зусиль щодо виконання групових вимог і норм. Вона характеризується безпринципністю, неорганізованістю, безвідповідальністю, гнучкими установками по відношенню до соціальних норм. Свобода від впливу норм може призвести до антисоціальної поведінки. Дуже низький показник (1-2) може говорити про невротизації особистості і ускладнювати кооперацію. Такі люди створюють іншим труднощі.

При високих оцінках спостерігається усвідомлене дотримання норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, точність, відповідальність, ділова спрямованість. Свідома, завзята, врівноважена.

У цілому фактор визначає, якою мірою різні норми і заборони регулюють поведінку і ставлення людини.

Фактор H - «боязкість - сміливість».

При низьких оцінках людина сором'язлива, не впевнена у своїх силах, стримана, боязка, обережна, воліє перебувати в тіні, мова повільна. Чисельному

оточенню вона протиставить одного-двох людей, друзів. Відрізняється підвищеною чутливістю до загрози.

При високих оцінках людині властива соціальна сміливість, активність, готовність мати справу з незнайомими обставинами і людьми. Вона схильна до ризику, тримається вільно і розгальмовано. Її товстошкірість дозволяє їй переживати з легкістю життєві невдачі. Але вона неуважна до деталей, ігнорує сигнал небезпеки і витрачає багато часу на розмови, активно цікавиться протилежною статтю.

У цілому фактор визначає реактивність на загрозу в соціальних ситуаціях і визначає ступінь активності в соціальних контактах.

Фактор І - «жорстокість - чутливість».

При низьких оцінках людині властива мужність, самовпевненість, розсудливість, реалістичність суджень, практичність, деяка жорстокість, суворість, черствість по відношенню до оточуючих. Іноді важка, цинічна, манірна. Діяльність групи намагається збити з раціонального, «правильного» шляху.

При високих оцінках м'якість, стійкість, залежність, прагнення до заступництва, схильність до романтизму, артистичність натури, жіночність, багата фантазія, мрійливість, художність сприйняття світу. Можна говорити про розвинену здатності до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей. Іноді їй потрібна увага і допомога. Вона неекономна, непрактична. Їй не подобаються грубі люди і важка робота. Може знижувати успішність групової діяльності і порушувати групову мораль безглуздими пропозиціями. Діє на основі емоцій та інтуїції.

Фактор L - «довірливість - підозрілість».

При низьких оцінках людина характеризується відвертістю, довірливістю, доброзичливістю по відношенню до інших людей, терпимістю, поступливістю. Людина вільна від заздрості, легко ладнає з людьми, добре працює в колективі і не прагне перевершити інших.

При високих оцінках людина ревнива, заздрісна, недовірлива, характеризується підозрілістю, їй притаманна зарозумілість. Її інтереси звернені на саму себе, вона зазвичай обережна у своїх вчинках, егоцентрична, не дбає про інших людей. Вона поганий працівник у колективі, тому деспотична і норовлива. Можуть зустрічатися параноїдальні випадки, якщо є підтримка інших клінічних факторів.

У цілому фактор говорить про емоційне відношення до людей.

Фактор М - «практичність - розвинена уява».

При низьких оцінках людина практична, добросовісна. Вона орієнтується на зовнішню реальність і дотримується загальноприйнятих норм, їй притаманна деяка обмеженість і зайва уважність до дрібниць. Не дає волю своїм емоціям у несподіваних ситуаціях, але іноді їй не вистачає уяви.

При високій оцінці можна говорити про розвинену уяву, орієнтування на свій внутрішній світ, високий творчий потенціал людини. Ігнорує загальноприйняті норми, не звертає уваги на повсякденні справи, орієнтується на свої бажання. Її часто ігнорує група.

Фактор N - «прямолинійність - дипломатичність».

При низьких оцінках людині властива прямолинійність, наївність, природність, безпосередність поведінки. Іноді він грубий і незграбний. Проста, задовольняється тим, що є. Наївна і незграбна у суспільстві. При високих оцінках людина характеризується ощадливістю, хитрістю, проникливістю, розумним підходом до подій і оточуючих людей, який іноді можна розцінити як цинізм.

Фактор O - «впевненість у собі - тривожність».

При низьких оцінках людина безтурботна, холоднокровна, спокійна, упевнена в собі. Вона не тривожиться про себе і свої здібності, спрямована на зовнішні обставини. Низький показник (1-2) можна розглядати як показник самовпевненості.

При високих оцінках людині властива тривожність, депресивність, вразливість, розвинене почуття провини. У неї часто поганий настрій,

труднощі зустрічає з тривогою, тяготиться поганими передчуттями. У групі відчуває себе невпевнено.

Фактор Q1 - «консерватизм - радикалізм».

При низьких оцінках людина характеризується консервативністю, стійкістю по відношенню до традиційних труднощів, вона знає, у що повинна вірити, і, не дивлячись на неспроможність якихось принципів, не шукає нових, з сумнівом ставиться до нових ідей, схильна до моралізації та моралей. Вона опирається змінам, схильна слідувати традиціям і не цікавиться аналітичними й інтелектуальними міркуваннями. При високих оцінках людина критично налаштована, характеризується наявністю інтелектуальних інтересів, аналітичністю мислення, прагне бути добре поінформованою. Вона більш схильний до експериментування, спокійно сприймає нові нестійкі погляди і зміни, не довіряє авторитетам, на віру нічого не сприймає, до всього ставиться скептично, не схильна читати моралі.

Фактор Q2 - «конформізм - нонконформізм».

При низьких оцінках людина залежна від групи, слідує за громадською думкою, схильна і працювати, і приймати рішення разом з іншими людьми, орієнтується на соціальне схвалення. При цьому у неї часто відсутня ініціатива прийняття рішень. Вона необов'язково є настільки товариською за власним бажанням, скоріше просто потребує підтримки групи.

При високій оцінці людина надає перевагу власним рішенням, незалежна, винахідлива, слідує по обраному нею самою шляхом, сама приймає рішення і сама діє. Однак, вона не завжди домінантна, тобто маючи власну думку, не прагне нав'язати його оточуючим. Не можна сказати, що вона не любить людей, просто не потребує їхнього схвалення та підтримки. Незалежна від групи в рішеннях.

Фактор Q3 - «низький самоконтроль - високий самоконтроль».

При низьких оцінках спостерігається недисциплінованість, внутрішня конфліктність уявлень про себе, підпорядкованість власним пристрастям. Людина не стурбована виконанням соціальних вимог. Низька оцінка за цим

фактором вказує на поганий самоконтроль, особливо над афективної сферою. При високих оцінках - розвинений самоконтроль, точність виконання соціальних вимог. Людина слідує своєму уявленню про себе, добре контролює власні емоції і поведінку, доводить кожну справу до кінця, дбає про свою репутацію. Їй притаманна цілеспрямованість та інтегрованість особистості. Однак, іноді буває впертою. На відміну від соціальної нормативності поведінки (фактор G) цей фактор вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки.

Фактор Q 4 - «розслабленість - напруженість».

При низьких оцінках людині властива розслабленість, млявість, спокій, низька мотивація, лінощі, зайва задоволеність і незворушність.

Висока оцінка свідчить про напруженість, фрустрированість, напруженість, дратівливість, наявність порушення та занепокоєння. Стан фрустрації, в якій людина перебуває, є результатом підвищеної мотивації. Їй притаманне активне незадоволення прагнень. Вона часто буває стомленою, але ніколи не може залишатися бездіяльною.

З метою виявлення відмінностей всередині досліджуваної групи використаний T-критерій Вілкоксона.

Як вже було сказано, для визначення рівня сформованості мотиваційного компонента нами застосовувалася методика «Потреба спілкування», розроблена Ю. Юрловим. Студентам була запропонована низка тверджень, на які респондент мав відповісти «так» або «ні». Для обробки результатів пропонується ключ до опитувальника, а відповідь по кожному пункту оцінюється в 1 бал за умови відповіді «так» на твердження: 1, 2, 7, 8, 11-14, 17-24, 26, 28, 30-33; «ні» - 3-6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29. Чим більша сума, тим більша потреба в спілкуванні.

Результати сформованості мотиваційного компонента комунікативної компетентності на етапі констатувального експерименту представлені у табл. 2.2.

**Рівень сформованості мотиваційного компоненту на етапі
констатувального експерименту**

Рівні	Кількість осіб (n = 300)	%
Високий	8	3
Середній	172	57
Низький	120	40

Як видно з табл. 2.2, у вибірці досліджуваних переважають низький (40%) і середній (57%) рівні потреби у спілкуванні. Студенти з низькою потребою у спілкуванні неохоче відповідають на запитання, не проявляють самостійності та активності у спілкуванні. Студенти з середнім рівнем потреби у спілкуванні активно відповідають на запитання, проявляють ініціативу, самостійність у спілкуванні, прагнуть до спільної діяльності, але не проявляють ініціативу. Для групи студентів з високим рівнем потреби у спілкуванні мотиваційна сфера спілкування розширює можливості для розвитку особистості, сприяє розвитку потреби в комунікативних знаннях, уміннях. Респонденти вважають, що провідною ідеєю спілкування є передача від людини до людини корисної інформації і самостійний пошук потрібної інформації. Ця інформація включає норми і правила поведінки, ідеали, цілі і сенс життя. Міра їх прийняття однією людиною в спілкуванні з іншими людьми залежить від ставлення людей один до одного.

Вивчення когнітивного компонента професійно комунікативної компетентності почалося з аналізу ГСВО професійної освіти за напрямом підготовки «Початкова освіта», що дозволило виявити сукупність дисциплін, зміст яких спрямований на формування комунікативної компетентності студентів-педагогів. Це, зокрема, такі дисципліни, як психологія, педагогіка, історія України, філософія, культурологія, українська мова (за професійним спрямуванням), сучасна українська мова, іноземна мова тощо.

Як зазначає В. Левченко, місце психології в системі наук визначається, насамперед, її предметом, чим є психіка людини та її закони. Найважливіша функція психології в системі наукового знання – синтезування досягнень низки інших областей наукового знання та інтеграція тих наукових дисциплін, об'єктом дослідження яких є людина [53, с. 113]. Психологія дає знання основ людської поведінки, в тому числі поведінки педагога в будь-якій сфері діяльності, дає можливість людині глибше пізнати себе, оволодіти методами, що дозволяють краще розуміти інших людей, більш ефективно здійснювати процес обміну інформацією, оптимізувати процес життєдіяльності. Основні завдання, що стоять перед психологією в педагогічному ВНЗ, полягають у забезпеченні психологічної підготовки студента-педагога до професійної діяльності за фахом.

Педагогіка розкриває об'єктивні закономірності виховання і навчання, а також окреслює шляхи застосування теоретичних положень, що стосуються цих процесів, на практиці. Оскільки педагогічний процес передбачає участь рівноправних суб'єктів, якими є вчитель та учні, то важливою стає взаємодія між ними на принципах демократизму та гуманізму, що забезпечується у т.ч. й розвиненою комунікативною культурою педагога.

Культурологія, зокрема практична, вивчає методологію пізнання повсякденності, тобто майбутній фахівець знайомиться з принципами пізнання повсякденному житті, будує більш раціональну поведінку, опановує вміння аналізувати різні стилі професійної діяльності, налагоджувати контакти між прихильниками різних моделей поведінки, що є важливою складовою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Мета історичної освіти полягає не тільки в тому, щоб дати студентам суму знань, а в тому, щоб сформувати цілісне уявлення про світовий історичний процес, показати місце подій, що відбуваються в загальному потоці світової історії. Важливим моментом історичної освіти є створення широкого

культурного базису, за допомогою якого майбутній педагог буде здатний пристосовуватися до нової для нього соціокультурної ситуації.

Філософія в підготовці майбутнього педагога займає особливе місце, адже основним завданням дисципліни є вивчення сутності людини та її життя в соціумі, реалізація завдання розвитку здатності до діалогу як способу ставлення до культури і суспільства.

Мета вивчення курсів «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Сучасна українська мова» визначається з урахуванням змісту поняття «культура мови» як оволодіння нормами усної та писемної літературної мови, формування уміння використовувати виражальні засоби мови в різних умовах спілкування відповідно до цілей та змісту мовлення. Завданнями цих дисциплін, спрямованими на формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи є:

- продукування зв'язних, правильно побудованих монологічних текстів на різні теми відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуації спілкування;
- участь у діалогічних і полілогічних ситуаціях спілкування, встановлення мовного контакту, обмін інформацією з іншими членами мовного колективу.

У ході вивчення цих курсів студенти-педагоги застосовують отримані знання для продуктивної участі в процесі спілкування, досягнення комунікативних цілей, що передбачає розширення кола мовних засобів і принципів їх вживання, якими активно і пасивно володіє мовець. Дані дисципліни передбачають поєднання елементів комунікативного, динамічного, психолінгвістичного підходів і поступовий перехід від вивчення ізольованих правил на рівні слів, словосполучень, речень до комплексної усвідомленої роботи з текстом.

Важливість вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» пов'язана з об'єктивною потребою суспільства. Як зазначає Є. Пассов, низький рівень іноземної грамотності фахівців не тільки знижує конкурентноздатність майбутнього фахівця, а й стає бар'єром до підвищення кваліфікації, встановлення прямих контактів між людьми, здійснення неформального

спілкування. Сьогодні зростають вимоги до випускників вищих шкіл, які мають бути здатними вступати в ділову комунікацію в професійній та соціально-громадській сфері іноземною мовою. Мовна і комунікативна підготовка з іноземної мови здійснюється в базовому дворічному курсі, в ході якого фахівець опановує культурою комунікації, тобто здатністю слухати, читати, розуміти, що його поєднує з партнером, що нове, оригінальне, важливе повідомляє партнер, обмінятися з партнером думками, інформацією, результатами праці. Культура комунікації – це спроба прийняти і зрозуміти партнерів по спілкуванню, які мають власні наміри, цінності, знання та емоції в процесі навчальної, а згодом – професійної діяльності.

