

С.О. СКВОРЦОВА, Ю.С. ВТОРНІКОВА

**ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Одеса  
Абрикос Компани  
2013

ББК

С

УДК 377.112.4+37.011.31+372.4+371.3

У монографії викладено теоретико-методичні основи формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Визначено зміст понять «комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність учителя», «професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів». Подано структуру комунікативної компетентності особистості, визначено структуру професійно-комунікативної компетентності вчителя та деталізовано складові професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів; обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано можливості комунікативних ситуаційних задач для формування професійно-комунікативної компетентності вчителя; розроблено конструктор комунікативних ситуаційних задач та технологію їх розв'язування. На основі визначених теоретичних основ конструюється модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Для науковців, аспірантів, студентів, учителів і методистів.

Рецензенти: **Л. В. Коваль**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Л. Є. Петухова**, доктор педагогічних наук, професор;  
**К. В. Касярум**, кандидат педагогічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

*Протокол №1 від 30.08 2013 року.*

С ----- Без голош.

ISBN

© С. О. Скворцова, Ю. С. Вторнікова, 2013

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ</b>	
1.1. Генеза компетентнісного підходу до змісту освіти.	8
1.2. Комунікативна компетенція та комунікативна компетентність: співвідношення понять.....	15
1.3. Структура комунікативної компетенції .....	22
1.4. Структура комунікативної компетентності .....	35
<b>РОЗДІЛ 2. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ</b>	
2.1. Проблема професійної компетентності вчителя у працях вітчизняних і зарубіжних учених .....	76
2.2. Структура професійної компетентності вчителя ....	83
2.3. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя. Комунікативна компетенція вчителя .....	102
2.3. Структура професійно-комунікативної компетентності вчителя .....	119
<b>РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>	
3.1. Зміст та структура професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів .....	140
3.2. Критерії, показники сформованості професійно-комунікативної компетентності вчителів початкової школи .....	150
3.3. Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності вчителів початкової школи .....	156
3.4. Стан формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки в педагогічних ВНЗ .....	160
<b>РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>	
4.1. Реалізація діяльнісного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів .....	169

4.2. Реалізація задачного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів .....	175
4.3. Реалізація особистісно-зорієнтованого підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів .....	180
4.4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів .....	184
<b>РОЗДІЛ 5. КОМУНІКАТИВНІ СИТУАЦІЙНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>	
5.1. Комунікативна задача та процес її розв'язування ...	191
5.2. Комунікативна ситуаційна задача та процес її розв'язування .....	194
5.3. Технологія конструювання комунікативних ситуаційних задач .....	199
5.4. Технологія розв'язування комунікативних ситуаційних задач .....	204
<b>РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>	
6.1. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін .....	220
6.2. Упровадження моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час вивчення фахових дисциплін.	228
6.3. Результати експериментальної перевірки ефективності моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів .....	246
<b>Післяслово</b> .....	264
<b>Література</b> .....	267

## ПЕРЕДМОВА

Упродовж останніх десятиліть триває пошук підходів до класифікації та добору ключових компетентностей на рівні міжнародних організацій. Значний внесок у розробці сутності та змісту ключових компетентностей зробила Організація Економічного Співробітництва та Розвитку, якою було започатковано міжнародний проект «Визначення та добір ключових компетентностей», відомий під назвою «DeSeCo» («Definition and Selection of Competencies»). Перелік ключових компетентностей в освітянському та економічному секторах, запропонований 12-ма країнами-учасницями проекту, засвідчив, що комунікативна компетентність усіма країнами віднесена до ключових, як така, що належить до способів роботи та життя в сучасному світі. Актуальність обраної проблематики висвітлено також у державних нормативних документах України, з-поміж яких Закон України про Національну рамку кваліфікацій (2011 рік), Закон України «Про вищу освіту» (2002 рік).

Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя зазнає актуалізації у зв'язку з модернізацією змісту шкільної освіти в Україні, що, згідно з вимогами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2001 рік), спрямована на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка володіє нормами усного і писемного спілкування та вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Вимоги до розвитку мовленнєво-мовної особистості відображено також у новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 рік). Тому, задля ефективного здійснення педагогічного процесу та розвитку комунікативної компетентності в учнів, учитель початкових класів має володіти певним рівнем сформованості професійно-комунікативної компетентності.

Останнім часом зросла зацікавленість науковців проблемою професійної підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й учителів початкових класів, її метою і результатом визнано формування професійної компетентності майбутніх педагогів (В. Бондар, Є. Барбіна, Н. Бібік, Л. Буркова, Н. Кічук, Л. Коваль, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Петухова, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Петухова, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.). Серед складових професійної компетентності педагога вчені (Л. Бірюк, М. Вашуленко, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, В. Звягінцев, І. Зимня,

В. Кан-Калик, К. Касярум, Т. Симоненко, О. Семенов та ін.) виокремлюють комунікативну компетентність, оскільки комунікативний супровід є необхідною умовою педагогічного процесу. Українські та російські вчені досліджують різні аспекти формування комунікативної компетентності педагога, а саме: психолого-педагогічний супровід розвитку комунікативної компетентності студента педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ) висвітлюється в дисертаціях І. Нестерової, С. Оськіної, Т. Руденко, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Усанової та ін.; лінгводидактичний контекст формування комунікативної компетенції досліджено в роботах А. Богущ, О. Василевич, М. Вашуленка, Є. Верещагіна, О. Гаврилюк, Л. Жумаєвої, В. Костомарова, Н. Присяжнюк, Л. Федоренко та ін.; теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів було предметом наукового пошуку Л. Бірюк, М. Вашуленка, Т. Грітченко та ін.

Сучасні наукові дослідження відображають важливі, але окремі сторони проблеми розвитку комунікативної компетентності. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів переважно відбувається у процесі опанування студентами лінгводидактичних дисциплін. Між тим, професійна діяльність учителя початкових класів полягає в тому, що він має забезпечувати повноцінний навчальний процес із шести освітніх галузей, які є обов'язковими. Тому, доцільно говорити про необхідність певного рівня розвитку професійно-комунікативної компетентності вчителів початкових класів, якої вони набувають у процесі вивчення не однієї, а цілого комплексу фахових дисциплін.

Відтак, у наукових дослідженнях теоретично не обґрунтовано і не розроблено модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, яка має бути спрямована на розвиток окремих складових професійно-комунікативної компетентності, що передбачає формування певного комплексу професійно-комунікативних компетенцій. Усе вищевикладене свідчить про наявність суперечностей між:

– світовими тенденціями щодо ролі комунікативної компетентності в житті сучасної людини та недостатнім рівнем її сформованості у молоді;

– вимогами нормативних документів щодо формування комунікативної компетентності в молодших школярів та недостатнім рівнем її сформованості в майбутніх учителів початкових класів;

– потребою суспільства в якісній професійній підготовці комунікативно компетентного вчителя початкових класів та відсутністю цілісної моделі формування професійно-комунікативної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Необхідність і можливість розв'язання означених суперечностей, а також соціально-педагогічне значення проблеми, актуалізують потребу у дослідженні проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. На підставі аналізу наукових джерел визначити сутність базових понять дослідження, зокрема «комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність учителя», конкретизувати поняття «професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів».

2. Розробити модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів.

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

# РОЗДІЛ 1

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ

### 1.1. Генеза компетентнісного підходу до змісту освіти

На сучасному етапі розвитку педагогічного знання на перший план виходять питання модернізації й удосконалення освіти, які ведуть за собою процес глибоких змін у розумінні самого поняття «освіта». Відтепер перед педагогом постає завдання насамперед поліпшити результати навчання та виховати освічену і гуманну людину, гармонійно-розвинену особистість, яка здатна повноцінно жити та працювати в умовах сучасного суспільства, вирішувати професійні питання, спілкуватися й дотримуватися соціальних і законодавчих норм.

Модернізаційні процеси в системі освіти України пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу, започаткованого західними науковцями. Тому, доцільним є вивчення зарубіжного педагогічного досвіду реалізації ідей компетентнісного підходу у практиці вищої педагогічної освіти, що дасть можливість використати найкращі його здобутки та простежити генезу важливих для нас проблем і явищ.

Вища професійна школа України має розвиватися та функціонувати за єдиними стандартами, поряд з усіма іншими країнами-учасницями Болонського процесу. Між тим, важливим є збереження української автентичної соціокультурної та національної специфіки. Тому доцільно проаналізувати зарубіжний досвід упровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх учителів та його застосування з урахуванням особливостей системи педагогічної освіти України.

Поняття компетенції є основною дефініцією компетентнісного підходу. Проте, його введення в науковий обіг, на нашу думку, ще не є новою філософією освіти. Однією із сучасних актуальних проблем філософії освіти є проблема якості освіти, пов'язаної зі зміною парадигми оцінки результатів освіти. Тому постає питання про виникнення, власне, компетентнісного підходу. Прийнято вважати, що компетентнісний підхід (competency-based education – СВЕ-підхід) започаткований саме у працях американських лінгвістів у 70-х роках



минулого століття. Між тим, проведений нами аналіз англомовних джерел свідчить про те, що дискусію навколо цього питання розпочала стаття американського психолога Д. МакКліланда (D. McClelland) [226] «Testing for competence rather than for intelligence» («Вимірювати компетенцію, а не інтелект»). Еволюція становлення компетентнісно-орієнтованого підходу в освіті досить докладно вивчена російською вченою І. Зимньою [78, с.14-16], американським ученим П. Хейджером (Paul Hager) [218, с.413], українськими дослідницями О. Локшиною [120, с.131], Л. Бурковою [20, с.106-123] та О. Тімець [189, с.103]. У нашому дослідженні, дотримуючись етапів розвитку компетентнісного підходу, запропонованих російською дослідницею І. Зимньою, наведемо результати власного аналізу англомовних джерел і визначимо ті вирішальні події та наукові винаходи, які, на нашу думку, становили цей розвиток на кожному з його етапів:

*Перший етап: 1960–1970 роки.* У 1959 році Р. Уайт (R. White) [239, с.297 - 333] уперше визначає термін «компетентнісний підхід» (competency-based education, СВЕ-підхід) у своїй роботі «Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності». Цікаво, що це дослідження стосувалося сфери бізнесу і до освіти не мало прямого відношення, але термін «компетентність» (competence) вживається щодо особистісних властивостей та якостей індивіда, завдяки яким він може виконувати свою роботу на високому професійному рівні. Загальноприйнятою є думка про те, що термін «компетенція» (competence) було запроваджено у США в 1965 році американським лінгвістом Н. Хомським (Noam Chomsky) [197] у контексті теорії мови. Дослідник стверджує, що компетенція співвідноситься скоріше з вміннями і визначається суто в активному, а не в пасивному виявленні, тобто йдеться про зміщення акцентів від «знаю, що» до «знаю, як». У свою чергу, науковець Д. Хаймс (D. Hymes) [223] уводить до наукового обігу поняття «комунікативна компетентність» (communicative competence) в контексті теорії навчання мови й наповнює розуміння компетентності вміннями, набутими через діяльність.

Отже, у цей період розпочалося вживання і з'ясування понять «компетентність / компетенція», які вважалися тотожними у змістовому плані і різними вченими розглядалися, як: якісні характеристики індивіда (Р. Уайт) та специфічні вміння

(Н. Хомський). У ці роки компетентність виступала як проста демонстрація діяльності.

*Другий етап: 1970–1990 роки* – пов'язаний з ім'ям американського психолога Д. МакКліланда (D. McClelland), який у 1973 році публікує статтю «Testing for competence rather than for intelligence» («Вимірювати компетенцію, а не інтелект») у науковому журналі «Американський психолог». Науковець вперше звернув увагу на наявні недоліки в системі оцінювання / тестування США та наголосив на тому, що шкільні оцінки не відбивають реального рівня знань учнів. До того ж, на думку автора, знання, що отримуються в школах та ВНЗ, повинні бути максимально наближеними до життя, відповідати вимогам ринку праці, тобто студенти мають опановувати не суто теоретичні знання, а оволодівати компетенціями (competence) (знаннями в дії). До того ж, цей етап відзначився плідною науковою роботою англійського науковця Дж. Равена [160], який у 1984 році в Лондоні випускає монографію «Компетентність у сучасному суспільстві», в якій досліджує природу компетентності. Він доводить, що компетентність (competence) виявляється в дії, в якій індивід виявляє свої наміри, здібності та цінності й виокремлює 37 видів компетентностей. На цьому етапі поняття «компетентність» та «компетенція» вживаються як синоніми.

Відтак, у ці роки термін «компетентність» уживається вже не тільки в контексті вивчення та викладання іноземних мов, а й у сферах психології, бізнесу, менеджменту. Дж. Равен обґрунтовує компетентність як багатofакторне явище та особистісне індивідуальне утворення, основою якого виступають ціннісні орієнтації та внутрішня мотивація людини, що визначають характер її майбутньої діяльності.

*Третій етап: з 1990 року.* З 1990-х років ХХ ст. наукові розвідки щодо виявлення суті та змісту компетентностей вийшли на новий рівень – стартував етап дослідження проблеми компетентностей в освіті на рівні міжнародних організацій, розпочався спільний пошук країнами підходів до класифікації та добору ключових компетентностей. Так, у 1996 році в межах ЮНЕСКО в Доповіді Міжнародної Комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб» представник Франції і голова зазначеної Комісії Жак Делор (Jacques Delors) [61, с.37] сформулював «чотири стовпи», на яких ґрунтується сучасна освіта: «уміння вчитись», «уміння діяти», «уміння жити разом», «уміння бути». У тому ж році експерт

В. Хутмахер (Walo Hutmacher) [221, с.11] на симпозиумі в Берні (Швейцарія) в доповіді «Ключові компетенції для Європи» («Key Competencies for Europe») наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти груп ключових компетентностей, якими «мають бути висвітлені молоді європейці». Значний внесок у подальших розробках сутності та змісту ключових компетентностей відіграла Організація Економічного Співробітництва та Розвитку, (the OECD), яка 21-го грудня 2000 року спільно з Федеральним Статистичним Управлінням Швейцарії (the SFSO) започаткувала проведення дослідження «Визначення та добір компетентностей», відомого під назвою «DeSeCo» («Definition and Selection of Competencies»): «Country Contribution Process», що проводилося протягом 1997 – 2003 років за участю всіх країн – членів OECD. Метою такого масштабного міжнародного проекту стало окреслення національних особливостей під час визначення та добору ключових компетентностей. У результаті 12 країн (Австрія, Бельгія, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Голландія, Нова Зеландія, Норвегія, Швеція, Швейцарія та США) взяли участь у проекті і згодом представили свої звіти. Аналіз отриманих матеріалів (2010 рік) продемонстрував, що навчальний план, який містить ключові компетентності, в різних країнах набував своїх особливих національних рис і відмінностей. Відтак, цей етап ознаменувався окресленням змісту ключових компетентностей для освіти в розумінні цілей і результатів освіти. Компетентності починають розуміти як такі, що потребують як елементу виконання, так і володіння певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

Наприкінці ХХ століття в умовах європейської інтеграції освіти в країнах СНД також розпочинаються теоретичні дослідження, присвячені компетентнісному підходові. Оскільки поняття «компетентність» та «компетенція» у світовій науковій літературі поки що не знайшли однозначного трактування, вітчизняні вчені зосередилися на вивченні змісту цих понять та їх структури. В Росії цю проблему досліджують видатні науковці: А. Бермус, В. Болотов, А. Вербицький, Е.Зеєр, І. Зимняя, В. Кальней, В. Краєвський, А. Маркова, А. Хуторський, С. Шишов та ін. Серед українських дослідників цю проблему розробляють: І. Акуленко, Н. Бібік, Л. Буркова, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьмінський, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Петухова, О. Пометун, О. Савченко, С. Скворцова,

Є. Смірнова-Трибульська, Н. Тарасенкова, О. Тімець та ін. Незважаючи на численні дослідження, проведені вітчизняними науковцями стосовно дефініцій основних категорій компетентнісного підходу, однозначного розуміння досі не існує.

Основними категоріями компетентнісного підходу виступають поняття «компетенція» та «компетентність». Аналіз англійських джерел окресленої проблематики дозволяє стверджувати, що поняття «компетентність» (competence) та «компетенція» (competency) у змістовому плані переважно ототожнюються. Застосовуються такі терміни: «competentia» (від лат. – коло питань, з яких людина добре обізнана, пізнала їх та має досвід); «competence» / «competency» (англ.); Kompetenz (нім.). Оксфордський англо-англійський словник (7-е видання) [228, с. 307] розкриває це поняття (competence / competency) як «здатність виконати щось успішно чи ефективно» або як «уміння, що необхідне для виконання певної задачі»; терміни «компетентність» та «компетенція» виступають синонімами. Дещо інший акцент у розумінні цієї категорії ставить англійський дослідник Т. Гіланд (Т. Hyland) [222, с. 487], який визначає компетентність (competence) як «здатність виконати специфічну діяльність відповідно до запропонованого стандарту». У свою чергу, голландський науковець М. Малдер (Martin Mulder) [219, с.523] окреслює компетентність як «здатність людини досягти певних здобутків». 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.

Там же наголошується, що термін «компетентність» уживається в тих самих значеннях, що й «компетенція». Отже, позиція нерозмежування понять компетенція / компетентність характерна для більшості зарубіжних дослідників цієї проблеми. Розглядаючи зміст другого та третього етапів розвитку компетентнісного підходу, нами було наведено трактування цих категорій за англійцем Дж. Равеном та швейцарцем В. Хутмахером. Так, згідно з тлумаченням Дж. Равена, володіння компетентністю виявляється в діяльності, що відбувається в конкретній ситуації. При цьому вирішальне значення мають мотиви, цілі та наміри індивіда. У свою чергу В. Хутмахер

стверджує, що поняття «компетентність» наближується скоріше до понятійного поля «знаю, як», ніж «знаю, що», і входить до ряду таких понять, як майстерність, уміння, здатність. Тобто, ми переконалися, що поняття «компетентність» та «компетенція» мають синонімічне значення для дослідників і включають характеристику діяльності.

Унаслідок або особливостей перекладу, або наявного стану розуміння цих категорій західними і американськими вченими, серед російських і українських науковців виникають протиріччя: деякі з них ототожнюють ці категорії, а деякі - розрізняють. Так, ототожнюючи їх, Л. Болотов, В. Ледньов, Н. Нікандров, М. Рижаків підкреслюють саме практичну спрямованість компетенцій – вони є сферою відносин, наявних між знанням і дією в людській практиці, а компетентнісний підхід припускає значне посилення практичної спрямованості освіти. Аналогічного підходу, ототожнюючи компетентність і компетенцію, дотримується В. Кальней та С. Шишов, орієнтуючись на матеріали симпозіуму «Ключові компетенції для Європи», що відбувся в Берні в 1996 році. Натомість, вони дещо інакше трактують зміст компетенції. На їхню думку, це є загальна здатність, заснована на знаннях, цінностях, схильностях, що дає можливість установити зв'язок між знанням і ситуацією, знайти процедуру (знання і дія), відповідну проблемі.

На відміну від своїх колег, А. Хуторської [198], розрізняючи поняття «компетенція» і «компетентність», пропонує 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.

Тобто, ми можемо констатувати, що компетентність, на думку науковця, є результатом набуття компетенцій.