З метою визначення найбільшою мірою впливу навчальних дисциплін на формування комунікативної компетентності нами було проведено опитування студентів. Дані опитування представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Вплив навчальних дисциплін на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Назва дисципліни	Відповіді студентів					
	Впливає		Частково впливає		Не впливає	
	К-ість	%	К-ість	%	К-ість	%
Психологія	190	63	70	4	40	13
Педагогіка	180	60	70	7	50	16
Філософія	100	33	130	3	70	24
Культурологія	80	27	170	7	50	16
Історія України	110	37	140	7	50	16
Українська мова (за проф.спрямуванням) / Сучасна українська мова	210	70	60	20	30	10
Іноземна мова	170	57	80	27	50	16

Опитування дозволило визначити, що найбільший вплив на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи мають такі навчальні дисципліни, як «Сучасна українська мова з практикумом»,

«Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Психологія», «Педагогіка», «Іноземна мова». Натомість такі дисципліни як «Культурологія», «Історія України», «Філософія», на думку студентів-педагогів, лише частково сприяють формуванню комунікативної компетентності. Тому переконані, що професійна підготовка студентів-педагогів повинна включати вивчення не тільки нормативних дисциплін, а й спеціальні курси, що формують вміння спілкуватися.

Вивчення рівня сформованості у майбутніх вчителів початкової школи когнітивного компонента було завершено проведенням опитування студентів, спрямованого на виявлення показників комунікативної компетентності педагога.

Студентам було запропоновано назвати комунікативні показники, якими повинен володіти вчитель. При вивченні показників, запропонованих студентами, з'ясувалося, що багато з них називалися неодноразово, відрізняючись лише формулюванням.

Вважаємо, що перераховані показники, запропоновані студентами, які прийняли участь у нашому опитуванні, є не що інше, як показники комунікативної компетентності педагогів, на формування яких орієнтовані самі студенти.

Для отримання первинної інформації, що відповідає таким критеріям якості дослідження як об'єктивність, надійність, валідність, застосовувався метод контент-аналізу. Він дозволяє виявити і оцінити специфічні характеристики текстів шляхом реєстрації певних одиниць змісту, систематичного виміру частоти і обсягу згадок у всій сукупності досліджуваних матеріалів.

Нами були відібрані характеристики, які, найбільш часто зустрічалися та, на думку студентів, найбільшою мірою притаманні комунікативній компетентності педагога. Потім всі виділені смислові одиниці, близькі за значенням, були об'єднані і описані за допомогою відповідного терміна, іменованого надалі «показник». Далі було складено перелік комунікативних

знань, умінь, якостей особистості, а отримані дані були зведені в єдину шкалу, де одиницею виміру з'явився ранг. Максимальне значення склало 15 рангів.

Нам також важливо було уточнити, як студенти оцінюють ступінь важливості кожної позиції для майбутньої професійно-комунікативної діяльності. Для цього ми попросили студентів оцінити в балах (від 1 до 3) ступінь значущості виділених комунікативних показників, складових комунікативної компетентності педагога (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл рівнів показників комунікативних умінь і якостей особистості когнітивного компоненту на етапі констатувального експерименту

№	Комунікативні вміння і якості особистості	Низький рівень (1 бал)		Середній рівень (2 бали)		Високий рівень (3 бали)	
		К-ість	%	К-ість	%	К-ість	%
1	Суб'єкт-суб'єктна позиція	57	19	156	52	87	29
2	Самоудосконалення у спілкуванні	54	18	125	41,7	121	40,3
3	Самомотивація	54	18	153	51	93	31
4	Знання основ спілкування	52	17,4	107	35,6	141	47
5	Знання стратегій комунікативної поведінки	53	17,7	150	50	97	32,3
6	Знання основ ділової комунікації	56	18,6	137	45,6	107	35,6
7	Мовленнєві вміння	57	19	151	50,3	92	30,7
8	Робота в команді	54	18	145	48,3	101	33,7
9	Управління конфліктами	59	19,6	149	49,7	92	30,7
10	Адекватна самооцінка	51	17	159	53	90	30
11	Самоаналіз	54	18	119	39,7	127	42,3
12	Зворотний зв'язок	54	18	128	42,7	118	39,3
13	Комунікабельність	58	19,3	134	44,7	108	36
14	Емпатійність	57	19	137	45,7	106	35,3
15	Організованість	53	17,7	140	46,6	107	35,6

Підкреслимо, що перелік показників компонентів може варіюватися. Формалізація показників комунікативної компетентності була необхідна для

подальшого емпіричного дослідження і визначення рівнів когнітивного компонента.

Аналіз відповідей показав, що в цілому, студенти мають уявлення про комунікативні показники, якими повинен володіти вчитель початкової школи. Як видно з таблиці, серед значущих комунікативних якостей студенти-педагоги відзначили «знання основ спілкування» (47%) і «самоаналіз» (42,3%), проте незначні позиції займає «суб'єкт-суб'єктна позиція». Оскільки професія педагога належить до категорії професій «людина – людина», вважаємо це тривожним показником. Очевидно, що найчастіше мова йде лише про уявлення про комунікативні якості, студенти розуміють, що це важливо, але наскільки, і в чому ця важливість полягає для багатьох залишається загадкою.

Для визначення сформованості операційно-технологічного компонента, було застосовано методику КОС-2 (комунікативні та організаторські здібності) В. Синявського і тест «Загальний рівень товарищкості» В. Рахівського.

За результатами проведення першої методики було встановлено, що у 51% і 49% опитуваних рівень розвитку комунікативних і організаційних здібностей відповідно перебуває на низькому рівні. Кількість студентів з середнім рівнем розвитку комунікативних та організаційних здібностей розподілилися порівну (по 40%), для 11% і 9% студентів характерні високі комунікативні та організаторські здібності.

Дослідження операційно-технологічного компонента було продовжено вивченням загального рівня товарищкості по тесту «Загальний рівень комунікабельності» В. Рахівського. Застосування методики засноване на положенні про те, що комунікабельність є головним показником комунікативних умінь людини. Результати засвідчили, що серед студентів переважають особи з середнім з тенденцією до низького рівня комунікабельності (50%). Слід зазначити, що ці студенти відрізняються некоммунікабельністю, що призводить до проблем при виконанні групових завдань. У 25% студентів виявлено середній рівень комунікабельності, тобто, ці студенти проявляють терплячість у спілкуванні з іншими, відстоюють свою

точку зору без запальності, але не люблять гучних компаній. Найменша кількість результатів були отримані студентами з високим (3%), дуже високим (1%), низьким (13%) і дуже низьким (2%) рівнями комунікабельності. Студенти з високим і дуже високим рівнями люблять брати участь в дискусіях, всюди почувають себе комфортно. Студенти з низьким і дуже низьким рівнями замкнуті, неговіркі, віддають перевагу самотності, уникають нових контактів.

Для вивчення рефлексивного компонента комунікативної компетентності була використана самооцінка рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Самооцінка належить до центрального утворення особистості, до її ядра та є регулятором її поведінки і діяльності. Застосовувана нами методика вивчення самооцінки заснована на положенні про те, що особистість у процесі взаємодії постійно звіряє себе з еталоном і, залежно від результатів перевірки, виявляє заниження або завищення власної оцінки в порівнянні з еталоном. Для виявлення справжньої картини самооцінки студентами рівня своєї комунікативної компетентності нами використовувався тест Ч.Спірмена, метою якого є виявлення рівня адекватності самооцінки.

Методика виявлення ступеня адекватності самооцінки полягає в наступному. Студентам надавався бланк з перерахованими 20 якостями особистості. У лівій колонці («Ідеал») студенти ранжували ці двадцять позицій, до яких увійшли індивідуально особистісні особливості та комунікативні якості і вміння, у міру їх значущості для майбутньої професійної діяльності педагогів від 1 до 20 балів. Найважливіша позиція отримує оцінку 20, найменш важлива – 1. Потім студенти в правій колонці («Я») ранжували ці якості за рівнем їх сформованості у себе. При цьому оцінка 20 відповідала найбільшій сформованості, 1 – найменшій. Між бажаним і реальним рівнями цієї якості визначається різниця, яка зводиться в квадрат. Далі підраховується сума квадратів і за формулою визначається коефіцієнт кореляції. Чим ближче коефіцієнт до від 0,7 до 1,0, тим вища самооцінка, і, навпаки. Про адекватну самооцінку свідчить коефіцієнт від 0,4 до 0,6.

Відтак результати показують, що у вибірці досліджуваних переважає завищений рівень самооцінки (45,6%), що є підтвердженням того, що студенти усвідомлюють важливість формування комунікативних знань, умінь, навичок і якостей особистості для ефективності своєї майбутньої професії, але, можливо, копіюючи «ідеальний», за їх уявленням, портрет фахівця, ототожнюють його з собою. Цим респондентам притаманні зарозумілість, нетактовність, вони схильні пов'язувати свої помилки з певними об'єктивними чи зовнішніми обставинами (погане самопочуття, хтось заважав, не вистачило часу і так далі), упущення інших людей розцінюються ними як закономірність, як щось, чому не варто дивуватися, власні досягнення вони оцінюють високо, вважаючи їх само собою зрозумілим, до успіхів інших відносяться критично, пояснюють їх випадковістю. Адекватну самооцінку показали 37% студентів. Цим студентам властивий оптимізм, активність, товариськість, бадьорість, почуття гумору. Пасивність, підвищена ранимість, невіра в свої сили, можливості притаманна 17,3% респондентів, які мають занижений рівень самооцінки.

Для визначення сформованості особистісного компонента, нами використовувався факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, 16 Рґ.

Діагностика комунікативних якостей особистості ґрунтується на оцінці рис і типів особистісних характеристик людини. З цією метою нами було обрано такі фактори: фактор А «замкнутість – комунікабельність», фактор Е «покірність – домінантність», фактор Н «сором'язливість – впевненість, сміливість у спілкуванні», фактор Q «залежність від групи – самостійність».

Отримані результати засвідчили: у вибірці досліджуваних переважають низькі значення комунікативних якостей особистості за всіма показниками. Ці студенти схильні працювати на самоті, відрізняються точністю і обов'язковістю у справах (фактор А); пасивні, керуються думкою оточуючих (фактор Е); стримані у вираженні своїх почуттів; не можуть підтримувати контакти з широким колом людей, не люблять працювати разом з іншими (фактор Н); не ініціативні, орієнтуються на думку групи (фактор Q).

Найменш виражені високі значення комунікативних якостей особистості. Ці студенти відрізняються живим відгуком на події; легко заводять друзів, люблять працювати з людьми, вміють співпрацювати (фактор А); самостійні, незалежні, енергійні, активні (фактор Е); рішучі, сміливі, легко вступають у контакти, відсутні труднощі в спілкуванні, швидко приймають рішення (фактор Н); незалежні, ініціативні, самостійні, воліють самостійно приймати рішення (фактор Q).

Як випливає з результатів, у вибірці досліджуваних переважають значення за фактором Е «покірність – домінантність» і Н «впевненість, сміливість у спілкуванні – сором'язливість» (4,55 і 4,45).

Далі було проведено кількісний і якісний аналіз тестової оцінки сформованості комунікативної компетентності студентів-майбутніх вчителів початкової школи на етапі констатувального експерименту. Для визначення сформованості комунікативної компетентності враховувалися отримані результати сформованості кожного компонента (когнітивного, мотиваційного, операційно-технологічного, особистісного, рефлексивного).

Згідно з отриманими даними, у 58% студентів рівень сформованості комунікативної компетентності студентів-педагогів є низьким, що відповідає вихідному, або обмеженому рівню критеріїв комунікативної компетентності. У цих студентів знання професійних основ спілкування не проявляються, потребують розвитку; ці студенти не вміють керувати своєю поведінкою при спілкуванні для успішного розв'язання комунікативних завдань, не здатні реалізувати комунікативні вміння і якості особистості. 24% студентів мають середній, або достатній рівень сформованості критеріїв комунікативної компетентності. У них достатньо хороший розвиток комунікативних умінь і якостей особистості, які можуть бути розвинені самостійно. Однак, ці студенти відчують труднощі в реалізації комунікації в навчальній ситуації, що моделює майбутню професійну діяльність. Тільки 18% студентів володіють високим, необхідним, або творчим, ініціативним рівнем. Цим студентам

притаманні глибокі інтегративні знання основ спілкування. Вони вміють застосовувати знання відповідно до комунікативної ситуації.

Формувальний етап експерименту спрямовувався на формування у майбутніх вчителів початкової школи комунікативної компетентності. Для цього у навчально-виховному процесі нами були враховані такі умови:

- орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на розвиток комунікативної компетентності;
- спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно-орієнтованої взаємодії;
- впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу;
- застосування активних методів навчання.

У зв'язку з цим нами було розроблено і впроваджено у навчально-виховний процес факультету початкової освіти елективний курс «Основи педагогічного спілкування».

Насамперед було поставлене завдання сформувати у студентів потребу в комунікативній компетентності (засвоєння норм і правил спілкування), ціннісне ставлення до здійснення спілкування, установку на комунікацію. Тому в експериментальній роботі ми намагалися познайомити студентів з сутністю спілкування, і його особливостями та максимально сприяти розвитку комунікативного потенціалу студентів-педагогів, тих особистісних якостей, які є найбільш значущими в плані вдосконалення комунікативної компетентності. Зокрема, дібраний теоретичний матеріал, а також розроблені нами вправи насамперед спрямовувалися на:

- формування та розвиток базових знань щодо міжособистісного та професійного спілкування, які сприяють успішній професійній діяльності майбутнього педагога;
- формування інтересу до саморозвитку, особистісного та професійного зростання;

– формування у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність, необхідні комунікативних знання для успішного функціонування як фахівця і особистості.

Курс передбачав лекційні та лабораторні заняття. Лекції спрямовувалися на формування наукових знань і характеризувалися елементами емоційності та відсутності одноманітності, що формувало у студентів інтерес до отримуваної інформації.

Такі теми лекцій, як «Вступ до основ комунікації», «Професійно-комунікативна компетентність майбутнього педагога» дозволили визначити місце професійної комунікації в діяльності вчителів; формувати мотивацію до вивчення курсів програми; познайомити і обговорити зі студентами конкретні комунікативні показники в діяльності фахівця-педагога; формувати вміння представляти себе і свою майбутню професійну діяльність; акцентувати увагу на поняттях «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність»; розкриті якості комунікативної компетентності: комунікативні знання.

Досвід показує, що часто поза полем зору педагогічного працівника виявляються аспекти грамотного слухання як важливої навички вербальної компетентності, спрямованої на сприйняття людиною слухових і зорових стимулів. На заняттях акцентувалася увага на тому, що слухання є складним процесом сприйняття, осмислення, розуміння, структурування і запам'ятовування інформації, фундаментальною навичкою, що впливає на якість відносин в повсякденному спілкуванні, на успішну взаємодію і взаєморозуміння.