Аналіз української наукової літератури (І. Акуленко, Н. Бібік, Л. Буркова, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьмінський, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Петухова, О. Пометун, О. Савченко, С. Скворцова, Є. Смірнова-Трибульська, Н. Тарасенкова, О. Тімець та ін.) свідчить, що українські вчені схильні диференціювати поняття компетенції та

компетентності. На підтвердження цього наведемо визначення цих категорій за дослідницею О. Овчарук [135, 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.

До того ж в Україні, навіть на державному рівні, поняття компетенції та компетентності диференціюються, що розставляє всі крапки над «і» і не залишає додаткових питань та протиріч. Так, 20 квітня 2011 року постановою Кабінету Міністрів України було затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти [153], що ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів. Відповідно до цього документа:

- 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.

Отже, аналіз упровадження компетентнісного підходу в освіту свідчить, що існує декілька підходів до визначення основних його категорій:

1. Унаслідок аналізу наукових розробок англійських учених (Дж. Равен, В. Хутмахер) ми переконалися, що компетентність включає характеристики діяльності. Компетентність визначається як здатність, майстерність, ефективна поведінка, вміння. Поняття «компетентність» та «компетенція» ототожнюються.

2. Аналіз наукових праць американських дослідників (Н. Хомський, Д. МакКліланд) дає підстави стверджувати, що американська школа зосереджена на людях, які здійснюють цю діяльність. Визначилися два підходи: компетенції, що належать до процесу, поведінки (англійська школа) та компетенції, що відображають результат діяльності, тобто набуття професійних

якостей. Терміни «компетентність» та «компетенція» вживаються як синоніми і не мають однозначного трактування.

3. Українські та російські науковці переважно диференціюють ці дві категорії і визначають компетентність як складне особистісне утворення, як здатність особистості актуалізувати набуті знання, вміння й навички у стандартних та проблемних ситуаціях, як результат набуття компетенцій.

## **1.2. Комунікативна компетенція та комунікативна компетентність: співвідношення понять**

Упродовж останніх десятиліть активізувалося вивчення проблеми комунікації взагалі та професійно-педагогічної комунікації зокрема. Наукова зацікавленість саме цим питанням цілком обґрунтована, оскільки проблема комунікації в умовах глобалізації суспільства є однією з найважливіших. У спробі встановити місце і роль комунікативної компетентності в умовах розвитку сучасного світу нами проаналізовано перелік ключових компетентностей у двох секторах – освіти й економіки, запропоновані експертами «DeSeCo» [33, с.88 - 94], і встановлено, що комунікативна компетентність усіма країнами віднесена до ключових. Причому деякі країни відносять її до соціальної компетентності. Проте, все ж таки, саме ця компетентність згадана в усіх звітах як провідна і яка належить до способів роботи і життя в сучасному світі [216].

Нами встановлено, що серед експертів «DeSeCo» досі залишається багато невирішених питань щодо критеріїв відбору ключових компетентностей, їх теоретичного обґрунтування та виміру, а також визначення суті та складових комунікативної компетентності в їх структурі.

Уперше у 1965 році американським мовознавцем Н. Хомським (Noam Chomsky) певну здатність, необхідну для виконання мовленнєвої діяльності рідною мовою, було визначено як «компетенцію». Але вже у 1972 році теорія мовної компетенції Н. Хомського зазнала критики з боку американського соціолінгвіста Д. Хаймса (Dell Hymes), який зауважив, що в цьому визначенні бракує головного лінгвістичного вміння – формулювати і сприймати висловлювання, адекватні контексту, в якому вони вживаються, а також знання умов, в яких відбувається мовленнєвий акт. Саме тоді, у 1972 році, і виникло поняття «комунікативна компетенція». Д. Хаймс

(Dell Hymes) поглибив зміст цього поняття та запропонував своє, більш складне і багатовимірне визначення комунікативної компетенції, що складається як із лінгвістичної компетенції (знання граматичної структури мови), так і з контекстуальних чи соціолінгвістичних компетенцій (знання правил вживання мови в різних контекстах). Згідно з його розумінням, комунікативна компетенція (communicative competence) – це знання правил з метою розуміння та створення як інформаційного, так і соціального змісту висловлювання [224]. І вже в 1980 році науковці М. Каналі і М. Свейн (M. Canale and M. Swain) [211], розглядаючи комунікативну компетенцію (у контексті викладання другої, не рідної мови), визначили її як синтез граматичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції (знання про те, як правильно використовувати мову в різних соціальних контекстах) та стратегічної компетенції (знання про те, як комбінуються вислови і комунікативні функції відповідно до принципів дискурсу).

У спробі встановити історію становлення цієї категорії у країнах СНД, ми звернулися до наукових праць російського методиста Д. Ізаренкова [81, с.54-60]. Дослідник стверджує, що на початку 1960-х років категорія «комунікативна компетенція» досліджувалася в межах нового на той час напряму прагматичного опису мови, в силу чого зміст цього поняття відповідав змісту мовної компетенції і включав до свого складу здатність індивіда утворювати необмежену кількість речень, побудованих за структурними схемами та виявляти формальну схожість / відмінність близьких за своїм змістом висловлювань. І лише пізніше, перейшовши до сфери соціолінгвістики та методики викладання іноземних мов, категорія «комунікативна компетенція» почала співвідноситись із процесом спілкування і розглядатись як мовна здатність індивіда [81, с.58].

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» був уперше введений до наукового обігу у 1976 році на III Конгресі Міжнародної Асоціації Викладачів Російської Мови та Літератури. Розглядаючи зміст цього поняття, В. Звегінцев (1976 рік) [76, с.315] виходив з того, що «сама мовна компетенція не здатна забезпечити нормальне спілкування між людьми за допомогою мови. Необхідні ще якісь додаткові знання, які виявили би «правильність» поведінки людини в суспільстві. Це соціальні знання або ж соціолінгвістична компетенція, що має поза лінгвістичний характер і



так само, як і мовна компетенція, може бути представлена в ідеалізованому та абстрагованому вигляді».

Більш ґрунтовне визначення комунікативної компетенції було подане М. Вятютневим (1977 рік) [47, с.41], який розглядав її як «вибір та реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватись у тій чи тій ситуації спілкування».

У 80-х роках ХХ ст. лінгвіст О. Василевич [24, с.120] інтерпретує сутність комунікативної компетенції як сукупність конкретних умінь, необхідних членові мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими з метою оволодіння мовою як навчальною дисципліною.

Між тим, західні науковці здебільшого трактують цю категорію в широкому значенні і розуміють її як здатність взаємодіяти з людьми, досягати власних комунікативних цілей та обирати тип комунікативної поведінки під час міжособистісного спілкування. Вони пов'язують комунікативну компетенцію, переважно, зі знанням іноземних мов, що звичайно є необхідною умовою для ефективної міжкультурної комунікації.

Комунікативну компетенцію (competence), як здатність успішно взаємодіяти з іншими людьми, розглядає американський науковець Б. Шпітсберг (Brian Spitzberg) (1988 рік) [233], причому «успішність взаємодії» пояснюється ним, як точність, ясність, узгодженість, ефективність та доцільність обраних слів та стратегій поведінки. Дещо інакше комунікативну компетенцію як ситуаційну здатність ставити реалістичні цілі комунікації і максимально прискорити їх досягнення за допомогою використання знань про себе, іншу людину, ситуацію, наявні комунікативні стратегії, трактує ще один професор університету штату Нью Джерсі – Г. Фрідріх (G. Friedrich) (1994 рік).

Деталізує позиції попередніх науковців визначення професора Каліфорнійського університету Дж. Віманна (John M. Wiemann) [240], який розглядає комунікативну компетенцію (competence) як уміння обирати доречний тип комунікативної поведінки з метою успішного досягнення власних міжособистісних цілей або намірів під час спілкування. Значно вужче розуміє комунікативну компетенцію (competence) Р. Рубін (R. Rubin) (1990 рік) [213, с.95], як враження про доречність комунікативної поведінки іншої людини. Суттєвим, на нашу думку, є визначення комунікативної компетенції (communicative competence) психолога К. Данцигера (Kurt Danziger) [215], який визначає її як здатність індивіда реалізовувати

комунікативні функції згідно з умовами ситуації. За основу комунікативної компетенції автор бере вміння прийняти думку партнера по спілкуванню, будувати спілкування в такий спосіб, щоб воно було зрозумілим і прийнятним співрозмовником.

Аналіз іншомовних джерел переконливо доводить те, що зарубіжні науковці переважно застосовують термін «комунікативна компетенція» (communicative competence). Між тим, у країнах СНД, виходячи із загальних дефініцій компетентнісного підходу, використовуються дві категорії – «комунікативна компетентність», як здатність особистості, її готовність і спроможність до розв'язування комунікативних задач, та «комунікативна компетенція», як внутрішній резерв компетентності, що виявляється в наявності комунікативних знань, умінь, навичок і досвіді комунікативної діяльності. Між тим, ми переконалися в тому, що визначення американців Б. Шпітсберга (Brian H. Spitzberg) та Г. Фрідріха (G. Friedrich) близькі до розуміння вітчизняними вченими саме комунікативної компетентності.

Серед вітчизняних учених проблему змісту і структури комунікативної компетентності та комунікативної компетенції досліджують педагоги та психологи: Н. Анікєєва, С. Барішнікова, Н. Бібик, А. Богуш, О. Волченко, О. Головка, В. Грехнев, Т. Григорьєва, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Заброцький, В. Звягінцев, І. Зимня, В. Кан-Калик, К. Касярум, Н. Кічук, Л. Коваль, І. Колеснікова, Ю. Крижанська, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Моськіна, Л. Петровська, І. Пухальська, П. Растянніков, В. Сластьонін, Т. Симоненко, О. Семенов, В. Третьяків, Т. Усольцева, Ю. Федоренко та ін. Власні визначення дефініції «комунікативна компетенція» пропонують не лише лінгвісти, а й також лінгводидакти: А. Богуш, О. Василевич, Є. Верещагін, О. Гаврилюк, Л. Жумаєва, В. Костомаров, Н. Присяжнюк, Л. Федоренко та ін. Отже, детальний огляд психолого-педагогічних та лінгводидактичних наукових джерел дає підстави для порівняльного аналізу наявних у науковій літературі визначень понять «комунікативна компетентність» і «комунікативна компетенція».

Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що ряд учених використовують термін «комунікативна компетенція», а визначають його як здатність людини до спілкування, а також володіння

комунікативними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для ініціювання та підтримання процесу спілкування.

Так, Д. Ізаренков [81, с.54] розуміє комунікативну компетенцію як «здатність людини до спілкування в одному, деяких або всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливою якістю мовленнєвої особистості». Комунікативну компетенцію як здатність людини спілкуватись у трудовій та навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби, визначає М. Вятютнев [47, с.80]. Такі визначення, на нашу думку, характерні для поняття «компетентності», яку ми розуміємо як здатність, готовність і спроможність особистості до спілкування та розв'язування комунікативних задач.

Відповідно до сучасного розуміння поняття «компетенція» найбільш ґрунтовним є визначення дійсного члена НАПН України, професора А. Богуш [16, с.6]. Так, учена 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 [16, с.6].

Отже, проаналізовані нами публікації вітчизняних і англійських учених свідчать про те, що в науковій літературі не існує єдиного визначення поняття комунікативної компетенції. Враховуючи трактування понять компетенції та компетентності в нормативних документах [153], під комунікативною компетенцією індивіда ми розуміємо 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. Як здатність

встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, визначає комунікативну компетентність Ю. Жуков [51, с.56].

Психологічно виваженим, на нашу думку, є визначення Ю. Ємельянова [66, с.76], згідно з яким комунікативна компетентність – це досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Формуючись і розвиваючись колективно, міжособистісний досвід водночас є індивідуальним. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом культурних, у тому числі ідейно-моральних норм і закономірностей громадського життя.

У цьому ж контексті, але дещо ширше, тлумачить цю категорію О. Боровець [19, с.205] як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Вона передбачає такий рівень взаємодії з довколишніми людьми, який дозволяє успішно функціонувати в суспільстві, а також наявність життєвого досвіду, ерудиції, наукових знань тощо.

Значно глибше розуміє комунікативну компетентність Л. Петровська [148, с.15] як складне, багатомірне утворення ... у самому широкому сенсі – це компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії. До того ж, учена впевнена, що для сучасника набуття комунікативного досвіду відбувається не тільки на підставі особистої участі в актах комунікації з іншими людьми. З літератури, публіцистики, театру, кіно, ЗМІ людина одержує відомості про характер комунікативних ситуацій, проблеми міжособистісної взаємодії та способи їх розв'язання. На додаток до наведених визначень Ю. Жуков і Л. Петровська [71, с. 20] зауважують, що комунікативна компетентність припускає вміння розширювати (або звужувати) коло спілкування й уміння варіювати його глибину (уміння вести спілкування на різних рівнях довіри), розуміти й бути зрозумілим партнерами по спілкуванню.

Із поданих визначень комунікативної компетентності можна помітити, що поняття комунікації і спілкування не чітко розмежовано. Так, проведений аналіз наукової літератури засвідчив

відсутність єдності щодо співвідношення понять «комунікація» та «спілкування». Натомість існують два протилежних погляди: деякі вчені ототожнюють ці поняття, інші – диференціюють. З приводу такого різноманіття поглядів ми звернулися до наукових розвідок В. Конецької [99, с.15], яка наполягає, що «поняття спілкування, комунікації і мовної діяльності містять як загальні, так і відмінні ознаки. Загальними є їх співвіднесення з процесами обміну і передавання інформації, зв'язок з мовою як засобом спілкування і зв'язок із соціомовною поведінкою комунікантів. Відмінні ознаки зумовлені відмінністю в обсязі змісту цих понять (вузькому і широкому), що пояснюється використанням їх у суміжних науках або навіть у різних аспектах однієї наукової дисципліни, коли на перший план висуваються ті або ті ознаки цих складних понять». У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися позиції розмежування понять «комунікації» та «спілкування», адже виявлені розбіжності в їх трактуванні роблять неправомірним ототожнення. Тому під спілкуванням ми розуміємо один із варіантів комунікації.

Немає чіткого розмежування понять комунікації і спілкування й у визначенні Г. Руріка [163, с.351], яким комунікативну компетентність потрактовано як володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, адекватних ситуації спілкування і достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети. На нашу думку, таке визначення компетентності як володіння системою умінь і навичок, більшою мірою відповідає поняттю «компетенції», яка є лише базисом комунікативної компетентності.

До того ж, 20 квітня 2011 року постановою Кабінету міністрів України було затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти [153], в якому поняття «комунікативна компетентність» офіційно визначено як здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з довколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Відтак, нами встановлено, що серед наведених визначень немає абсолютної єдності щодо розуміння понять компетентності та компетенції. Деякі вчені розуміють дефініцію «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність» як синонімічні лексичні структури і визначають їх як здатність, готовність або здатність індивіда до виконання певної комунікативної діяльності.

Інші вчені схильні до розмежування цих понять, визначаючи комунікативну компетенцію вужчою, складовою комунікативної компетентності.

Аналіз наявних підходів щодо змістового наповнення поняття «комунікативна компетентність», а також трактовка І. Зимньої [78, с.8] компетентності «як актуального виявлення компетенції» дозволили нам уточнити визначення цієї категорії. Отже, *комунікативна компетентність – це інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети.* Основу комунікативної компетентності становлять комунікативні компетенції, що базуються на знаннях, уміннях, навичках, способах комунікативної діяльності і проявах емоційно-ціннісного ставлення до неї. Комунікативна компетентність виявляється у процесі розв'язування комунікативних задач.

### **1.3. Структура комунікативної компетенції**

Розкриваючи зміст комунікативної компетенції, більшість дослідників вдаються до переліку її складових (граматична, лінгвістична / мовна, мовленнєва, соціолінгвістична, прагматична, стратегічна, вербально-когнітивна, вербально-комунікативна, предметна / тематична, соціокультурна, технічна, дискурсивна).

Так, комунікативну компетенцію як композицію: лінгвістичної компетенції, знань про мову, наявності вмінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами, вмінь організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доречності висловлювання визначає Н. Гез [51, с.19].

Структура комунікативної компетенції за Д. Ізаренковим [81, с.55] представлена такими базисними складовими, як: *мовленнєва* (демонструє знання усіх рівнів мови: фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного); *лінгвістична* (мовна) (передбачає знання понятійного категоріального апарату науки про мову); *прагматична* (передбачає наявність вмінь уживати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення) та *предметна* (змістовий, денотативний

план висловлювань, фрагменти докільля через знання людини про це докільля).

Аналогічно, до складу комунікативної компетенції М. Вятютнев також включав *мовну* компетенцію, яку визначав як надбане інтуїтивне знання правил, яке становить основу побудови глибинних структур, що перетворюються у граматично правильні речення за допомогою семантичних, синтаксичних, морфологічних та фонологічних правил. Слід зазначити, що М. Вятютнев [47, с. 38] започаткував новий етап у розумінні та трактуванні сутності терміна «комунікативна компетенція», оскільки саме він запропонував розглядати комунікативну компетенцію як методично, психологічно та лінгвістично узгоджену єдність усіх компонентів, що утворюють ситуації спілкування.

Зарубіжні і вітчизняні науковці разом відмічали особливу багатофакторність компонентів комунікативної компетенції, що значною мірою ускладнює її теоретичне обґрунтування та єдине узгоджене визначення. І дійсно, у різних авторів та в різних джерелах й досі не існує єдності а ні у трактуванні, а ні в розумінні структури поняття комунікативної компетенції, оскільки дослідники з різних галузей знань (лінгвістика, соціолінгвістика, педагогіка, психологія, дидактика, лінгводидактика), які досліджують цю категорію, акцентують свою увагу на тих аспектах, що є характерними для їх конкретної галузі науки.

Так, німецький науковець В. Ульріх [237, с.19] у словнику методичних термінів виокремлює такі компоненти комунікативної компетенції: *лінгвістична* компетенція, тобто здатність розуміти, створювати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил та їх поєднання; *вербально-когнітивна* компетенція, тобто здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати, в разі потреби актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; *вербально-комунікативна* компетенція означає здатність ураховувати під час мовленнєвого акту спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функції; *мета-компетенція*, що полягає в розумінні та знанні понятійного апарату, аналізу й оцінки засобів мовленнєвого спілкування. Згідно з нашим розумінням комунікативної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність людини до спілкування та вирішення комунікативних задач, В. Ульріх

розглядає саме комунікативну компетентність. На нашу думку, цей факт можна пояснити неточністю і неоднозначністю перекладу.

Близьким до трактування попереднього науковця є розуміння лінгводидакта Л. Жумаєвої [72, с. 20-22], яка також виокремлює лінгвістичну компетенцію як компонент структури професійної комунікативної компетенції. Водночас, учена пропонує власну структуру, а саме: *лінгвістична (мовна)* компетенція, що забезпечує зміст професійної комунікації, побудову та розуміння мовленнєвого висловлювання; *тематична (предметна)* компетенція, що забезпечує зміст професійної комунікації, яка передбачає використання професійних знань, професійного та позапрофесійного досвіду, загальної ерудиції особистості та *соціокультурна* компетенція, що забезпечує міжкультурну комунікацію.