У програмі було приділено увагу розкриттю ролі і значення невербальних засобів спілкування в міжособистісних і професійних стосунках. Наголошувалося, що вивчення невербальної комунікації як обміну експресивними повідомленнями між людьми та їх інтерпретація важливі, оскільки мова тіла і внутрішній світ людини взаємопов'язані, відстеження такої інформації в ході спілкування може озброїти його учасників даними про

морально-особистісний потенціал співрозмовника, його внутрішній світ, настрої, помисли, почуття, наміри, очікування, переживання, ступінь рішучості, душевні стани.

Професійні вимоги до комунікативної компетентності педагога включають в себе і добре володіння словом. Правильна, грамотна, виразна мова є показником рівня сформованості комунікативної компетентності вчителя. З огляду на це, студентам пропонувалася інформація про функції спілкування, види мовлення, особливості мовної поведінки, закономірності, механізми і способи, засоби міжособистісної взаємодії.

Основними формами організації навчальної діяльності при викладі теоретичної інформації були фронтальна та робота в міні-групах. Використовувалися дидактичні матеріали, аудіовізуальні засоби, робота з навчальними посібниками, довідково-інформаційною літературою, додатковим матеріалом в рамках визначених тем, які були заздалегідь відомі всім учасникам експериментальної групи. Використання дидактичних матеріалів пов'язано з тим, що навчальний матеріал сприяє саморозвитку особистості, стимулює інтерес до процесу спілкування, формує позитивне сприйняття себе та інших.

На заняттях практикувалася також робота з навчальним текстом, зокрема:

- поділ тексту на фрагменти. Використання даного прийому супроводжувалося через реалізацію таких форм, як індивідуальна – аналіз тексту; парна – обговорення тексту в парах; групова – відтворення цілісного тексту; фронтальна – обговорення змісту і смислу тексту;

- компактні записи лекцій-презентацій (виділення кольором різних частин тексту за значущістю, рубрикація);

- складання опорних схем;

- підготовка тез, оглядових тематичних і вільних конспектів;

- складання плану;

- анотування тексту.

При проведенні лабораторних занять широко використовувалися методи активного навчання – метод аналізу ситуацій, рольові ігри, метою яких стало набуття студентами умінь та навичок швидкого орієнтування у ситуації спілкування.

Метод аналізу ситуацій передбачав вільне висловлювання думок. Натомість метод рольових ігор відрізнявся від аналізу ситуацій внесенням елементів театралізації, можливістю моделювання реальних умов педагогічної діяльності, що давало змогу випробувати себе в ролі педагога, учня, батьків тощо. Рольова гра давала студентам можливість вийти за звичні межі поведінкових стереотипів, знаходити і активно використовувати невідомі елементи культури спілкування. З цією метою при розігруванні певних ситуацій кожному студентові пропонувалися обставини, роль і дії, які найменш притаманні його манері спілкування. Завдяки ігровому характерові діяльності на заняттях встановлювалася атмосфера психологічного комфорту і невимушеності.

Важливим моментом ми також вважали детальний аналіз результатів кожної справи, пошук інших варіантів розв'язання проблеми, звертання уваги не лише на принципову правильність виконання завдання, але й на його форму. Після цього справа повторювалася із врахуванням висловлених зауважень і побажань.

Широко застосовувався також метод бесід, у процесі яких студентам пропонувалися питання, які потребують розгорнутої відповіді, чи містять «підказки». У бесіді зверталася увага на комунікативну ефективність висловлювань: логічність, точність, доказовість, спрямованість на певного слухача. Кожен з учасників мав можливість висловити свою точку зору з досліджуваної теми, підтримати або спростувати позицію іншого студента, доповнити відповіді інших учасників групи. Як відзначали студенти, під час бесіди вони не відчували себе учасниками навчального процесу, а ставали учасниками процесу «на рівних», а викладач сприймався як звичайний учасник

спілкування, що стирало грань на рівні «студент-викладач». Наприклад, нами проводилось узагальнення висловлювань: «Виявляється, ми ...».

Включені в навчальну програму комунікативні вправи спрямовані на формування вміння встановлювати контакт, сприймати і розуміти емоційний стан партнера. Наприклад, вправа «Освідчення в коханні», спрямована на створення позитивної емоційної атмосфери в групі, усвідомлення своїх позитивних якостей, розуміння інших учасників групи. Вправа-мозкова атака «Які якості приваблюють мене в друзях?» [1311, с. 60-65], використовувалася з метою формування позитивного емоційного клімату в групі, можливості з'ясувати і виявити групові переваги якостей особистості. Під час роботи кожен студент називав позитивні якості, притаманні його одногрупникам. Далі, студенти-помічники записували всі якості по порядку їх називання. Після складання списку учасники обирали три найбільш значущі з їхньої точки зору варіанти. У результаті виявлялася картина групових переваг, і кожен студент міг порівняти свій вибір із загальними перевагами. Як зазначили учасники груп, ця вправа допомогла їм осмислити ситуацію, здійснити корекцію власної поведінки в групі.

Формуванню вміння слухання сприяли такі вправи як «Історія», робота з картками, «Сліпий текст». На формування невербальної комунікації спрямовані комунікативні вправи «Передача емоцій», «Дискусія», «Похід», «Картка на спині», «Хлопчики-дівчатка», «Зрозумій мене», «Карти емоцій» [86].

Вправа «Сліпий текст» [86] передбачала об'єднання студентів в групі по п'ять-сім осіб. Кожній групі пропонувався набір слів. Студенти під час колективного обговорення повинні перетворити набір слів в текст, причому слова не можна міняти місцями. Допускається повторювати одне і те ж слово або фрагмент кілька разів на тому місці, де це слово або фрагмент знаходиться. Після проведення вправи обговорювалася робота груп. Студенти прийшли до висновку, що один і той же набір слів перетворюється в різний текст тільки завдяки іншому структуруванню за допомогою знаків пунктуації та інтонації, а потім – і за допомогою акторської гри. Як зазначили студенти, сцени,

представлені ними, нагадували комедію, елементи трагедії, навіть «жахи». Однак, були виявлені проблеми під час роботи над постановкою театральної сцени, тобто, всередині підгрупи виникали конфлікти, оскільки не враховувалася думка всіх її членів. Виникали труднощі й у визначенні засобів комунікації, які сприяли перетворенню набору слів у вислів, наповнений сенсом.

Для розвитку спонтанності спілкування, подолання бар'єрів, що перешкоджають спілкуванню, студентам було запропоновано вправу «Карти емоцій» [86]. При проведенні вправи студентам пропонували картки (спеціально підготовлена колода карт із зображенням певного мімічного прояву емоцій: дві «шістки» – подив, дві «сімки» – смуток і так далі). Учасник, який почав першим, викладав карту перед собою зображенням вниз і зображав мімічно емоцію, представлену цією картою. Всі, хто вважав, що у них є така ж карта, викладали цю карту перед собою зображенням вгору. Тільки після цього перший учасник відкривав свою карту. Всі, хто правильно виклали свою карту, відкидали її у відбій. Той, хто помилився, забирав свою карту, плюс одну додаткову з колоди. У групі студентів були ті, хто не відгадав мімічно емоцію. Ці студенти були оштрафовані. У них забиралася викладена карта, плюс дві додаткові карти з колоди. Серед учасників групи виграли студенти, які перші звільнилися від усіх своїх карт.

Для тренування в набутті найважливіших якостей хорошого співрозмовника, ми запропонували студентам взяти участь у вправі «Зрозумій мене» [190]. Група студентів була розбита на трійки. Одна особа з кожної трійки отримувала дві пов'язки, якими користалася під час гри, щоб зав'язати собі очі і рот. Другий учасник отримав беруші і пов'язку: під час гри він затикав собі вуха і зав'язав рот. Третьому гравцеві дали беруші і широку гумку, якою він перев'язав свої руки, щоб під час вправи не користуватися ними. Потім були визначені комунікативні можливості учасників. Перший – нічого не бачить і не розмовляє. Він може лише чути і жестикулювати. Другий – нічого не чує. Крім цього, йому заборонено говорити; його комунікаційні канали – зір і

жестикуляція. Третій у своєму спілкуванні з партнерами має можливість говорити і бачити, але не може жестикулювати, а також нічого не чує.

Після проведення вправи, під час бесіди студенти відзначили, що ця вправа не проста, оскільки їм довелося проявити багато фантазії, активності, енергії, щоб домовитися між собою, маючи фізичні обмеження спілкування. Як зазначили студенти, які виконували роль спостерігачів, спочатку безпосередні учасники вправи плуталися, але потім подолали проблеми і сконцентрувалися як на комунікативному завданні, так і на самоконтролі. Студентами була обрана тема: «Яку страву кожен з них приготує на вечірку».

Як вже було зазначено, після проведення кожної вправи, проводилася бесіда за результатами вправ, під час якої студенти розповідали про пережиті емоційні стани, порівнювали причини, що викликають як позитивні, так і негативні емоційні стани. Як відзначили учасники експериментальної групи, негативні емоційні стани, проблеми у формулюванні мовних висловлювань, що виникли в ході виконання комунікативних завдань, сприяють виникненню труднощів у спілкуванні, перешкоджають розумінню інших людей, а позитивні емоційні стани, грамотні мовні конструкції стимулюють активність у спілкуванні, тобто комунікативна інформація краще сприймається, осмислюється, засвоюється, що дозволило вникнути в сенс дій інших, зрозуміти їх, що відповідає меті навчального курсу. Виконуючи завдання, студенти відзначали, що не відчують себе просто учасниками навчального процесу в традиційному розумінні, оскільки при відсутності авторитарності стираються жорстко регламентовані рольові кордони між студентами і викладачем.

Студенти перестають бути тільки виконавцями інструкцій викладача, вони стають активними учасниками процесу «на рівних». Ми відзначили зближення і на рівні «студент-студент», чому сприяла організація спільної діяльності. Атмосфера занять дозволяла забезпечити «відповідальну свободу», при якій, з одного боку, студенти усвідомлювали важливість дотримання всіх приписів

викладача, а з іншого боку, була відсутня боязнь зробити помилки і спостерігалася готовність студентів до спілкування.

Однак, більшість студентів експериментальної групи відчували труднощі при виконанні пропонованих нами завдань, у визначенні, описі власного емоційного стану та учасників експериментальної групи, що, на нашу думку, пов'язано з нерозвиненою рефлексивністю.

Крім того, на заняттях студентам пропонувалися завдання на осмислення комунікативної діяльності у професійній діяльності майбутнього педагога. Обговорення проходило у формі вільного обміну думками. Крім того, студентам пропонувалося написати твір на тему: «Педагог ХХІ століття – це ...». В ході обговорення творів, студенти висловили думку про проблеми, пов'язані з подальшою професійною діяльністю, була порушена проблема зростаючої технократизації суспільства і, в зв'язку з цим, знеособлення людини, втрата його образу «Я», індивідуальності. Студенти відзначили, що при написанні творів вони відчували труднощі у визначенні професійно комунікативних знань, умінь, якостей особистості та їх значущості для професійної діяльності.

Для актуалізації знань було використано практичне завдання, спрямоване на складання короткої психологічної характеристики добре знайомої людини (не більше 10 особистісних рис) і складання психологічних рекомендацій щодо найбільш ефективних способів спілкування з ним.

Завершальною частиною кожного заняття було проведення самопрезентації. Використання даного прийому пов'язано з тим, що навчальна програма спрямована на створення умов для прояву і усвідомлення студентами експериментальної групи недоліків у сфері професійного спілкування, становленню у майбутніх педагогів уявлень про свої комунікативні можливості. Пропоновані завдання були цікаві студентам, оскільки використовувалися тільки ретельно підібрані тести, які надавали студентам-педагогам інформацію до роздумів про власний комунікативний розвиток. При підборі тестів ми спиралися на компоненти комунікативної компетентності.

Очікуваними результатами цього блоку занять стали:

- сформованість мотивації студентів до продовження вивчення елективного курсу; формування розуміння його сутності та значущості;
- сформованість поняття «комунікативної компетентності» та її значущості для ефективної професійної діяльності педагога;
- сформованість уміння виявляти усвідомленість у використанні прийомів вербальної і невербальної комунікації на рівні прийому, розуміння інформації, вміння проводити аналіз застосовуваних вербальних і невербальних сигналів відповідно до очікуваних результатів комунікації;
- сформованість уміння усвідомлено проявляти ініціативу у використанні комунікативних знань і вмінь; розуміння необхідності співпраці, запам'ятовування і структурування набутого досвіду.

Результати бесіди, досягнення очікуваних результатів показало, що практика проведення занять виявилася досить ефективною. Ми відзначили, що учасники групи більш відповідально стали готуватися до занять, частіше використовувати додаткові навчальні посібники, робити коментарі, висловлювати своє ставлення до прочитаного, проводити аналіз представлених для обговорення робіт. У поведінці студентів з'явилася впевненість. Студенти стали об'єднуватися в групи для підготовки до занять, обмінюватися матеріалом. У зв'язку з тим, що заняття були чітко регламентовані, заняття проходили жваво, продуктивно, з'явився інтерес до проблем комунікації, міжособистісної взаємодії.

Однак, в групах були виявлені студенти, які не бажали вступати в комунікацію, не реагували на звернення викладача, проявляли невміння оформити основну думку, в усному спілкуванні стикалися з невмінням оформити основну думку, часто дослівно повторювали фрази, вимовлені іншими комунікантами. Основною проблемою даних студентів, на наш погляд, є розуміння теоретичного змісту, а не практичне застосування.

Саме тому з метою закріплення отриманих комунікативних знань нами був розроблений блок занять у вигляді комунікативного тренінгу. Його

особливістю стала актуалізація комунікативних знань і оволодіння доцільними способами розв'язання комунікативних завдань, підвищення мотиваційного рівня в самопізнанні за рахунок звернення до особистості кожного студента.

Слід зазначити, що вибір комунікативного тренінгу обґрунтований тим, що цей метод являє собою цілеспрямовано здійснювану програму різноманітних педагогічних технологій з метою формування та вдосконалення комунікативних умінь.

Завданнями тренінгу стали:

- самоактуалізація досліджуваної компетентності та вмій її здійснення в майбутній професійній діяльності;
- збагачення, закріплення і застосування комунікативних умінь;
- формування потреби в опануванні технологіями спілкування;
- формування рефлексії у спілкуванні;
- впізнавання проблеми комунікації в новій ситуації і її альтернативного розв'язання;
- перенесення раніше засвоєних знань і умінь у нову ситуацію.

Основу тренінгу склали інтерактивні технології, що включають групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіди, комунікативні вправи, психогімнастику, домашні завдання і імітують та моделюють реальність, умови професійного середовища і надання учасникам групи можливості поглянути на себе і свою комунікативну компетентність з боку.