Професор Т. Симоненко [173, с. 32], поряд із основними складовими структури (*мовна, предметна, прагматична компетенції*) виокремлює ще й *технічну* компетенцію, маючи на увазі знання техніки та тактики спілкування, уміння виразно, тактовно, етично реалізувати дидактичні функції, презентувати риторичний потенціал.

Аналізуючи структуру комунікативної компетенції (політтехнолога), В. Звягінцев [77, с.92] виокремлює *лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний і соціокультурний* компоненти, тим самим погоджуючись із поглядами іншомовних дослідників щодо зазначеного питання.

У структурі іншомовної комунікативної компетенції (майбутнього спеціаліста морського флоту) С. Козак [96] виокремлює *лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну та професійну* складові.

Дослідники Р. Мілбруд и І. Максимова [126, с.10] виокремлюють *лінгвістичну, прагматичну, когнітивну та інформаційну* компетенції у складі комунікативної компетенції.

Відтак, більшість учених виділяють у структурі комунікативної компетенції: *мовну, лінгвістичну, граматичну, мовленнєву, прагматичну, стратегічну, дискурсивну, технічну, предметну, тематичну, інформаційну, мета-компетенцію, соціолінгвістичну, контекстуальну, соціокультурну, вербально-комунікативну, когнітивну, вербально-когнітивну* компетенції. Між тим, такі компетенції, як: *мовна та лінгвістична; предметна і тематична; а також соціолінгвістична, вербально-комунікативна та контекстуальна* вживаються авторами як синонімічні поняття (див. таблицю 1.1).



## Структура комунікативної компетенції в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених

Д. Хаймс	М. Каналі і М. Свейн	В. Ульріх	Р. Мілбруд, І. Максимова	Н. Гез	Д. Ізаренков	Л. Жумасєва	Т. Симоненко
Когнітивний компонент (вербально-когнітивна, когнітивна, мовна, лінгвістична, граматична, мовленнєва, прагматична, технічна, стратегічна компетенції)							
Лінгвістична: знання граматичної структури мови	Грамматична: знання граматичної структури мови	Лінгвістична: здатність розуміти та створювати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил та їх поєднання	Лінгвістична: представляє собою готовність використувувати (іноземну) мову як знаряддя мовленнєвої розумової діяльності	Лінгвістична: знання про мову	Лінгвістична: передбачає знання понятійно-категоріального апарата науки про мову	Лінгвістична/ мовна: забезпечує зміст професійної комунікації, побудову і розуміння мовленнєвого висловлювання	Мовна: пов'язана з лінгвістичним боком організації комунікативних одиниць, тобто без знання законів та правил мови не може бути нормативного комунікативного акту, оскільки лінгвістичний рівень забезпечує знання та можливість практичної реалізації кодифікованих граматичних і синтаксичних конструкцій, сталих мовленнєвих кліше тощо

<p><b>Стратегічна:</b> знання про те, як комбінуються мовленнєві висловлювання залежно від комунікативних цілей</p>	<p><b>Вербально-когнітивна</b> – здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати, актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи при цьому мовні позначення</p>	<p><b>Прагматична:</b> готовність передавати комунікативний зміст у ситуації спілкування. <b>Когнітивна:</b> готовність до комунікативної розумової діяльності</p>	<p><b>Мовленнєва:</b> уміння зіставляти мовні засоби з задачами й умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами, уміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доречності висловлювання</p>	<p><b>Мовленнєва:</b> демонструє знання всіх рівнів мови: фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного і синтаксичного. <b>Прагматична:</b> наявність умінь застосовувати вирази згідно з комунікативними намірами мовця і з ситуативними умовами мовлення</p>	<p><b>Прагматична:</b> розкриває комунікативний намір мовця, формуючи в нього здатність використовувати ті одиниці та засоби мовлення, що найбільш властиві ситуації, стилю, умовам комунікації. <b>Технічна:</b> знання техніки і тактики спілкування, уміння виразно, тактично, етично реалізовувати дидактичні функції, презентувати риторичний потенціал</p>
---	--	--	--	--	--

Інформаційний компонент (предметна, тематична, інформаційна компетенції, мета-компетенція)					
<b>Мета-компетенція:</b> розуміння і знання понятійного апарата, аналізу та оцінки засобів мовлення	<b>Інформаційна:</b> забезпечує володіння змістовим предметом спілкування	<b>Предметна:</b> змістовий, денотативний план висловлювання	<b>Тематична/предметна:</b> забезпечує зміст професійної комунікації, яка передбачає застосування професійних знань, професійного і поза професійного досвіду, загальної ерудиції особистості	<b>Предметна:</b> відповідає за зміст висловлювання, забезпечує отримання знань про те, що є предметом мовлення	

Соціокультурний компонент (соціолінгвістична, контекстуальна, соціокультурна, вербально-комунікативна компетенція)					
Соціолінгвістична / контекстуальна: знання правил застосування мови в різних контекстах	Соціолінгвістична: знання про те, як правильно застосувати мову в різних соціальних контекстах	Вербально-комунікативна: здатність враховувати в ході спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць			Соціокультурна: забезпечує міжкультурну комунікацію

Проте, ми вважаємо, що авторами не враховано один із найважливіших компонентів комунікативної компетенції – вербально-логічний, оскільки у процесі комунікації всі учасники повинні правильно і послідовно формулювати власні думки, дотримуючись законів логіки; бути переконливими у своїх судженнях та робити істинні умовиводи; встановлювати істинність або хибність висловлювань та висновків співрозмовників.

Слід підкреслити, що дослідники зосередилися переважно на лінгвістичному аспекті виявлення комунікативної компетенції, унаслідок чого поза увагою науковців залишилися психологічні, дидактичні та соціологічні аспекти. Проте, згідно з теорією Д. Хаймса (Dell Hymes), комунікант повинен володіти значно глибшими, ніж суто лінгвістичними, вміннями та навичками, тобто йому необхідно знати, яким чином та чи та мова застосовується всіма представниками мовної спільноти. Іншими словами, комунікативна компетенція, ґрунтуючись на знаннях законів спілкування, психології міжособистісної взаємодії, володіння мовленнєвими вміннями, передбачає наявність соціокультурних, регулятивних і нормативних умінь.

До того ж, нами враховано результати дослідження американського психолога Даніеля Гоулмана (D. Goleman) [209], який, аналізуючи емоційну компетентність або емоційний показник інтелекту (emotional quotient / emotional intelligence), визначає його як здатність усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття співрозмовників, для самомотивації й управління власними емоціями в собі та у стосунках із іншими людьми. З-поміж основних складових емоційної компетентності психолог виокремлює такі: самосвідомості, самоконтролю, емпатії та соціальні навички. Тому, погоджуючись з отриманими висновками, в нашому дослідженні виокремлено *компетенції самосвідомості, самоконтролю та емпатії* у структурі комунікативної компетенції, адже, безсумнівно, емоційний фактор у процесі комунікації є визначальним (див. таблицю 1.3).

З метою визначення структури комунікативної компетенції, що є базисом комунікативної компетентності, нами проаналізовано складний процес комунікації. Логічно, що зазначений процес складається з певних етапів, серед яких виокремлюють: мотиваційний етап (те, що спонукає вступити до контакту); етап орієнтування в цілях і ситуації спілкування; етап орієнтування в особистості

співрозмовника; етап планування змісту спілкування; етап обрання (несвідомо або свідомо) конкретних засобів, фраз, які будуть використовуватися, а також настанови, як говорити та поводитися; етап контролю за ефективністю спілкування на підставі встановлення зворотного зв'язку та етап коригування напряму, стилю та методів спілкування [98]. Слід зауважити, що вченими не враховано рефлексивний етап комунікації. У разі, якщо хоч одна з ланок порушена, то комунікація не принесе очікуваних результатів і буде неефективною. Зазначимо, що обмін інформацією – це необхідна, але не єдина умова протікання складного процесу комунікації. Галузь комунікації вивчає те, як люди застосовують повідомлення для трансляції сенсу в різних контекстах та культурних середовищах. У процесі комунікації ми транслюємо (за допомогою мовлення, сигналів, письма або поведінки) інформацію (думки або емоції) в такий спосіб, щоб нас легко та швидко сприймали і розуміли (*перцептивна компетенція – зауваження автора*). Ми не обмінюємося даними – ми сприймаємо інформацію. Тому зарубіжні дослідники визначають комунікацію як управління повідомленнями з метою створення сенсу. Іншими словами, мета комунікації – донести сенс, а мета досліджень із проблем комунікації – визначити шляхи досягнення мети комунікації [212]. На нашу думку, деякі із запропонованих ученими етапів комунікації корелюють зі складовими комунікативної компетенції, тому розглянемо зазначені етапи: 1) потреба у спілкуванні; 2) етап орієнтування в цілях і ситуації спілкування, що співвідноситься з *прагматичною та стратегічною компетенціями*; 3) етап орієнтування в особистості співрозмовника, який корелює з *компетенцією «приєднання», емпатії та контактності*; 4) етап планування змісту спілкування відповідає *предметній і профільній компетенціям*; 5) етап обрання конкретних засобів, фраз, які будуть використовуватися, а також встановлення, як говорити та поводитися співвідноситься з *компетенцією у сфері мовленнєвого етикету, етичною та соціолінгвістичною*; 6) етап контролю за ефективністю спілкування на підставі встановлення зворотного зв'язку відповідає за змістом *перцептивній компетенції*; і, нарешті, останній етап - 7) етап коригування напряму, стилю та методів спілкування корелює з *рефлексивно-аналітичною та рефлексивно-оцінною компетенціями*. Слід зазначити, що запропоновані етапи переважно належать до процесу підготовки та планування спілкування, а також до оцінки

результату. Проте, поза увагою дослідників залишився найголовніший етап – етап здійснення акту висловлювання, що, на нашу думку, співвідноситься з *мовленнєво-активною та дискурсивною компетенціями*. Зміст кожної з цих компетенцій представлено в таблиці 1.3.