З метою формування комунікативних умінь, використовувався метод ділової гри. Наприклад, «Запрошення батьків учня до школи», «Проведення індивідуальної бесіди з учнем» тощо. Організація ділової гри мала сприяти формуванню комунікативної компетентності студентів; забезпечити вдосконалення знань і умінь міжособистісного спілкування, сприяти оволодінню комунікативними вміннями.

У процесі тренінгу нами широко застосовувалася також рольова гра як своєрідна форма імітаційного моделювання. Тобто здійснювалося моделювання взаємодії партнерів по спілкуванню в обстановці імітації умов майбутньої

професійної діяльності, в ході реалізації якої учасники гри розвивають або вдосконалюють комунікативні вміння і якості особистості. Рольовій грі притаманна низка характеристик. Зокрема, рольова гра – це:

- 1) полілог, організований навколо спеціально побудованої імітаційної моделі;
- 2) модель певного фрагмента реальності;
- 3) динамічна модель, яка відтворює діяльність у розвитку.

Рольова гра дозволяє створити необхідний контекст, що моделює ситуацію професійної діяльності, створити комфортну обстановку, що сприяє ефективності вдосконалення професійних умінь.

Організація гри включає кілька етапів. На першому – підготовці до гри – студенти беруть участь у виборі актуальної теми для моделювання рольової гри. Вони можуть отримати готовий сценарій від викладача або готують його разом з викладачем. Застосування ситуаційного моделювання залучає в коло дійових осіб значну кількість учасників-студентів і охоплює широке коло питань. Одночасно студенти здійснюють пошук матеріалу для гри. Сценарій повинен містити проблеми в галузі педагогічно-професійної діяльності та практичні методи розв'язання висунутих питань. Під час підготовки до рольової гри формується 4 – 5 команд по 4 – 6 студентів. Розподіл студентів на команди на первинному етапі проводиться під керівництвом викладача для того, щоб уникнути свідомо «слабких» і «сильних» груп. Розподіл ролей між учасниками групи проводиться з врахуванням принципу добровільності, що забезпечує справжній інтерес і бажання студентів брати участь в роботі. Зазвичай під час підготовки до гри розробляється сценарій гри, вивчається основна проблема гри, виробляється стратегія і тактика кожної групи учасників, готуються демонстраційні матеріали, які в ході гри будуть поширюватися серед учасників. Гра проходить протягом одного заняття в так званому «режимі реального часу».

Наступним етапом рольової гри стало моделювання ситуації, тобто визначення рольових дій, які виконуватимуть студенти, граючи певну роль. На

цьому етапі гри групи студентів виконують заздалегідь розподілені відповідно до сценарію ролі. За допомогою викладача групи проводять внутрішні переговори для вироблення власної позиції, досягнення поставленої мети і стратегії поведінки та проведення майбутніх дій. Команди-групи готують демонстраційні матеріали, за допомогою яких вони пояснюють свої позиції з ключового питання гри.

На третьому етапі – аналізі гри, створюється можливість для студентів застосувати отримані знання та досвід до ситуацій професійної діяльності. Післяігрове обговорення створює певну динаміку в процесі навчання і підвищує інтерес до предмету.

На заключному етапі – оцінюванні гри, викладач спільно зі студентами оцінює підготовку студентів і ступінь їх участі в грі; також оцінюються відповіді на поставлені питання протиборчих команд.

Після програвання кожної рольової гри, ведучий тренінгу дає можливість усім учасникам поділитися своїми емоціями, почуттями, що виникли в ході гри, стимулюючи учасників питаннями: «Які почуття ви відчували при спілкуванні з партнерами?», «Які цілі ви ставили перед собою? Чи вдалося їх досягти?», «Які прийоми, засоби спілкування використовували ви і які інші учасники?».

Після обговорення гри її учасниками слово надавалося спостерігачам (учасникам тренінгу, не бере участі у грі). Для активізації та управління процесом обговорення використовувалися наступні питання: «Які способи і прийоми спілкування використовували учасники гри?», «Хто з учасників гри досяг поставленої мети, і що цьому сприяло?» тощо. На завершення ведучий аналізує гру в цілому, хід її обговорення, звертаючи увагу на труднощі, що виникають при професійному спілкуванні, на фактори, що впливають на ефективність, і, насамперед, на комунікативну компетентність.

Поряд із діловими, рольовими іграми на даному етапі використовувалися комунікативні вправи, що дозволяють студентам переосмислити власні вміння

та вміння спілкування. Для зручності вправи було згруповано за цільовою спрямованістю формування комунікативних умінь:

1) вправи, спрямовані на конструктивне спілкування з іншими. Ці вправи дозволяють визначити, наскільки студенти добре знають себе («Другий план», «Як мене бачать інші», «Дерево спілкування», «В три торкання», «Ланцюжок мови» та ін.). Було відзначено, що студенти з ірраціональним типом суджень відчують емоційні проблеми, проявляють агресивність по відношенню до інших учасників групи, невпевнені в собі;

2) вправи, спрямовані на аналіз ставлення студентів до своїх успіхів і невдач («Будемо знайомі!», «Сценарії і ролі», «Увага», «Відчуті іншого», «Пропозиції» та ін.). Це вправи, пов'язані з умінням розпізнавати ті емоційні стани, почуття, які гальмують особистісний розвиток і ведуть до деструктивного спілкування. Спостереження за виконанням вправ показало, що більшість студентів відчують труднощі у вербалізації своїх емоційних станів, не здатні концентруватися на чужих емоційних станах. Позитивним результатом заняття стало те, що студенти обґрунтували необхідність використання подібних вправ на заняттях для усвідомлення та актуалізації власних і чужих емоційних станів;

3) вправи, спрямовані на «занурення» в проблему активного слухання, виявлення моментів відключення уваги в процесі говоріння іншої людини: «Детектив», «Техніка Б», «Зіпсований телефон» та ін. Вправи цієї групи дозволяють студентам, учасникам експериментальної групи, подолати комунікативні проблеми. Нами було відзначено, що студенти частіше використовували уточнюючі питання, знизилася перебивання мовців, використовувався контакт «очі в очі», здійснювався контроль за власним емоційним станом. Вправи з «технікою Б», «Зіпсований телефон», «Правила слухання» дозволили виявити фактори, що заважають активному слухання: незгода з партнером, нерозуміння партнера, бажання висловити свою точку зору і т.д. Позитивним результатом заняття стало те, що студенти виявили

необхідність повторення своїх думок, уточнень, резюмування, значущості зворотного зв'язку;

4) вправи, пов'язані з використанням невербальних засобів комунікації («Привітання без слів», «Встановлення невербального контакту», «Зміна пози», «Емоції написати – зобразити», «Естафета рухів», «Відображення без слів» та ін.). Вибрані нами вправи були спрямовані на вміння фіксувати невербальні сигнали і вміння працювати в команді. У ході виконання вправ студенти проявили високу активність у спробах відчуті і спрогнозувати дії партнерів по спілкуванню на основі прояву невербальної комунікації. В ході обговорення підсумків вправ студенти прийшли до висновку, що невербальні сигнали є значущими в житті і професійній діяльності людини, оскільки дають можливість відчувати партнера по спілкуванню;

5) вправи, спрямовані на розвиток умінь управління конфліктами. Оскільки вправи були підпорядковані одній загальній меті, припускали конфліктну ситуацію у своїй структурі, яку потрібно розв'язати засобами конструктивної критики і продуманої аргументації, з використанням ефективних комунікативних тактик. Аналіз взаємодії студентів при вирішенні конфліктних ситуацій показав, що студенти спочатку використовували стиль агресії і тиску на партнера по спілкуванню. Після обговорення вправ «Невпевнені, впевнені та агресивні відповіді», «Агресивний контакт» студенти прийшли до висновку, що використання деструктивних стратегій вирішення конфліктних ситуацій не сприяє досягненню наміченої комунікаційної мети. Спостереження за ходом рольової гри «Колобок» показало, що студенти намагалися враховувати помилки попередніх ігор, шукали шляхи досягнення компромісу, розпізнавати і не використовувати маніпуляційні стратегії. Обговорення ролей гри дозволили прийти до висновку, що використання маніпуляційних стратегій, «тиску» на партнера по спілкуванню є малоефективними. Студенти вважають, що проблеми у встановленні співпраці в спілкуванні пов'язані з бажанням примусити інших чинити так, як треба іншому, а не партнера по спілкуванню. Позитивним підсумком заняття ми

вважаємо усвідомлення учасниками експериментальних груп усвідомлення її важливості стратегії співробітництва та прагнення до її використання в спілкуванні. Для закріплення досягнутого результату нами було використано вправу «Карта конфлікту» та домашнє завдання;

б) вправи, спрямовані на розвиток впевненості в собі («Як мені це добре вдається», «Метафора на себе» та ін.), розвиток в собі поведінкових навичок («Чарівний обруч», «Суд над самим собою» та ін.), оволодіння способами саморегуляції («Розминка» (Звірі), «Ресурсний стан» та ін.), що дозволяє студентам, як майбутнім фахівцям, опанувувати своїм емоційним станом.

Завдяки психогімнастичним вправам знімалася напруга, втома. Крім того, всі психогімнастичні вправи сприяли згуртуванню групи та створенню доброзичливої атмосфери. Вибір кожної вправи здійснювався відповідно до кінцевих цілей підготовки.

Підбиття підсумків занять відбувалося у процесі загальної дискусії, в якій учасники тренінгу висловлювали власну думку, давали оцінку своїй роботі і учасників групи. Студенти відзначили, що заняття не тільки збагатили їх знаннями, але допомогли краще пізнати себе, уважніше ставитися до оточуючих, розуміти їх настрій, емоційні стани, отже, оптимізувати спілкування. Домашні завдання сприяли з'ясуванню студентами поставленого перед ними комунікативної завдання, планування роботи, знаходженню прийнятних форм, способів роботи, перевірці результатів та аналізу діяльності.

Одним із завдань тренінгу була зміна пасивної позиції учасників групи на активну, відтворюючу. Тому постійно здійснювалася рефлексія студентами своїх думок і переживань, яка тут же збагачувалася зворотним зв'язком від інших учасників групи, тим самим, змінюючи особистісне ставлення до процесу навчання. Крім того, на цьому етапі відбувалося руйнування звичних стереотипів неадекватного самосприйняття студентів, відкриття несподіваних сторін власного «Я», що супроводжувалося різними емоційними реакціями. Самоаналіз власних якостей є одним з показників комунікативної

компетентності, що дозволяє ефективно здійснювати процес здійснення взаємодії.

Саме на цьому етапі проявлявся елемент розчарування у власних можливостях для більшості учасників. Відчуття, що я знаю як це потрібно робити, стикалося з відсутністю реальних комунікативних умінь. Розчарування, яке виникало, виражалося у втраті інтересу до заняття. У зв'язку з цим, одним із завдань ведучого був переклад прихованих негативних емоцій учасників у відкрите конструктивне обговорення з подальшим спільним аналізом і переробкою інформації. Ця процедура нелегко давалася учасникам, незважаючи на використані на початку тренінгу правила і принципи групової роботи, періодично спостерігалася тенденція до звичних форм вербальної поведінки роботи групи: звинувачень, образ, агресії. Аналіз і осмислення ситуацій, що виникли під час експерименту, дозволив учасникам групи зняти емоційну напругу й усвідомити процеси, які відбуваються з ними.

Комунікативна підготовка студентів відповідно до програми навчального курсу у формі комунікативного тренінгу забезпечила студентам такі комунікативні вміння:

- розробляти ефективну стратегію комунікативної поведінки в ситуаціях міжособистісного та професійного спілкування;
- працювати в команді, чітко і обґрунтовано формулювати завдання;
- знаходити компроміс у конфліктних ситуаціях, знімати комунікативні бар'єри;
- говорити.

У результаті проведеного комунікативного тренінгу у майбутніх вчителів початкової школи:

- зріс позитивний емоційний настрій в процесі навчання;
- зросло бажання продовжити вивчення питань комунікації;
- активізувалося використання отриманої інформації в міжособистісній взаємодії;
- зросло бажання використання суб'єкт-суб'єктної позиції в комунікації;

- з'явилася усвідомленість вибору конструктивних рішень у взаємодії;
- з'явилася впевненість у собі на вербальному і невербальному рівнях тощо.

Відповідно можемо констатувати, що проведений комунікативний тренінг забезпечив:

- 1) розвиток комунікативних якостей особистості, емпатійних проявів студентів;
- 2) розуміння необхідності співпраці у взаємодії;
- 3) уміння слухати партнера по комунікативному контакту.

Відтак комунікативний тренінг сприяв розвитку інтересу студентів до досліджуваної нами компетентності, є основою мотивації до майбутньої професійної діяльності, вироблення комунікативних умінь на основі набутих знань, їх інтеграції в практику професійної діяльності для розв'язання професійно комунікативних завдань, особистісного розвитку і саморозвитку.

Однак, в експериментальній групі збереглися проблеми, над якими роботу було продовжено, зокрема, окремі учасники взаємодії:

- відчували труднощі в умінні слухати, концентруватися на отриманні інформації, прояві вміння активного слухання партнера;
- демонстрували недостатній активний і пасивний словниковий запас, невміння чітко формулювати думку;
- проявляли невпевненість у собі, вираженні власних почуттів і не враховували зворотний зв'язок.

Саме тому третій блок занять у межах елективного курсу був спрямований на відпрацювання всіх комунікативних схем взаємодії, корегування міжособистісної позиції учасників спілкування, моделювання майбутньої професійної діяльності. На заняттях широко застосовувалися метод ситуацій, ситуаційно-рольові ігри, логічні задачі для інтерактивного спілкування, моделювання професійних ситуацій, ситуаційні вправи та завдання.

Ми виходили з того, що студенти-педагоги повинні бути постійно включені в спілкування, поставлені в ситуації, що вимагають реалізації умінь і

закріплення навичок здійснювати спілкування, взаємодіяти з оточуючими, підтримувати контакт з ними, а результати навчального курсу з високою ймовірністю перенесені в професійну діяльність.

Особливого значення на цьому етапі ми надавали системі комунікативних ситуацій. Зокрема було використано:

1) ситуації з переважним впливом на мотиваційний компонент комунікативної компетентності. Студентам було запропоновано ситуації, які припускали наявність труднощів, подолавши які, у них виникали нові стимули для спілкування. Ці ситуації дозволили студентам замислитися над проблемою поведінки людей в різних ситуаціях, вміння домовлятися. У ході обговорення ситуації студенти зробили висновок, що в основі поведінки людей в різних ситуаціях лежать різноманітні потреби, які провокують активність і впливають на ставлення до діяльності. Було висловлено думку, що люди не завжди усвідомлюють, чому вони діють так чи інакше, хоча їхня поведінка завжди визначається тими чи іншими мотивами спілкування. Застосовувалися також ситуації вільного вибору. Студенти в них виступали в ролі активного суб'єкта вибору точки зору. При цьому усі студенти були поділені на шість груп, кожній з яких були запропоновані ідентичні ситуаційні завдання. У процесі обговорення та підбиття підсумків, студенти відзначили, що для розв'язання таких ситуацій, необхідні навички аналізу і планування, що важливо у професійній діяльності педагога. На думку студентів, робота в групах дозволила їм побачити різноманітні можливості та підходи до розв'язання проблем, навчитися шукати компроміс, усвідомлювати позитивні і негативні мотиви причин тієї чи іншої поведінки учасників групи;

2) ситуації з переважним впливом на когнітивний компонент комунікативної компетентності. Студентам пропонувалися ситуації вибору моделі, які були надруковані на окремих аркушах та сприяли формуванню критичного мислення й розвитку творчої уяви. Розв'язуючи подібні ситуації, студентам доводилося застосовувати творчий підхід. Після двадцяти хвилин обговорення в групі, після чого один з її представників на загал пропонував

розв'язання ситуації. Застосування ситуацій спостереження дали змогу закріпити набуті знання і вміння. Наприклад, студентам пропонувалося підготувати рекомендації щодо спілкування з одним із знайомих, ґрунтуючись на спостереженні за його поведінкою у взаємодії з оточуючими людьми. Після невеликої підготовки кожна група пропонувала свої рекомендації, інші студенти ставили питання, уточнюючі зміст окремих рекомендацій.

3) ситуації з переважним впливом на операційно-технологічний компонент комунікативної компетентності. Студенти мали змогу у невимушеній формі спробувати себе в різних ролях, зробити те, що неможливо в реальному житті змогу в запропонованих їм ігрових ситуаціях. Застосовувалися також спеціально створені ситуації для закріплення комунікативних навичок шляхом моделювання і відтворення окремих епізодів з професійної діяльності педагога;

4) ситуації з переважним впливом на особистісний компонент комунікативної компетентності. Студентам пропонувалися ситуації співпереживання, які викликали емоційний відгук, співчуття, співпереживання, і, відповідно, призводили до роздумів про те, які почуття виникають в результаті того чи іншого вчинку. Психорольові ситуації демонстрували моделі поведінки та комунікативні якості особистості

5) ситуації з переважним впливом на рефлексивний компонент комунікативної компетентності. Велике значення мали ситуації самоаналізу, оскільки об'єктивний аналіз своїх можливостей, недоліків дає інформацію для роздумів, є поштовхом роботи над собою. Під час обговорення завдань встановлено, що більшість студентів оцінюють себе об'єктивно. Студенти в обговоренні зазначили, що необхідно свідомо спостерігати за співрозмовником, ставити собі питання, зосереджуватися на вербальних і невербальних аспектах переданої від реципієнта до комуніканта інформації, через які значним чином виражається емоційний стан людини.

Ситуації самоспостереження сприяють відпрацюванню цілеспрямованого сприйняття поведінки людей. Важливість ситуацій самоспостереження пов'язана з тим, що нецілеспрямоване і диференційоване сприйняття у

професійній діяльності призводить до безповоротної втрати інформації або серйозних професійним помилок. Проаналізувавши висловлювання студентів, ми зробили висновок, що практика подібних завдань була результативна щодо закріплення сформованих комунікативних навичок, досвіду.

У межах третього циклу занять елективного спецкурсу використовувалася також індивідуальна та групова післяігрова рефлексія, сутність якої полягає в оволодінні учасниками занять комунікативними навичками визначення перцептивних позицій себе і партнерів, набутті вміння глибокої рефлексії, смислової і оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття, осмисленні процесів, способів і результатів індивідуальної та спільної діяльності.

Доцільність застосування рефлексивних завдань полягає в тому, що під час їх виконання студенти сприймають і розуміють один одного. До того, як студенти отримували завдання, їм пропонувалося правило: висловлювати думки та зауваження не в контексті критики висловлювань. При відображенні почуттів увага студентів зверталася не так на зміст висловлювань один одного, як на почуття, емоційну складову висловлювань.

Після проведення рефлексивних вправ, студенти зауважили, що успішності обговорення завдань сприяли комунікативна культура, коректність слухачів, делікатність, вміння не тільки сказати, але й демонструвати щире співчуття.

Однак в процесі розробки і підбору комунікативних ситуацій ми відчули певні труднощі, адже довелося враховувати багато чинників. Зокрема, навчальні ситуації, з одного боку, повинні бути актуальними, наближеними до реальності і вирішувати комунікативні завдання професійного поля діяльності майбутніх педагогів, а з іншого – цікавими. У процесі розробки ситуацій необхідно було передбачити всі можливі варіанти їх розв'язання. Наступна проблема пов'язана з тим, що всі ситуації передбачали активну участь студентів експериментальної групи, тобто обговорення та аналіз, а для цього потрібен додатковий час, внаслідок чого постала проблема нестачі часу.

Загалом, алгоритм формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів враховував специфіку професійної діяльності, охоплював комунікативні технології, дидактичні засоби, спрямовані на розвиток і саморозвиток комунікативної компетентності, забезпечення, закріплення і систематизацію знань, що вимагають комунікативно-грамотного рішення, особистісних рис учасників групи тощо.

Отже, на формувальному етапі експерименту організаційно-педагогічні умови дозволили розробити і використовувати алгоритм формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи у ВНЗ. Видами технологій, які найбільш ефективно сприяли формування комунікативної компетентності, є комунікативні. При формуванні комунікативної компетентності майбутніх педагогів застосовувалися інтерактивні методи навчання, комплекс дидактичних засобів, спрямованих на оптимізацію процесу професійної підготовки майбутніх педагогів.

Після завершення формувального експерименту було проведено повторне тестування учасників експериментальної групи.

Для підтвердження висунутої нами гіпотези, перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов визначалася динаміка формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів в експериментальній групі.

Основними завданнями контрольного експерименту стало:

а) підтвердження досяжності результатів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до розроблених критеріїв;

б) перевірка результатів формування комунікативної компетентності.

Джерелами і способами отримання об'єктивної інформації при оцінці динаміки сформованості комунікативної компетентності стали такі методи дослідження: інтерв'ювання, тестування, педагогічний експеримент, методи математично-статистичної обробки результатів експерименту.

На контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи об'єктивність і достовірність отриманих результатів була доведена за допомогою методів

математичної статистики: використовувався непараметрический парний Т-критерій Вілкоксона, що дозволило встановити наявність статистично значущого впливу виділених організаційно-педагогічних умов на процес формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

На заключному етапі експерименту взяли участь 120 студентів-педагогів, які показали на етапі констатувального експерименту низький рівень сформованості компонентів комунікативної компетентності і увійшли до експериментальної групи.

Зміна рівня сформованості мотиваційного компонента на підставі показників методики «Потреба спілкування» відображена у таблиці. 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості мотиваційного компонента на етапі контрольного експерименту

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
Високий	-	-	8	7
Середній	-	-	94	78
Низький	120	100	18	15

Як видно з таблиці, відбулися позитивні зрушення мотиваційного компонента. Зросла кількість студентів, в яких рівень самомотивації до застосування засобів комунікації, використання суб'єкт-суб'єктної позиції комунікації оцінюється як середній, і значно знизилася кількість студентів, в яких рівень мотивованості комунікації оцінюється як низький.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що відбулися зміни мотиваційного компонента комунікативної компетентності студентів-педагогів з низького (вихідного), обмеженого рівня мотиваційного критерію на середній і незначно високий. Це означає, що в студентів експериментальної групи:

- зріс рівень самомотивації до використання засобів вербальної і невербальної комунікації;
- зросло бажання продовжити вивчення комунікації;
- використання суб'єкт-суб'єктної позиції комунікації.

Цей факт свідчить про зростання інтересу до проблеми комунікації, а інтерес, як відомо, формує мотивацію до ефективної комунікації в професійному полі діяльності.

Розглянемо результати динаміки змін когнітивного компонента комунікативної компетентності до і після формувального експерименту (табл. 2.6).

Зміни когнітивного компонента показали, що підвищилася значущість показників у бік високих оцінок за рахунок зменшення числа студентів, які дали низьку оцінку. В цілому можна відзначити, що зросла частка студентів, високо оцінили такі показники, як: «знання стратегій комунікативної поведінки» і «організованість» (на 28%), «робота в команді» (на 32%), «управління конфліктами» (на 29%), «комунікабельність» (на 31%).

Однак, істотно не змінилися показники «самоаналіз», «емпатійність» (на 9%), «зворотний зв'язок» (на 11%). Відбулися зміни з низького (вихідного) на високий рівень.

Результати дозволяють зробити висновок, що студенти стали більш усвідомлювати багатоаспектність показників комунікативної компетентності; навчилися диференціювати знання і вміння. Достовірність цих відповідей підтверджується тим, що студенти мали можливість перевірити набуті на заняттях знання, вміння, навички у професійних ситуаціях.

**Динаміка змін когнітивного компонента комунікативної компетентності
до і після формувального експерименту**

№ з/п	Комунікативні уміння і якості особистості	Низький рівень (1 бал)		Середній рівень (2 бали)		Високий рівень (3 бали)	
		Конст. експ.	Контр. експ.	Конст. експ.	Контр. експ.	Конст. експ.	Контр. експ.
1.	Суб'єкт-суб'єктна позиція	84/ 70%	10/8%	24/ 20%	48/ 40%	12/ 10%	62/ 52%
2.	Самоудосконалення у спілкуванні	70/ 58%	6/5%	22/ 18%	50/ 42%	28/ 23%	64/ 53%
3.	Самомотивація	80/ 67%	6/5%	22/ 18%	52/ 43%	18/ 15%	62/ 52%
4.	Знання основ спілкування	62/ 52%	8/7%	20/ 17%	54/ 90%	38/ 32%	58/ 48%
5.	Знання стратегій комунікативної поведінки	42/ 70%	14/ 12%	34/ 28%	28/ 23%	44/ 37%	78/ 65%
6.	Знання основ ділової комунікації	76/ 63%	18/ 15%	22/ 18%	34/ 28%	22/ 36%	68/ 57%
7.	Мовленнєві вміння	62/ 52%	10/8%	24/ 20%	54/ 45%	34/ 28%	56/ 47%
8.	Робота в команді	42/ 70%	10/8%	24/ 20%	30/ 25%	54/ 15%	80/ 67%
9.	Управління конфліктами	46/ 38%	12/ 10%	38/ 32%	28/ 23%	36/ 30%	80/ 67%
10.	Адекватна самооцінка	64/ 53%	6/5%	20/ 7%	66/ 55%	36/ 30%	48/ 40%
11.	Самоаналіз	52/ 43%	16/ 13%	30/ 25%	42/ 35%	38/ 32%	62/ 52%
12.	Зворотний зв'язок	68/ 57%	16/ 13%	22/ 18%	22/ 18%	30/ 25%	82/ 68%
13.	Комунікабельність	44/ 37%	14/ 12%	26/ 21%	24/ 20%	50/ 42%	82/ 68%
14.	Емпатійність	70/ 58%	18/ 15%	30/ 25%	22/ 18%	20/ 17%	80/ 67%
15.	Організованість	44/ 37%	8/7%	24/ 20%	34/ 28%	52/ 43%	78/ 65%

У табл. 2.7. подано результати динаміки змін операційно-технологічного компонента.

Таблиця 2.7

Результати оцінки рівнів операційно-технологічного компонента

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
Комунікативні здібності				
Високий	-	-	6	5
Середній	-	-	100	83
Низький	120	100	14	12
Організаторські здібності				
Високий	-	-	10	8
Середній	-	-	96	80
Низький	120	100	14	12

Аналізуючи зміни ступеня сформованості комунікативних і організаторських здібностей за процентним співвідношенням вибірки в експериментальній групі, слід зазначити, що кількість студентів з низьким рівнем зменшилася на 88%, а збільшення відбулося на середньому (83%) і високому (5%) рівнях, тобто, відбулися зміни низького, вихідного рівня на середній, достатній рівень операційно-діяльнісного критерію. На наш погляд, зміни пов'язані з тим, що в ході реалізації експериментальної програми у студентів експериментальної групи була можливість тренування своїх умінь і навичок комунікативної взаємодії, отримання зворотного зв'язку від групи, що дозволило їм більш адекватно оцінити свої комунікативні та організаторські здібності.

Оскільки на кожному із занять всі зусилля спрямовувалися на формування навичок вербальної та невербальної взаємодії, на етапі

контрольного експерименту було проведено повторне тестування за методикою «Загальний рівень комунікабельності». Результати представлено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Результати оцінки сформованості операційно-технологічного компонента

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
Високий	-	0	6	3
Середній	-	0	102	85
Низький	120	100	14	12

З табл. 2.8 видно, що після проведення формувального експерименту, кількість студентів, які визначили свій рівень комунікабельності як низький зменшилася. За рахунок цього збільшилася відсоткова вибірка студентів з середнім рівнем (85%) і, незначно з високий (3%).

Зміни операційно-технологічного компонента професійно комунікативної компетентності відбулися за такими позиціями: вміння використовувати отриману інформацію в міжособистісній взаємодії; вміння усвідомлено вибирати конструктивні рішення взаємодії; здатність прислухатися до думки оточуючих; здатність аналізувати ситуацію і виявляти проблеми в комунікації; вміння усвідомлено використовувати невербальні, практичні прийоми, вміння активно слухати і вибудовувати стратегії компромісу; вміння аргументувати прийняті рішення; вміння усвідомлено використовувати прийоми самопрезентації, чітко викладати інформацію; уміння розв'язувати конфліктні питання в процесі комунікативної діяльності.

Порівняльні дані результатів змін рівнів особистісного компонента комунікативної компетентності представлений в табл. 2.9.