Дослідник Є. Руденський [162, с. 46-47], розуміючи процес спілкування як комунікативну діяльність, стверджує, що вона є системою елементарних актів. Як зазначає науковець, кожний акт спілкування – це ланцюг із п'ятнадцяти взаємопов'язаних комунікативних дій, без уміння виконувати які акт спілкування стає взагалі неможливим. Зауважимо, що виконання певних комунікативних дій, з одного боку, вимагає наявності в суб'єкта певних комунікативних компетенцій, а з іншого – сприяє їх подальшому розвитку). Наведемо 15 актів спілкування, виокремлених Є. Руденським:

- 1) вхід суб'єкта спілкування до комунікативної ситуації (*компетенція сумісності*);
- 2) оцінка суб'єктом спілкування характеру комунікативної ситуації (*оцінна компетенція*);
- 3) орієнтація в комунікативній ситуації (*компетенція комунікабельності*);
- 4) вибір іншого суб'єкта для можливої взаємодії;
- 5) постановка комунікативної задачі з урахуванням специфіки ситуації спілкування (*проективна та аналітична компетенції*);
- 6) вироблення підходу до суб'єкта взаємодії (*компетенція контактності*);
- 7) налаштування на суб'єкта – партнера по взаємодії (*компетенція контактності та компетенція «приєднання»*);
- 8) привернення суб'єктом – ініціатором уваги суб'єкта – партнера (*експресивна компетенція*);
- 9) оцінка емоційно-психологічного стану суб'єкта — партнера та виявлення ступеня його готовності вступити до взаємодії (*компетенція емпатії*);
- 10) самоналаштування суб'єкта — ініціатора на емоційно – психологічний стан суб'єкта — партнера (*компетенція «приєднання»*);
- 11) вирівнювання емоційно-психологічних станів суб'єктів спілкування, формування спільного емоційного тла (*перцептивна компетенція*);

- 12) комунікативний вплив суб'єкта — ініціатора на суб'єкта — партнера (*експресивна компетенція*);
- 13) оцінка суб'єктом — ініціатором реакції суб'єкта — партнера на вплив (*оцінна та рефлексивно-проективна компетенції*);
- 14) стимулювання «відповідного ходу» суб'єкта — партнера;
- 15) «відповідний хід» суб'єкта — партнера по спілкуванню.

У процесі опанування комунікативною сферою людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм, адже досвід міжособистісного спілкування набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії між людьми, а також опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень, уважає Н. Чепелева [200]. Звідси, доцільним постає виокремлення у структурі комунікативної компетенції *експресивної, конфліктної, загальнокультурної та міжкультурної компетенцій*.

До того ж, теорію комунікації розробляють і наукові товариства, з-поміж яких: Speech Communication Association, Association of Communication Administration, The Center for the Study of Communication, Western Speech Communication Association, National Communication Association. Так, один із найвідоміших підходів до підвищення ефективності комунікаційних процесів запропонований Американською Асоціацією Менеджменту [207]. Експертами виявлено 10 настанов ефективної комунікації, деякі з яких, на нашу думку, відповідають за змістом окремим комунікативним компетенціям. Отже:

1) пояснюйте свої ідеї перед початком комунікації (мається на увазі глибоке обміркування майбутніх повідомлень, що співвідноситься з *проективною та рефлексивно-проективною компетенціями*);

2) з'ясуйте дійсну мету комунікації (тут хотілося б зауважити, що задля досягнення мети комунікації необхідно побудувати акт висловлювання, спланувати стратегію мовлення, що, на нашу думку, корелює з *дискурсивною, прагматичною та стратегічною компетенціями*);

3) зауважуйте всі елементи середовища комунікації (що відповідає *організаційній компетенції*);



4) слідкуйте за інтонаціями голосу, виразом обличчя, добором слів у процесі передання повідомлення (відповідає за змістом *компетенції у сфері мовленнєвого етикету, експресивній, мовленнєво-активній та етичній компетенціям*);

5) відслідковуйте процес комунікації (необхідно налагодити зворотній зв'язок, щоб знати рівень розуміння повідомлення – співвідноситься з *перцептивною компетенцією та компетенцією сумісності та контактності*);

6) намагайтеся бути уважними слухачами (корелює з *компетенцією «приєднання» та емпатії*). Більш детально кожна з цих компетенцій розглянута в таблиці 1.3).

Не викликає сумнівів той факт, що одним із найважливіших компонентів комунікативної компетенції особистості є говоріння, мовлення, адже мовлення це насамперед інструмент праці, засіб донесення смислу повідомлення до адресата. Більше того, це засіб емоційного впливу на співрозмовників, тому володіння мовними нормами вимови, наголосу та слововживання, а також уміння використовувати виразні мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до його мети та змісту є першочерговою умовою здійснення процесу комунікації. Звідси, доцільним є виокремлення у структурі комунікативної компетенції *фонетичної, лексичної, синтаксичної, граматичної, орфографічної, семантичної та стилістичної компетенцій*.

Базуючись на складових комунікативної компетенції, запропонованих попередніми дослідниками, а також свідомо доповнив цей перелік ще й компетенціями, які досліджуються психологами, дидактами та соціологами, у нашому дослідженні ми розглядаємо *компетенції: самосвідомості і самоконтролю* (глибоке розуміння самого себе, своїх потреб та спонукань; приборкання власних емоцій, спрямування їх у потрібне русло), *емпатії* (розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, проникнення до його суб'єктивного світу, уміння враховувати почуття та емоції інших людей), *перцептивну* компетенцію (що дозволяє оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів по спілкуванню), *аналітичну* (аналіз змісту висловлювання, виокремлення головної думки), *оцінну* (уміння оцінювати істинність чи хибність отриманої інформації), *проективну* (уміння проектувати та організовувати власну комунікативну діяльність), *мнемічну* (уміння виокремлювати та запам'ятовувати необхідну інформацію),

*рефлексивно-аналітичну* (спрямована на аналіз самого себе), *рефлексивно-оцінну* (оцінка правильності розв'язання комунікативних задач), *рефлексивно-проективну* (проектування комунікативної стратегії і тактики, враховуючи результати аналізу й оцінки правильності розв'язання попередніх комунікативних задач), *фонетичну* (правильна звукова вимова, розвинений фонематичний слух), *лексичну* (знання словарного складу мови, що містить лексичні елементи: фразеологізми, стійкі поєднання, окремі слова), *синтаксичну* (сукупність знань та вмінь будувати речення і словосполучення), *граматичну* (знання граматичної структури мови), *орфографічну* (сукупність знань, умінь і навичок у галузі орфографії), *семантичну* (розуміння семантики слів і їх вживання в правильному семантичному значенні), *стилістичну* (знання наявних функціональних стилів і реєстрів мови), *мовленнєво-активну* (готовність до певного комунікативного акту висловлювання), *дискурсивну* (сукупність умінь та навичок побудови цілісних, зв'язкових і логічних висловлювань), *прагматичну* (вміння ефективно застосовувати вирази згідно з комунікативними намірами мовця і з ситуаційними умовами мовлення), *стратегічну* (уміння досягати певної комунікативної мети, застосовуючи вербальні та невербальні комунікативні стратегії і мобілізуючи всі власні ресурси), компетенцію *сумісності* (готовність до спільної діяльності та співробітництва), *комунікабельності* (уміння налагоджувати стосунки з іншими людьми так, щоб це було вигідно для обох сторін), *контактності* (схильність до конструктивного та взаємно збагачувального спілкування з іншими людьми), *конфліктну* компетенцію (володіння широким спектром стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях та вміння застосовувати ці стратегії), *організаційну* (готовність до організаційних дій, спрямованих як на самого себе, так і на колектив), *етичну* (уміння керуватися етичними нормами у власній діяльності), *експресивну* (наявність культури мовленнєвих висловлювань, які відповідають нормам усного мовлення, жестів і пластики поз, емоційно-мімічного супроводу висловлювання, мовленнєвого тону та мовленнєвої голосності; як самоуправління виразною сферою комунікативно-виконавчої діяльності), компетенцію *«приспівання»* (емоційний контакт, «налаштування» на іншу людину), *міжкультурну* (інтерактивність людей, які належать до різних культур і мов; відбиває адекватне взаєморозуміння двох або більше учасників комунікативного акту,

які належать до різних національних культур), *загальнокультурну* (знання загальнокультурних цінностей), *соціолінгвістичну* (забезпечує комунікативну доречність висловлювання згідно з соціальними нормами поведінки в певній ситуації спілкування), *компетенцію у сфері мовленнєвого етикету* (володіння правилами мовленнєвої поведінки), *лінгвокраїнознавчу* (знання країнознавчої наповнюваності лексики та вміння застосовувати ці знання у спілкуванні), *предметну* (забезпечує предметну наповненість мовлення), *профільну* (забезпечує розв'язання певного кола питань у конкретній ситуації предметної діяльності) та *технологічну* (уміння і навички ефективно застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності і повсякденному житті) компетенції. Зазначені компетенції нами об'єднано у групи, що складають базис певної складової комунікативної компетентності (див. табл. 1.3).

#### **1.4. Структура комунікативної компетентності**

Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що єдиного підходу до окреслення структури комунікативної компетентності також не існує. Традиційним вважається структурування комунікативної компетентності на окремі блоки або компоненти: мотиваційно-ціннісний, цільовий, гностичний, когнітивний (пізнавальний), конативний, змістовий, операціонально-діяльнісний, контрольово-регулюючий, рефлексивний, емоційно-оцінний (емоційний), індивідуально-особистісний, інтерактивний, перцептивний, поведінково-процесуальний (поведінковий). Саме такого підходу дотримуються науковці В. Асадчих, М. Бернавська, Т. Гринченко, Н. Завіниченко, О. Кудашкіна, С. Петрушин, В. Черевко, та ін. Докладніше про це в таблиці 1.2.