**Результати оцінки особистісного компонента за опитувальником
Р. Кеттела 16PF**

Фактори	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
Фактор А				
Комунікабельність	-	-	10	8
Середнє значення	-	-	96	80
Замкнутість	120	100	14	12
Фактор Н				
Впевненість у спілкуванні	-	-	10	8
Середнє значення	-	-	98	82
Сором'язливість	120	100	12	10
Фактор Е				
Домінантність	-	-	8	7
Середнє значення	-	-	100	83
Покірність	120	100	12	10
Фактор Q				
Самостійність	-	-	8	14
Середнє значення	-	-	98	82
Залежність від групи	120	100	14	11

За результатами таблиці можна відзначити, що кількість студентів, які показали на констатувальному етапі експерименту низький рівень комунікативних якостей особистості значно зменшилася. Відзначається підвищення середнього показника за всіма факторами. Нами відзначені значні

зміни з низького, вихідного рівня на середній, достатній рівень критерію комунікативних якостей особистості. Сформованість особистісного компонента змінилася за такими позиціями: використання суб'єкт-суб'єктної позиції в комунікативній діяльності; демонстрація відкритості до комунікативних контактів; використання особистого потенціалу в міжособистісній взаємодії; зміна ставлення до себе («Я-образ»); підвищення впевненості в собі; використання прийомів саморегуляції.

Динаміка змін рівня сформованості рефлексивного компоненту комунікативної компетентності відображена у таблиці. Вона визначалася шляхом діагностики рівня самооцінки студентами рівня комунікативних знань, умінь, навичок та якостей особистості.

Дослідження рефлексивного компонента дозволило з'ясувати, наскільки відбулися зміни самооцінки. Так, збільшився відсоток студентів з адекватним рівнем самооцінки на 80%. Зменшилася частка студентів із заниженим (на 43,3%) і завищеним рівнем самооцінки (на 36,7%). Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок про те, що студенти стали більш усвідомлено, критично ставитися до процесу комунікативної діяльності, оволоділи методикою оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності.

Таблиця 2.10

Показники оцінки рівнів сформованості рефлексивного компонента

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	К-ість осіб	%	К-ість осіб	%
Завищена	54	45	10	8
Адекватна	-	-	96	80
Занижена	66	55	14	12

На завершення дослідницько-експериментальної роботи нами була вивчена динаміка сформованості комунікативної компетентності після формувального експерименту (рис. 2.2).

Емпіричні дані вказують на позитивні зміни, які відбулися після проведення дослідницько-експериментальної роботи. Можна відзначити, що досліджувані компоненти комунікативної компетентності набули в студентів експериментальної групи більшої значущості. Графічно результати експерименту можна відобразити так (рис. 2.3).

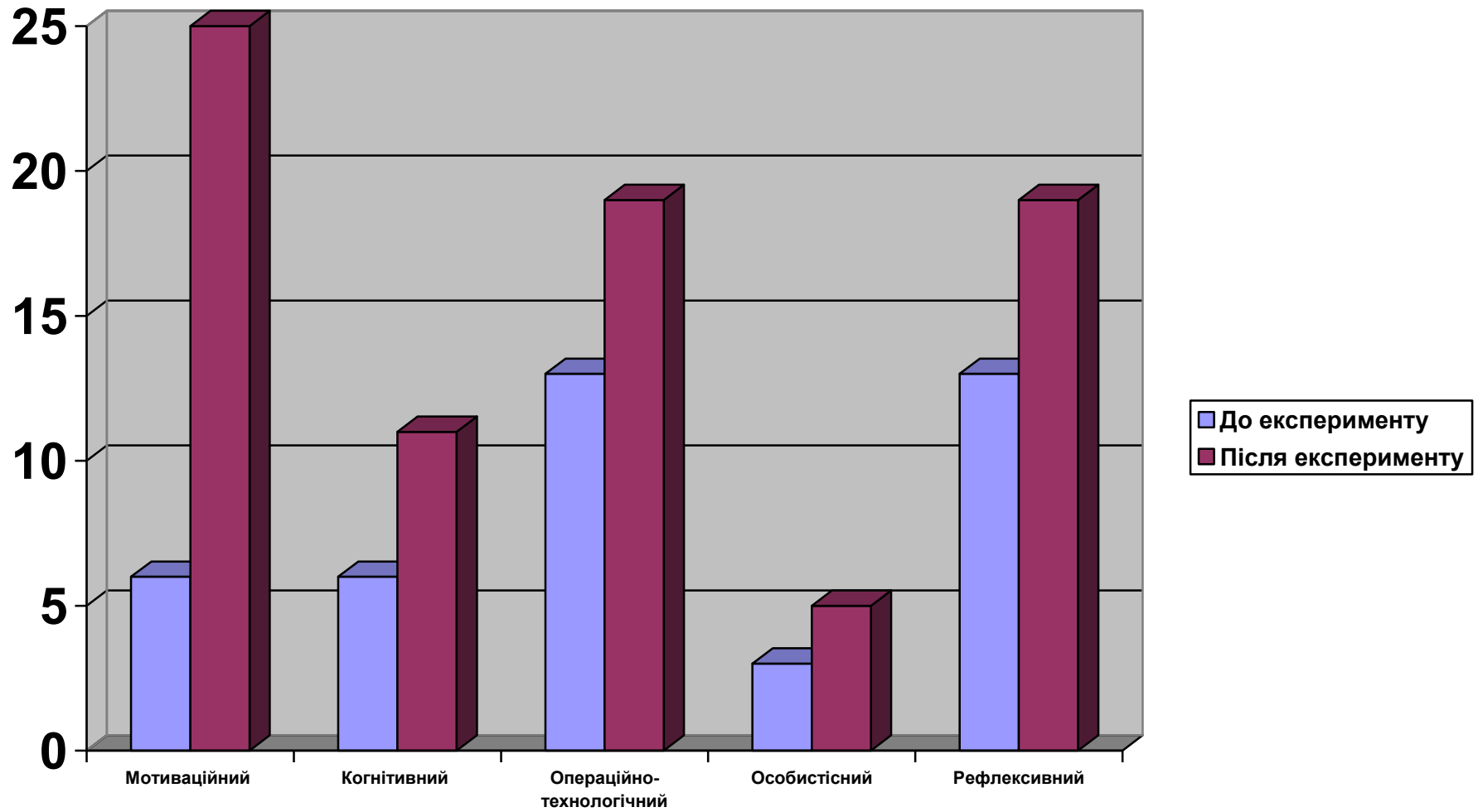


Рис. 2.2. Динаміка сформованості комунікативної компетентності після формувального експерименту

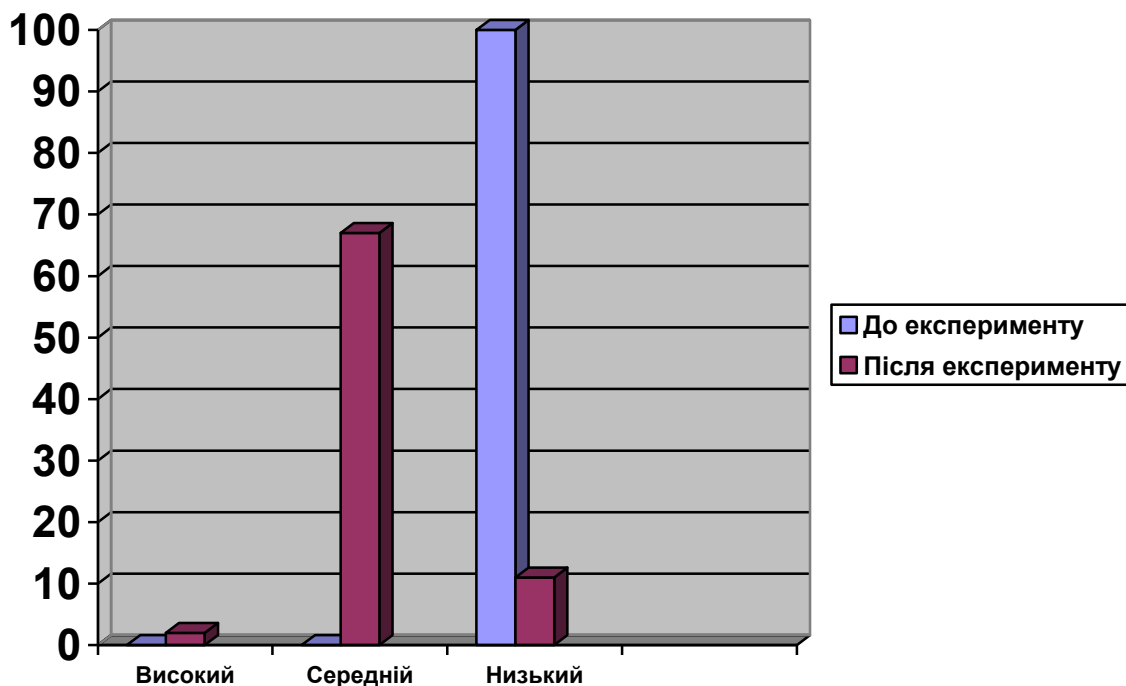


Рис. 2.3. Результати експериментальної роботи

З діаграми 2.3 видно, що за результатами експерименту помітно зросла кількість студентів, які досягли середнього (на 87%) рівня сформованості комунікативної компетентності і значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (на 89%). Загальні результати дослідницько-експериментальної роботи дозволяють говорити про те, що визначені нами організаційно-педагогічні умови сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, є дієвими та ефективними, дозволяють домогтися позитивної динаміки у формуванні комунікативної компетентності студентів-педагогів.

Аналіз результатів динаміки змін структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволив зробити такі висновки:

1. Найбільші відмінності у формуванні потреби спілкування, комунікативних та організаторських схильностей, товарищескості, якостей особистості спостерігаються на низькому і середньому рівнях.

2. Найменші відмінності у сформованості мотиваційного компонента спостерігаються на високому і середньому рівнях.

3. Найменші відмінності у сформованості операційно технологічного компонента спостерігаються на високому рівні комунікативних і організаційних здібностей. Не відзначається динаміка змін комунікабельності на високому рівні.

4. Найменші відмінності у сформованості особистісного компонента спостерігаються на високому рівні.

5. Найбільші відмінності у сформованості рефлексивного компонента спостерігаються на заниженому і завищеному рівнях.

Для більш повного аналізу результатів сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи і визначення випадковості чи закономірності змін, що відбулися в результаті дослідницько-експериментальної роботи, були застосовані математично-статистичні методи. Було використано T-критерій Вілкоксона для виявлення відмінностей у розподілах досліджуваної ознаки в сукупності до проведення (сукупність X) і після проведення (сукупність Y) дослідницько-експериментальної роботи. Цей критерій дозволяє перевірити припущення про відмінність центральних тенденцій (медіани і середніх значень) стану досліджуваної властивості в розглянутих сукупностях. Розрахунки за T-критерієм Вілкоксона дозволили з високою часткою достовірності довести зміни сформованості компонентів комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. При цьому звертає на себе увагу рівномірний розподіл отриманих даних всіх компонентів комунікативної компетентності в експериментальній групі. Це, на наш погляд, обумовлено тим, що визначені нами організаційно-педагогічні умови створюють оптимальні умови для формування комунікативних знань, умінь, навичок і якостей особистості в тренінгових ситуаціях, рольових, ділових іграх,

комунікативних вправах, психогімнастичних і рефлексивних вправах, що відображають професійну діяльність.

Ми можемо стверджувати, що ефективність процесу оволодіння показниками комунікативної компетентності стає очевидною, якщо студенти розуміють чому, навіщо і як вони навчаються, усвідомлюють цінність досліджуваної інформації. Ефективним засобом формування комунікативної компетентності є побудова процесу навчання в діалоговому режимі, який, будучи однією з нових технологій розвитку студентів, є системою ситуативних процедур, що дозволяють ставити і вирішувати коло завдань у сфері комунікативного розвитку студентів.

Однак варто відзначити, що формування комунікативних знань, умінь, навичок і якостей особистості відбувається в дитинстві і, якщо вони не розвинулися, то за короткий курс навчання сформувати комунікативні знання, уміння і якості особистості складно. Для цього потрібні інші умови навчання, мала група і тривалий термін навчання з глибоким зануренням у досліджувану проблему.

Однак головним результатом проведеного експерименту є зміна рівня сформованості комунікативної компетентності, про що свідчать результати дослідницько-експериментальної роботи.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки, охарактеризовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, а також здійснено аналіз ефективності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Дослідженням встановлено, що моделювання – це опис процесу з допомогою символів, які перебувають у певному поєднанні і відповідним чином комбінуються; визначено етапність побудови педагогічних моделей (постановка завдання; побудова моделі; перевірка моделі на достовірність; використання моделі; оновлення моделі) та охарактеризовано кожен з етапів.

Доведено, що при обґрунтуванні моделі формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів важливо спиратися на початковий досвід комунікативної культури, а сама модель має бути цілісним, відкритим і динамічним утворенням і давати можливість забезпечити цілеспрямованість процесу формування комунікативної компетентності у системі вищої педагогічної освіти.

Визначено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів (розробка та застосування алгоритму формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, що включає в себе чотири взаємопов'язаних етапи: 1) діагностичний; 2) мотиваційний; 3) операційний; 4) оцінно-контрольний; спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно-орієнтованої взаємодії; впровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу; застосування активних методів навчання). Схарактеризовано теоретичні підходи (особистісно орієнтований, системний та діяльнісний), на яких має базуватися процес реалізації педагогічних умов.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, і виходячи з розуміння комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як якісної характеристики суб'єкта професійної педагогічної діяльності, що визначається як сукупність комунікативних знань, умінь, навичок і особистісних якостей в рамках поставлених професійних завдань та включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційно технологічний, рефлексивний, особистісний

компоненти, виділено п'ять основних критеріїв (мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний, рефлексивний, комунікативні якості особистості) і три рівні (високий (творчий), середній (продуктивний), низький (репродуктивний)), що дозволяють робити висновки про ступінь сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Розкрито зміст рівнів критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Аналіз змісту і організації навчально-виховного процесу на факультеті початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка засвідчив відсутність у студентів систематичних знань, сформованих вмінь професійного спілкування, що вимагає цілеспрямованого формування комунікативної компетентності. Такий стан речей зумовлений спрямованістю навчально-виховного процесу насамперед на передачу знань і нехтування цілеспрямованим формуванням конкретних комунікативних умінь та навичок. Констатовано, що розв'язанням проблеми можуть стати навчальні курси, які передбачають використання педагогічних технологій, комплексу дидактичних засобів у процесі професійного навчання майбутніх вчителів початкової школи, які дозволили б цілеспрямовано формувати і розвивати комунікативну компетентність студентів факультету початкової освіти.

Зазначено, що підготовка майбутніх вчителів початкової школи в плані формування комунікативної компетентності має бути поетапною (діагностичний, мотиваційний, операційний і оцінно-контрольний етапи), що необхідно для конкретизації та оптимального розв'язання поставлених завдань.

Доведено необхідність спрямованості навчально-виховного процесу на особистісно-орієнтовану взаємодію, що сприятиме розвитку професійних та особистісних якостей особистості. При цьому вказано на необхідності застосування таких технологій особистісно орієнтованої освіти як

тренінгові, діалогічні та ігрові. Охарактеризовано принципи, на основі яких має здійснюватися запровадження названих технологій (особистісного підходу, ситуативності, моделювання, двостороннього характеру навчального спілкування, диференційованого підходу до формування груп, діяльнісної основи навчання, групової взаємодії, орієнтації на професію). Обґрунтовано необхідність використання у педагогічному процесі активних методів (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіду, комунікативні вправи, психогімнастика, домашні завдання), які можуть стати основою комунікативного тренінгу.

Висвітлено результати експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Обґрунтовано діагностичний інструментарій, який застосовувався для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Зокрема констатовано, що для вивчення мотиваційного компонента, була використана методика потреби у спілкуванні, когнітивного компонента – аналіз Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за спеціальністю «Початкова освіта»; опитування задля визначення впливу навчальних дисциплін на формування комунікативної компетентності, тест на виявлення загального рівня товарищескості та тест на оцінку загального рівня комунікативних здібностей, особистісного компонента – факторний особистісний опитувальник 16 РБ Р. Кеттелла, рефлексивного компонента – тест на самооцінку Ч. Спірмена.

З метою виявлення відмінностей всередині досліджуваної групи використаний Т-критерій Вілкоксона.

Описано хід формувального етапу експерименту та подано характеристику елективного курсу «Основи педагогічного спілкування».

Доведено результативність запровадженої експериментальної програми, спрямованої на формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. На заключному етапі експерименту

участь у ньому взяли 120 студентів, які показали на етапі констатувального експерименту низький рівень сформованості компонентів комунікативної компетентності. За результатами експерименту помітно зросла кількість студентів, які досягли середнього (на 87%) рівня сформованості комунікативної компетентності і значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (на 89%).

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено наукову проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки і запропоновано її розв'язання на прикладному рівні, що уможливило вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів.

Теоретичний аналіз проблеми та отримані результати дослідницько-експериментальної роботи стали підставою для формулювання **висновків**.

1. Значна увага до проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки зумовлена оновленням змісту професійної освіти, затребуваністю педагогічних кадрів і тим впливом, які справляють педагоги на процеси, що відбуваються в українському суспільстві, підвищенням вимог до їхньої професійної підготовки і компетентності.

На основі вивчення теоретичних джерел та практичних аспектів педагогічної діяльності було визначено поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів» як якісна характеристика суб'єкта педагогічної діяльності, що охоплює комунікативні знання, вміння, навички, здібності, особистісні якості, від рівня сформованості яких залежить успіх професійної діяльності.

Структурну єдність комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів складають такі компоненти: а) мотиваційний, який полягає в актуалізації значущих мотивів здійснення комунікативної діяльності; б) когнітивний, який характеризується пізнанням комунікативного поля діяльності і адекватним обміном інформації з урахуванням соціальних і мовленнєвих норм; в) операційно-технологічний, пов'язаний з використанням способів комунікативної діяльності; г) особистісний, що представляє сукупність індивідуально-психологічних

рис особистості; д) рефлексивний, пов'язаний із самоаналізом, самопізнанням, самооцінюванням себе в комунікативній діяльності.

2. Охарактеризовано критерії і рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Виокремлено такі критерії та їхні показники на високому (творчому), середньому (продуктивному) і низькому (репродуктивному) рівнях сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів: мотиваційний. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм характеризується наявністю професійно-комунікативної мотивації; середній – комунікативної мотивації; низький – низької комунікативної мотивації; знаннєвий (когнітивний). На високому рівні передбачає достатній рівень базових знань, на середньому – володіння елементами базових знань; на низькому – обмежені базові знання; діяльнісний. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм передбачає засвоєння майбутніми педагогами необхідних знань, умінь та навичок; середній – умінь, а низький – лише знань; рефлексивний. На високому рівні сформованості комунікативної компетентності передбачає адекватну самооцінку; на середньому – переважно завищену, на низькому – переважно занижену; особистісний. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності за цим критерієм характеризується вираженою комунікативністю та емпатійністю; середній – незначними труднощами у спілкуванні та стриманістю у вираженні почуттів; низький – замкнутістю, сором'язливістю і стриманістю у вираженні почуттів.

3. Обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. До них належать: а) розробка та застосування алгоритму формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що включає в себе чотири

взаємопов'язаних етапи: 1) діагностичний; 2) мотиваційний; 3) операційний; 4) оцінно-контрольний. На першому здійснюється визначення вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Метою другого етапу є створення умов для максимальної актуалізації питань формування комунікативної компетентності у свідомості суб'єктів навчально-виховного процесу. Операційний етап передбачає набуття студентами необхідних знань, умінь та навичок відповідно до змісту освіти, розвиток комунікативних здібностей та особистісних рис характеру. На етапі контролю та оцінювання здійснюється перевірка сформованості у студентів комунікативної компетентності шляхом виконання спеціальних контрольних завдань професійного спрямування та розв'язування нетипових творчих задач; б) спрямованість навчального процесу на встановлення особистісно-орієнтованої взаємодії. Така спрямованість забезпечує орієнтацію на розвиток особистості; доцільність та відповідність змісту професійної освіти особливостям майбутньої професії; використання можливостей і досвіду студентів; інтерактивні дії суб'єктів освітнього процесу; активне включення студентів у діяльність, що інтенсифікує процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів; в) упровадження в педагогічний процес відповідного елективного курсу. Введення до навчального плану спецкурсу «Основи педагогічного спілкування» дає змогу цілеспрямовано формувати комунікативну компетентність майбутніх учителів початкових класів, використовуючи оптимальні форми, методи і засоби навчання; г) застосування активних методів навчання. Методи активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіди, комунікативні вправи, психогімнастика, домашні завдання) можуть стати основою комунікативного тренінгу, який має величезне практичне значення в розвитку міжособистісного спілкування, особливо в процесі формування умінь і навичок майбутнього професійної взаємодії.

4. Алгоритм дослідницько-експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи включав чотири взаємопов'язаних етапи: 1) діагностичний; 2) мотиваційний; 3) операційний; 4) оцінно-контрольний. Результати констатувального експерименту засвідчили низький рівень комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка часто формується стихійно і недостатньою мірою.

Впровадження елективного курсу «Основи педагогічного спілкування» передбачало ознайомлення студентів з сутністю спілкування, і його особливостями та максимально сприяло розвитку комунікативного потенціалу студентів-педагогів, а також тих особистісних якостей, які є найбільш значущими в плані вдосконалення комунікативної компетентності. Зокрема, дібраний теоретичний матеріал, а також розроблені нами вправи насамперед спрямовувалися на: формування та розвиток базових знань щодо міжособистісного та професійного спілкування, які сприяють успішній професійній діяльності майбутнього учителя; формування інтересу до саморозвитку, особистісного та професійного зростання; формування у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність, необхідні комунікативних знання для успішного функціонування як фахівця і особистості.

Основними формами організації навчальної діяльності на лекційних заняттях були фронтальна робота та робота в міні-групах. На заняттях практикувалася робота з навчальним текстом, зокрема: поділ тексту на фрагменти; компактні записи лекцій-презентацій (виділення кольором різних частин тексту за значущістю, рубрикація); складання опорних схем; підготовка тез, оглядових тематичних і вільних конспектів; складання плану; анотування тексту. При проведенні лабораторних занять використовувалися методи активного навчання – метод аналізу ситуацій,

рольові ігри, метою яких стало набуття студентами умінь та навичок швидкого орієнтування у ситуації спілкування.

5. Результати формувального експерименту підтвердили обґрунтованість обраних комунікативних технологій, методів та засобів навчання. Аналіз отриманих даних засвідчив, що розроблені організаційно-педагогічні умови позитивно вплинули на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а запропоновані способи аналізу даних дають змогу своєчасно фіксувати зміни в розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Таким чином, на основі теоретичного дослідження і дослідницько-експериментальної роботи було досягнуто поставленої мети.

Проте наше дослідження відкриває перспективи для подальшої розробки і глибшого вивчення означеної проблеми в таких аспектах: розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі практичної підготовки; формування індивідуального стилю комунікативної діяльності вчителів початкових класів в умовах професійної підготовки тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 336 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А.М. Алексюк. - К. : Київс-й держ.ун-т, 1993. - 220 с.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. Научно-теоретический журнал. - №4. – 2005. – С. 25.
4. Андрущенко В.П. Вища освіта України на шляху радикальних змін / В. П. Андрущенко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Частина I. – К., 1996. – С. 6-8.
5. Арьяева Л.В. Дидактические условия формирования интеллектуальной компетентности учащихся в информационном взаимодействии с учителем / Л.В.Арьяева // Автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
6. Бавина П.А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров / П.А. Бавина // Диссертация на соиск. уч. ст. канд. пед. н. – Санкт-Петербург, 2006.
7. Бадаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Бадаев. – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.
8. Барахович И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа / И. Барахович // Автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Красноярск: Красноярский гос. педаг. ун-т, 2000. – 24 с.
9. Барбіна Є.С. Гуманізація професійного становлення педагога / Є.С. Барбіна // Вища педагогічна освіта. - К. : Вища школа, 1994. – С. 27-29.
10. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е.М. Бастрикова // Русская и

сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 43-48.

11. Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / В. Береза // Рідна школа. – 2007. – № 11/12. – С. 13-16.

12. Бермус А. Управление качеством профессионально-педагогического образования: монография / А. Бермус. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ. – 2002. – 288 с.

13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

14. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

15. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І.Д.Бех. – [Електроний ресурс] / [URL:http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html](http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html)

16. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібн. / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

17. Бибарцева Т.С. Методика стимулирования творческих способностей игровыми средствами: учебное пособие. / Т.С.Бибарцева. – СПб.: СПбГАК, 1995. – 48 с.

18. Бибик С. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. Бибик. – Харків: Фоліо, 2006. – 623 с.

19. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В.Овчарук]. - К.: «К.І.С.», 2004. - С. 47-52.

20. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность. - Тверь: Изд-во ТГУ, 1990. - С. 26-31.
21. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навчальний посібник / І.М. Богданова. – Одеса: ”ТЕС”, 2000. – 148 с.
22. Богомолова Н.Н. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению. Общение и деятельность / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. - Прага, 1981.
23. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А.М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
24. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды / А.А. Бодалев. - М.: Международная пед. академия, 1995. - 328 с.
25. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. - М.: Изд-во МГУ, 1988. – 190 с.
26. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховальних відносин з учнями): навч.-метод. пос. / А.М. Бойко. - К. : ІЗМН, 1996. - 232 с.
27. Бойко Г.М. Формування спеціальних компетентностей майбутніх вчителів фізики та астрономії: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Григорій Миколайович Бойко. – К., 2010. – 241 с.
28. Бойко Г.М. Системний підхід до формування спеціальних компетентностей з астрономії у майбутнього вчителя фізики / Г.М. Бойко // Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти: зб. наук. праць К-ПДУ / редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) [та ін.] – Кам’янець-Подільський: К-ПДУ, 2007. – Вип. 13. – С. 122–125. – (Серія педагогічна).

29. Болюбаш Я.Я. Розвиток педагогічної освіти України в сучасних умовах / Я.Я. Болюбаш // Вища педагогічна освіта. - К.: Вища школа, 1994.- №17. – С. 18-22.
30. Буева Л.К. Человек: деятельность и общение / Л.К. Буева. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
31. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. - СПб.: Питер, 2002. - 304 с.
32. Бутенко Н.Ю. Комуникативна майстерність викладача: навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко; [редкол.: В.Ф. Опришко (голова) та ін.]. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
33. Бутенко Н.Ю. Формування комуникативної компетентності викладачів економічних дисциплін / Н.Ю. Бутенко // Херсонський державний педагогічний університет. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. - Херсон : Айлант, 2002. - Вип. 30. - 170 с.
34. Васьков Ю. Комуникативна компетентність учителя фізкультури / Ю. Васьков // Здоров'я та фізична культура. - 2006. - №6. - С. 1, 3-5.
35. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М., 1993. – 153 с.
36. Вербицкий А.А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 204 с.
37. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М.: Знание, 1983.
38. Вергазова Л.Г. Мовна толерантність як основа формування комуникативної компетенції в умовах професійного спілкування / Л.Г. Вергазова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 26 (65). – № 1 – С. 454-459.
39. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / В.Я. Виленский, П.И.

Образцов, А.И. Уман; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Педагогическое общество России, 2004.

40. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук та ін.; за ред. В. Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.

41. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н.П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 255 с.

42. Вторнікова Ю. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю. Вторнікова // Витоки педагогічної майсетності: зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С. 88–94.

43. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

44. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н.Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М.: Рус. яз., 1986.– С. 78-90.

45. Галіцина Л. Серйозні ігри для серйозних людей / Л. Галіцина, О. Шатохіна. - К. : Шк. світ, 2007. - 120 с.

46. Гез Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.

47. Герасимов Б.Н. Методы активного обучения в педагогической деятельности: введение в классификацию. Понятийный аппарат / Б.Н. Герасимов. - Самара, 1994.

48. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1992. - 154 с.

49. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь: методичні матеріали / А.М. Гірник // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - № 1. – С. 21-24.
50. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас. - М.: Прогресс, 1976. - 495 с.
51. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. - М.: ИНФРА - М, 1997. - 272 с.
52. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
53. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. - №4(50) – С. 2-10.
54. Гриб Е.В. Формирование коммуникативной компетентности менеджера. Электронный ресурс. / Е.В. Гриб. Режим доступа: www.mai.ru/events/sfiro/articles/secl/grib
55. Гричановская Е.С. Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка / Е.С. Гричановская // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: теоретический и методический аспекты: материалы научно-практической конференции – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007.- Ч. 1. – С. 148-153.
56. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія / П. М. Гусак. – Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 1999. – 278 с.
57. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній процес і педагогічна творчість / Л.І. Даниленко // Наукові записки: збірник наукових статей НПУ. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 4. – С. 39-44.
58. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – Москва: Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.

59. Добротвор О.В. Диспут як засіб розвитку комунікативної компетентності старшокласників / О.В. Добротвор // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики; Випуск 6 (16). – К., 2007. – (Збірник наукових праць. Педагогічні науки). - С. 181-184.