Так, російська дослідниця М. Бернавська [12, с.12] з-поміж компонентів структури професійної комунікативної компетентності (майбутніх ІТ-спеціалістів) виокремлює три основних аспекти: *когнітивний* (процес пізнання засобів і способів здійснення комунікації); *інтерактивний* (організація та формування процесу взаємного обміну інформацією) та *перцептивний* (знання нормативно-технічних особливостей взаємодії людини і техніки).

Структурно-функціональна модель комунікативної компетентності (майбутнього спеціаліста технічного профілю), розроблена Т. Гринченко [56, с.161-162], містить такі взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-ціннісний* – визначається наявністю потреби в розширенні професійних контактів і толерантного ставлення до партнера по спілкуванню; *когнітивний* – визначається наявністю сукупності мовної та міжкультурної компетенцій з урахуванням їх застосування у сфері професійної комунікації, і соціальної компетенції та *операціональний*, що є показником «культурної зрілості» майбутнього спеціаліста і характеризується наявністю вмінь самоуправління власною діяльністю та спілкуванням та комунікативно-рефлексивних умінь, що забезпечують проникнення до суті комунікативної ситуації, осмислення всіх комунікативних потреб та намірів, комунікативних засобів діяльності.

Дещо ширше аналізує процес формування комунікативної компетентності (старшокласників) дослідниця В. Асадчих [5, с.10-11] та виокремлює такі компоненти структури комунікативної компетентності: *мотиваційно-ціннісний* компонент (характеризує внутрішні передумови оволодінням комунікативною компетентністю; ставлення старшокласника до процесу пізнання; орієнтація на збереження індивідуальності в ході інтеграції до соціокультурного простору; орієнтація на придбання життєвого досвіду тощо); *цільовий* компонент (зорієнтований на придбання старшокласником власного досвіду комунікативної діяльності; практичне використання мовних ресурсів у спеціально організованій навчальній діяльності та неформальному спілкуванні; оволодіння продуктивними засобами комунікативної діяльності; оволодіння здатністю до рефлексивного аналізу власної комунікативної діяльності тощо); *змістовий* компонент (зорієнтований на формування понятійної, емоційно-ціннісної, операційної основи навчальної діяльності старшокласника; створює умови для самоосвіти старшокласника; забезпечує придбання досвіду комунікативної діяльності і поведінки; готує до вирішення практичних задач міжособистісної та міжгрупової комунікації тощо); *операційно-діяльнісний* компонент (включає діагностику мотиваційних потреб старшокласника; відбір методів, прийомів, засобів навчання відповідно до комунікативної спрямованості навчання тощо); *контрольно-регулювальний* компонент (забезпечує системний взаємозв'язок змісту навчальних

занять на підставі єдиної стратегії формування комунікативної компетентності старшокласників; оцінка відповідності форми і змісту навчальних занять принципу комунікативної направленості навчання; контроль за забезпеченням практичної мовної діяльності старшокласників тощо); *рефлексивний* компонент (характеризує осмислене ставлення вихованців до поточних та кінцевих результатів навчання; задоволеність процесом навчання тощо).

У цьому ж контексті представляє структуру комунікативної компетентності як сукупність *гностичного* (є певною системою знань, уявлень про спілкування; знання сутності феномену спілкування; знання ролі і місця комунікативного компонента у структурі професійної діяльності системи «людина-людина»; знання технологій ефективного спілкування), *поведінково-процесуального* (дійовий аспект комунікативної компетентності; включає систему вмінь: мовленнєві вміння, вміння невербальної комунікації, вміння міжособистісного сприйняття, вміння керувати комунікативним процесом) та *індивідуально-особистісного* (включає такі складові як самооцінка особистості, спрямованість на спілкування, обрані позиції спілкування, загальну соціально-психологічну компетентність) компонентів російська дослідниця О. Кудашкіна [105, с.148-150].

Психологічно виваженою є структура комунікативної компетентності (майбутнього практичного психолога), запропонована науковцем Н. Завіниченко [75, с.10], оскільки автор виокремлює, окрім *гностичного* (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка дозволяє зробити розуміння глибшим, більш емоційним, особистісним; творче мислення) і *конативного* (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу співрозмовника), ще й *емоційний* компонент (гуманістична настанова на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-

концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани), тим самим підкреслюючи важливість і непередбачуваність емоційного фактору у процесі спілкування.

Цілком типовою є структура комунікативної компетентності (менеджера) за В. Черевко [201, с.11]. Так, дослідник виділяє три основних компоненти (блоки): *когнітивний* (теоретичні знання з психології спілкування; адекватна орієнтація в собі, у партнерові, у ситуації професійного спілкування, у конкретних професійно-комунікативних цілях), *емоційно-оцінний* (мотиви вибору та інтерес до обраної професії, прийняття себе та інших, настанова на роботу з комунікативного самовдосконалення) та *поведінковий* (володіння технікою спілкування, перцептивні вміння, уміння конструктивного розв'язування конфліктів, діалогічний стиль взаємодії в комунікативних професійних ситуаціях, ситуативна адаптивність у професійно-значущих ситуаціях).

Аналогічно до попередніх науковців комунікативну компетентність як інтегративне утворення, що включає *когнітивний* (пізнавальний) (орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності особистості; самопізнання та пізнання партнерів зі спілкування), *поведінковий* (уміння ефективно використовувати різні засоби вербального та невербального спілкування) та *емоційний* (досвід різноманітного спілкування, позитивне ставлення та налаштування на партнера зі спілкування) компоненти, визначає російський психолог С. Петрушин [150].

Такий підхід до визначення структури комунікативної компетентності є доцільним, оскільки багато з обраних авторами компонентів (блоків) співзвучні аспектам виявлення компетентності, виокремлених І. Зимньою [78, с.20]: готовність до виявлення компетентності (мотиваційний аспект); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід виявлення компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності.

Проте, існує ще один підхід до окреслення структури комунікативної компетентності, а саме через виокремлення певних комунікативних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, досвіду діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до неї. Так, ядром

Таблиця 1.2

## Компонентний склад комунікативної компетентності

Т. Грін- ченко	В. Асадчих	М. Бер- навська	О. Кудашкіна	Н. Завіниченко	В. Че- ревко	С.Петру- шин
Визначає- ться наявністю потреби в розширенні професійних контактів і толерантного ставлення до партнера по спілкуванню	Характеризує внутрішні передумови до оволодіння комунікативною компетентністю; ставлення до процесу пізнання; орієнтація на збереження індивідуальності при інтеграції до соціокультурного простору; орієнтація на придбання життєвого досвіду					
Мотиваційно-ціннісний компонент						

Цільовий компонент				
	<p>Зорієнтований на придбання власного досвіду комунікативної діяльності; практичне використання мовних ресурсів; опанування продуктивними засобами комунікативної діяльності; оволодіння здатністю до рефлексивного аналізу власної комунікативної діяльності</p>			



Гностичний компонент	
Представляє собою певну систему знань, уявлень про сплуквання; знання про комунікативну діяльність багато в чому оптимізують комунікативну поведінку індивіда: знання суті, феномена сплуквання; знання ролі і місця комунікативного компонента у структурі професійної діяльності системи «людина – людина»; знання структури, функцій, видів, типів, закономірностей сплуквання; знання технологій ефективного сплуквання; знання особливостей ефективного сплуквання в ситуації конфлікту; знання алгоритмів у ситуаціях сплуквання, тактики і стратегії поведінки.	Система знань про сутність, структуру, функції та особливості сплуквання взагалі і професійного зокрема; знання про стилі сплуквання, зокрема про особливості власного комунікативного стилю; фонове знання (загальнокультурна компетентність), яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного сплуквання, дозволяє вловити, зрозуміти, приховані нагайки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, особистісним; творче мислення, унаслідок якого сплуквання виступає як різновид соціальної творчості.

Когнітивний / Пізнавальний компонент

<p>Визначається наявністю сукупності мовної і міжкультурної компетенції (з урахуванням їх застосування у сфері професійної комунікації)</p>		<p>Процес пізнання засобів і способів здійснення комунікації</p>		<p>Теоретичні знання з Психології спілкування; адекватна орієнтація менеджера в собі, у партнерів, у ситуації професійного спілкування, у конкретних професійно-комунікативних цілях</p>	<p>Орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності фахівця; самопізнання особистості і пізнання партнерів зі спілкування (окрім необхідних знань у сфері спілкування)</p>
---	--	--	--	--	--

Змістовий компонент				
	<p>Зорієнтований на формування понятійної, емоційно-ціннісної, операціональної основи професійної діяльності; створює умови для самоосвіти спеціаліста; сприяє придбанню досвіду комунікативної діяльності та поведінки; готує до рішення практичних задач комунікації</p>			

Операційно – діяльнісний компонент	
Є показники мотиваційних «культурної зрілості» майбутнього спеціаліста і характеризується наявністю вмінь самоуправління власною діяльністю і спілкуванням	Включає діагностику мотиваційних потреб; відбір методів, прийомів, засобів згідно з комунікативною спрямованістю діяльності

Контрольно-регулювальний компонент									
						<p>Забезпечує системний взаємозв'язок змісту діяльності на основі єдиної стратегії формування комунікативної компетентності; оцінка відповідності форми і змісту діяльності принципу комунікативної спрямованості діяльності; контроль над забезпеченням практичної мовної діяльності спеціаліста</p>			

Рефлексивний компонент	
Визначається наявністю комунікативно-рефлексивних умінь, що сприяють проникненню до суті комунікативної ситуації, осмисленню всіх комунікативних намірів і потреб, комунікативних способів діяльності	Характеризує осмислене ставлення спеціаліста до кінцевих результатів власної діяльності; отримання насолоди від власної діяльності