60. Долинська Л.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів: [навч.-метод. посіб.] / Л.В. Долинська, В.П. Черевко. – К.: Вид-во «Логос». – 2001. – 96 с.

61. Доловова Н.Н. Методологические основы коммуникативной компетентности личности / Н.Н. Доловова // Личность младшего школьника: сборник научно-практических материалов. - Ульяновск: УлГПУ, 1999. - С. 85-87.

62. Доловова Н.Н. Понятийное поле категории «коммуникативная компетентность» / Н.Н. Доловова // Аксиологические основы педагогического образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции 26-27 марта 2002 года / Под общ. ред. А.М. Булынина, Н.М. Новичковой. - Ульяновск: УлГПУ, 2002. - С. 105-106.

63. Доловова Н.Н. Противоречие «коммуникация - общение» в содержании понятия «коммуникативная компетентность» / Н.Н. Доловова // Личность: Образование, воспитание, развитие: Сборник статей и научных материалов. - Ульяновск: УлГПУ, 2002. - С. 100-102.

64. Дэвидсон Д. Функционирование русского языка: методический аспект: Пленарный доклад / Д. Дэвидсон, О.Д. Митрофанова // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. – М.: Рус. яз., 1990. – 27 с.

65. Емельянов Ю.Н. Активное социально - психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. - Издат. Лен. гос. ун-т, 1985.

66. Ермолаева М.Г. Разнообразие игровых стратегий в постдипломном образовании как условие его целостности / М.Г. Ермолаева

// Особенности профессионального мастерства специалиста постдипломного образования. - СПб., 2003.

67. Жуков Ю. Введение в практическую и социальную психологию / Ю. Жуков, Л. Петровская, О. Соловьева. – М.: Смысл, 1996.

68. Жуков Ю. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. Жуков, Л. Петровская, П. Растянников. – М., 1990. – 104 с.

69. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении. Практич. пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. - Киров: ЭНИОМ, 1991. - 95 с.

70. Жуков Ю.М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю.М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1987 - С. 64-78.

71. Жуков Ю.М. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности в педагогическом общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская // Актуальные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: сб. науч. тр. / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. -М., 1983. - С. 28-35.

72. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. - М.: Педагогика, 1990. - 166 с.

73. Занкин П.С. Уровни коммуникативной компетенции // Нормы человеческого общения. Тезисы межвузовской научной конференции. - М.: ГГПИИЯ, 1990. - 235 с.

74. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О.С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 40. – Серія: Педагогічні науки. – 2008. – С. 63-68.

75. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М.М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 1. - С. 28-32; № 7. - С. 31-34.

76. Зеер Э. Психология профессионального образования / Э. Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. - 480 с.
77. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С. 34-42.
78. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
79. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті / І.А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку.- Частина І.- К. : Інс-т пед-ки і псих-ї, 1996. - С. 8–12.
80. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу / І.А. Зязюн // Вища педагогічна освіта. – К. : Вища шк., 1994. – №17. – С.66 – 72.
81. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.
82. Казарцева О. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О. Казарцева. – М.: Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
83. Казміренко В.П. Засади когнітивної психології спілкування / В.П. Казміренко // Наукові студії із політичної та соціальної психології: зб. статей. – К., 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
84. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. - 1985. - № 4. - С. 9-16.
85. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дисс. ... канд. психол. Наук / А.А. Кидрон. - JL, 1981.

86. Кипнис М. Тренинг коммуникации. - 3-е изд., стер. / М. Кипнис. - М.: Ось-89, 2007. - 128 с. (Действенный тренинг).
87. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Дело, 1989.
88. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
89. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.
90. Комісарова С. М. Комунікативна компетентність вчителя / С.М. Комісарова // Психологічна газета. - 2006. - №22. - С. 8-11.
91. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н.М. Бібік, Л. С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.; під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
92. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст.голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.
93. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Родионовой и проф. А.П. Тряпициной. – СПб., 2005.
94. Компетентностный подход как фактор повышения качества современного образования: Сборник научных статей / Под ред. С.Л. Коротковой, С.В. Фроловой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2008. – 220 с.

95. Константинова А.Ю. Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи? / А.Ю. Константинова // Русский язык за рубежом. – 1993. - № 3. – С. 78-83.

96. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти України / Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 15 с.

97. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М.О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 1. - С. 52-55.

98. Краевский В. Основы обучения: Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Краевский, А. Хуторской. – Academia. – 2007. – 352 с.

99. Кристал Д. Английский как глобальный язык / Д. Кристал. - М.: ИНФА, 1999.

100. Лебедева Л.Д. Тренинг коммуникативности в системе профессиональной подготовки будущих учителей / Л.Д. Лебедева // Система учебно-воспитательной работы в современной школе: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. - Ульяновск: УлГПУ, 1995. - Ч. 1. - С. 127-128.

101. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

102. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - 287 с.

103. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. - Тарту, 1974. - 220 с.

104. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

105. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – 242 с.
106. Леонтьева І. Формування комунікативної компетенції студентів старших курсів класичного університету при вивченні дисципліни «педагогічна майстерність» / І. Леонтьева // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 року). – К., 2011. – С. 90-92.
107. Литвишко Н.М. Модель організації навчально-виховного процесу / Н.М. Литвишко // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 73.
108. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. - Самара; СПб., 1997. - 106 с.
109. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и ее выраженности в профессионально-значимых личностных качествах: пособие для школьных психологов / М.И. Лукьянова. - Ульяновск, 1996. - 44 с.
110. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
111. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. - М.: Междунар. пед. акад., 1994. - 365 с.
112. Ляска Е.І. Дослідження проблеми підготовки у вищій школі вчителя до інноваційної діяльності / Е.І. Ляска // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина І–ІІ. – К., 1996. – С.65-67.
113. Ляудис В.Я. Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе / В.Я. Ляудис // Инновационное обучение: Стратегия и практика. – М.: 1994. – С. 13-32.
114. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. / НИИ общ. педагогики; Под ре. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. - М., 1980. - С. 100-109.

115. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук.: спец. 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / С.С. Макаренко. – К., 2001. – 18 с.

116. Макарчук Г.М. До психології комунікативної компетентності особистості / Г.М. Макарчук // Науковий вісник . - Національний аграр. ун-т. – К., 2006. – Вип. 99. – С. 376-384.

117. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.

118. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування): [посібник] / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 111 с.

119. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологической тренинге / Г.И. Марасанов. - Киров, 1995.

120. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

121. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / С. Мартиненко, Н. Кипиченко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки (14). - С. 85-89.

122. Мерзлякова О. Учителі й учні: мистецтво діалогу: семінар та тренінгові заняття психолога з педагогами / О. Мерзлякова; редкол.: Т. Шаповал та ін. - К. : Шк. світ, 2008. - 128 с.

123. Мрякина Ю.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: дис. ... канд.пед.наук: (13.00.08) / Ю.В. Мрякина. – Самара: Ин-т развития личности РАО, 1998.

124. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.

125. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: кол. моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вид-во «Віпол», 2000. - 636 с.

126. Никандров В.В. Антитренинг / В.В. Никандров. - СПб., 2003.

127. Ничкало Н.Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього / Н.Г. Ничкало // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (додаток 2). – С. 26.

128. Образцов П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : курс лекций / П.И.Образцов – Орел, 2002. – 291 с.

129. Общая психодиагностика / под ред.: А.А. Бодалева и В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 303 с.

130. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

131. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. - М.: Издательство «Ось-89», 2002.

132. Олоховецька Т. Комунікативні вміння вчителя в сучасній школі / Т. Олоховецька // Рідна школа. – 2000. - № 2. – С. 50-51.

133. Онищенко І.В. Формування творчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки / І.В. Онищенко // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць – 2012. – Вип. 36.- Кривий Ріг: КПШ ДВНЗ «КНУ», 2012. - С. 182-187.

134. Орбан-Лембрик Л.Е. Структура комунікативного потенціалу особистості / Л.Е. Орбан-Лембрик // Психологічні перспективи. – 2002. – № 2. – С. 53-60.

135. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: «А.С.К.», 2001. - 256 с.

136. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961005.htm>

137. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности студентов образовательного процесса в высших учебных заведениях: авторф. дисс... канд. пед. наук / В.В. Охотникова. – Омск, 2000.

138. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.О. Павленко. – К., 2005. – 40 с.

139. Палеха Ю.И. Организация современной деловой коммуникации / Ю.И. Палеха. – К. : МАУП, 1995. – 152 с.

140. Панфилова А.П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы: дисс...докт. пед. наук / А.П. Панфилова. – Спб., 2000.

141. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

142. Педагогика: учебное пособие / Под ред. Пидкасистого П.И. - М.: Педагогическое общество России, 2002.

143. Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы / Л.А. Петровская // Общение и оптимизация совместной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 74-85.

144. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. - М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

145. Пехота О.М. Майбутній вчитель як суб'єкт індивідуального професійного розвитку / О.М. Пехота // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина III – IV. – К., 1996. – С. 16-19.

146. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 1984.

147. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В.Овчарук]. - К.: «К.І.С.», 2004. - С. 16-25.

148. Поперечна Л.Ю. Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми / Л.Ю.Поперечна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип.1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_1_14.pdf

149. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. - М. : Рефл-бук; Ваклер, 2000. - 352 с.

150. Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами / О.О. Почуєва // Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції (26 листопада – 3 грудня 2012 року). – Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html

151. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности / Е.В. Прозорова // Мир психологии. – 2003. – № 10.

152. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

153. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений / А.С. Прутченков. - М.: Новая школа, 1993. - 49 с.

154. Психологические тесты: В 2 т. / Под ред. А.А. Карелина. - М.: ВЛАДОС, 2000. - Т. 2. - 248 с.
155. Психологія професійної діяльності і спілкування / [Орбан Л.Е., Гриджук Д.М., Терещук В.М. та ін.]; за ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджука. - К.: Преса України, 1997. - 189 с.
156. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности. - М.: Международная Педагогическая Академия, 1995. - 328 с.
157. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. 2-е изд., испр. - М.: Когито - Центр, - 2001. - 139 с.
158. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопросы психологии. - 1990. - № 2. - С. 77-83.
159. Решетова З. Психологические основы профессионального обучения / З. Решетова. - М. : Изд-во МГУ, 1985. - 207 с.
160. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 336 с.
161. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 496 с.
162. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.І. Розов; ред. В.М. Вдовиченко. - К. : Кондор, 2005. - 278 с.
163. Савичев С.С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы / С.С. Савичев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - Т. 12. - 2010. - №5. - С. 78-80.
164. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О.Я. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. - № 3 [2010] [Електронний ресурс]. - Режим доступу:

http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/

165. Савченко О.Я. Формування професійної компетентності засобами моделювання педагогічних ситуацій на заняттях у вищих навчальних закладах / О.Я. Савченко // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 10. - С. 257-262.

166. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – М., 2004. – 208 с.

167. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика - 1999. - №5. - С. 45-51.

168. Сікора Я. Теоретичні та методологічні основи компетентнісного підходу / Я. Сікора // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2011. – Вип. 39. Педагогічні науки. – С.98-102.

169. Слостенин В. Методологическая культура учителя / В.Слостенин, В.Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С.82-88.

170. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 576 с.

171. Слостенин В.А. О моделировании образовательных технологий / В.А. Слостенин // Наука и школа. - 2000. - № 4. - С. 50-56.

172. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. - 223 с.

173. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы. / Е.А.Смирнова.- Шуя: Издательство «Весть». ГОУ ВПО «ШГПУ». - 2006. – 256 с.

174. Соловова Е. О содержании проведения аттестаций преподавателей английского языка / Е. Соловова, В. Сафонова, К.Махмурян // Elt. News and Views. – 2000. – № 4. – С. 27–32.

175. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

176. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід перспективи: зб. наук. праць / [за ред. В. Г. Кременя, Т. Левовицького]. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с.

177. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И.А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. - М.: Изд-во ИЯ РАН, 1996. - С. 97-112.

178. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. - К.: «К.І.С.», 2003. - 296 с.

179. Технология проектирования ключевых и предметных концепций : [Электронный ресурс] / Хуторской А.В. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа к журн.: <http://www.edios.ru/journal/2005/1212.htm/>

180. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения: Учебное пособие / В.А. Трайнев. -М.: ВЛАДОС, 2005.

181. Федоренко Ю.П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63-65.

182. Федоренко Ю.С. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / Ю. П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 212 с.

183. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога: соціально-психологічний тренінг /В. Федорчук. - К. : Шк. світ, 2007. - 128 с.

184. Філософія: навч. посіб. / Л. Губерський, І. Надольний, В. Андрущенко та ін.; за ред. І.Надольного. – К.: Вікар, 2008. – 534 с.

185. Філософський словник соціальних термінів / ред.колегія. В.П. Андрущенко та ін.; 2-ге вид., доповнене / – Х.: «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
186. Фокшек А.В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу / А.В. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 213-220.
187. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
188. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
189. Хоруженко К.М. Культурология: энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
190. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева. - СПб.: Питер, 2002.
191. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
192. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. Пособие / А.В. Хуторской. - М.: 2007. - 342 с.
193. Шапошнікова І.М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І.М. Шапошнікова // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., (Київ, 1-2 квітня 2004 р.). – К., 2004. – С. 77-80.
194. Шукурова И.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Шукурова. - М., 2006. - 18 с.

195. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития: монография / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д, 2005.
196. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во Полиус, 1998. – 639 с.
197. Binkley M. and oth. Draft White Paper 1. Defining 21st century skills [Электронный ресурс] / М. Binkley, О. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley with M. Rumble // the University of Melbourne. – January 2010. – 65 p. – Режим доступа : <http://www.atc21s.org>.
198. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swaine // Applied Linguistics.- 1. – 1980. – 47 p.
199. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge. The M.I.T Press, 1965. – 251 p.
200. Difinition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program - OECD (Draft).
201. Hyland,T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi / T. Hyland // Journal of Vocational Education and Training. – 2001. – Vol. 53.3. P. 487-490.
202. Kagan S. Multiple Intelligence / S. Kagan, M. Kagan. The Complete MI Book. - San Clemente, CA. 2004. - 578 p.
203. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel.
204. Omaggio A.C. Teaching language in context. – Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986.– 479 p.
205. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English / International students edition. – Oxford University Press., 2000. – p. 1600.

206. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper. - 2004. - P. 6.

207. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. – 1995. Vol. 95. – P. 129-134.

208. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana, ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. - P. 1.