Індивідуально-особистісний компонент			
		Включає такі складники: самооцінка особистості; її / його спрямованість на спілкування, на діяльність або на самого себе; позиція під час спілкування з погляду прийняття на себе ролі дорослого, дитини або батьків; загальну соціально психологічну компетентність	
Інтерактивний компонент			
	Організація і здійснення процесу взаємного обміну інформацією		

Перцептивний компонент

		<p>Знання нормативно-технічних особливостей взаємодії людини і техніки</p>		<p>Загальні та спеціфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід;</p>		
--	--	--	--	---	--	--



			перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера та розуміння самого себе; застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми.		
<b>Поведінково-процесуальний / Поведінковий</b>					
			Представляє собою дієвий аспект комунікативної компетентності. Його зміст складає таку систему вмінь: мовленнєві вміння; уміння невербальної комунікації; уміння міжособистісного сприйняття; уміння управління комунікативним процесом		Уміння ефективно використовувати різні засоби вербальної та невербальної спілкування
				Володіння технікою спілкування (вербальні та невербальні засоби), перцептивні вміння,	

					<p>УМІННЯ розв'язу- вання конфлік- тів, діалогіч- ний стиль взаємодії У професій- них ситуаці- ях, ситуатив- на адаптив- ність</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Емоційний / Емоційно-оцінний				
			<p>Гуманістична настанова на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність до спілкування з нею, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинені емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани</p>	<p>Мотиви вибору професії, інтерес до обраної професії, прийняття себе та інших, комунікативні настанови на участь у тренінгах, робота з комунікативно-го само-вдосконалення</p>
				<p>Досвід різноманітного спілкування, позитивне ставлення та налаштування на партнера зі спілкування</p>

комунікативної компетентності Н. Буртова [22] вважає спрямованість, настанови, ціннісні орієнтації та світогляд людини і визначає зазначене поняття як сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей людини, що дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції. Структура комунікативної компетентності (особистості) складається з поведінкових, афективних, когнітивних, регулятивних та інформаційних компонентів.

Аналогічно попередній дослідниці розглядає структуру комунікативної компетентності (майбутніх пілотів цивільної авіації) Г. Пухальська [159, с.179]. А саме, як сукупність: загальних здібностей; комунікативних знань, умінь та навичок, до яких належать вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; організація особою міжособистісного простору на своїй території (згідно із соціокультурними та над професійними нормами); і особистісні змінні.

У цьому ж контексті структуру комунікативної компетентності (спеціаліста-гуманітарія) як композицію чотирьох груп здібностей представляє Ю. Мрякіна [129, с.34-36]. Так, до першої групи належать індивідуально-психологічні характеристики. Друга група здібностей визначає ступінь психологічної грамотності та вмій поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях. До третього компонента комунікативної компетентності належить поведінка, а четверту групу представлено навичками вербального та невербального спілкування.

На нашу думку, значно ґрунтовніше розглядає комунікативну компетентність (державного службовця) Н. Демедішина [62, с.14], а саме як композицію видів компетентностей (мовної, мовленнєвої, культурно-етичної, комунікативної), що відображають практично необхідні напрями знань і вмій (державного службовця); комунікативних навичок, кожна з яких є сукупністю комунікативних дій (державного службовця), виконуваних у контексті професійної діяльності та зумовлених нею; та комунікативних дій як послідовних кроків застосування комунікативних навичок у професійній діяльності. У такий спосіб, нами виявлено ще один підхід щодо окреслення структури комунікативної компетентності, а саме через композицію складових комунікативної компетентності. Будучи прихильником саме такого підходу, науковець В. Назаренко [130, с.35], досліджуючи комунікативну компетентність (керівників Державної прикордонної служби України), відніс до її структури елементи

соціально-психологічної, переговорної, конфліктологічної, соціально-перцептивної, аутопсихологічної та рефлексивної компетентності.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися третього підходу до визначення структури комунікативної компетентності, а саме, через композицію складових комунікативної компетентності. Базис компетентності становлять компетенції, тому звернемося до переліку комунікативних компетенцій і об'єднаємо їх у групи. Так, компетенції самосвідомості, самоконтролю, перцептивна компетенція та компетенція емпатії тісно пов'язані з емоційною сферою особистості, що у процесі комунікації виявляється як здатність усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших; здатність до самомотивації та керування своїми емоціями в собі та у відносинах з іншими; співвідношення раціонального та емоційного у спілкуванні. До того ж, на думку видатного радянського психолога Б. Ломова [111, с.125], саме емоційний компонент є найбільш важливим та складним компонентом комунікативної компетентності. Усе це зумовило нас виокремити *емоційну складову* у структурі комунікативної компетентності.

Аналітична, оцінна, проєктивна та мнемічна компетенції, у свою чергу, виявляються у здатності сприймати та розуміти зміст і основну думку усних та письмових висловлювань; у здатності опрацьовувати, групувати інформацію, адекватно усвідомлювати комунікативний смисл повідомлень, запам'ятовувати, та в разі необхідності актуалізувати в пам'яті знання та фактичні дані, що дало підстави виокремити вербально-логічну складову у структурі комунікативної компетентності.

Такі компетенції, як рефлексивно-аналітична, рефлексивно-оцінна та рефлексивно-проєктивна розкривають зміст рефлексивної складової, що виявляється в здатності ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходові до комунікації, досягненню її максимальної ефективності та результативності.

Фонетична, лексична, синтаксична, граматична, орфографічна, семантична та стилістична компетенції становлять базис *лінгвістичної складової*, яку розуміємо як здатність актуалізувати знання мови за її рівнями; готовність використовувати основні закони функціонування мови і мовлення з метою вирішення комунікативних задач.

До того ж, неможливо уявити собі процес комунікації без говоріння, мовлення, тому у структурі комунікативної компетентності нами виокремлено мовленнєву складову, що становить комплексну категорію, яка, спираючись на лінгвістичну компетентність, охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів культури слухання і говоріння) та демонструє знання всіх рівнів мови і умов її функціонування в різних соціальних контекстах. Зміст мовленнєвої компетентності розкривають мовленнєво-активна, дискурсивна, прагматична та стратегічна компетенції.

Не викликає сумнівів той факт, що комунікація є процесом інтерактивності (взаємодії) людей, що зумовило виокремлення інтерактивної складової у структурі комунікативної компетентності, яка виявляється у здатності впливати на ефективність спільної діяльності і спілкування та забезпечувати позитивні зміни взаємодіючих суб'єктів, пов'язані з їхнім внутрішнім ростом та розвитком. До складу інтерактивної складової нами віднесено компетенції сумісності, комунікабельності та контактності.

До того ж, логічним є припущення, що під час комунікації індивіду необхідні певні здібності, які б дозволили йому/їй орієнтуватись у будь-якій соціальній ситуації, приймати правильні рішення і в результаті досягати певної комунікативної мети. На нашу думку, тут йдеться про соціально-комунікативну складову, базис якої становлять конфліктологічна, організаційна та етична компетенції. А такі виокремленні нами компетенції, як експресивна та компетенція «приєднання» зумовлюють здатність забезпечити процесуальний бік спілкування та володіння технікою спілкування, що ми називаємо технічною складовою.

Комунікація є процесом інтерактивності не тільки окремих особистостей, але й культур, особливо в умовах сучасної глобалізації світу, що робить правомірним виокремлення у структурі комунікативної компетентності соціокультурної складової, що визначається як здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, яка ґрунтується на культурних і соціальних нормах комунікативної поведінки; забезпечує міжкультурну комунікацію; передбачає ступінь знайомства з соціокультурним контекстом, в якому застосовується мова; є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій мови, розуміння свого «Я» з позиції тих культурних характеристик, які

заохочуються в конкретному соціумі. Її зміст розкривають міжкультурна та загальнокультурна (фонова) компетенції.

Соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча та компетенція у сфері мовленнєвого етикету становлять базис соціолінгвістичної складової, як такої, що значно впливає на мовне оформлення спілкування між представниками різних культур; відображає здатність застосовувати і перетворювати мовні форми згідно з ситуацією; включає схильність до вивчення іноземних мов та здатність розпізнавати мовні особливості соціальних шарів, місця проживання, походження, роду занять.

До того ж, індивіду необхідно володіти змістовим аспектом комунікації, відповідати за зміст висловлювання та забезпечувати отримання знань про те, що є предметом мовлення. Це зумовило нас виокремити предметно-змістову складову у структурі комунікативної компетентності, яку розкривають предметна та профільна компетенції.

I, нарешті, технологічна компетенція віднесена нами до інформаційної складової, що означає здатність швидко знаходити, опрацьовувати та презентувати необхідну інформацію, в тому числі опановувати знаннями, уміннями, правилами і нормативами в галузі комп'ютеризації та інформатизації, без чого процес комунікації та праці сьогодні стає взагалі неможливим.

Відтак, у нашому дослідженні комунікативна компетентність особистості розглядається як інтегративне особистісне утворення, що є композицією складових комунікативної компетентності: *емоційної, вербально-логічної, рефлексивної, лінгвістичної, мовленнєвої, інтерактивної, соціально-комунікативної, технічної, соціокультурної, соціолінгвістичної, предметно-змістової й інформаційної*. Очевидно, що кожна з перерахованих складових містить мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий аспекти та аспект емоційно-вольової регуляції процесу та результату прояву компетентності (за І. Зимньою). Комунікативна компетентність виявляється в діяльності, пов'язаної з комунікацією, успішність якої залежить від рівня сформованості і ступеня актуалізації її складових. На нашу думку, *і емоційна, і вербально-логічна, і рефлексивна, і лінгвістична, і мовленнєва, і інтерактивна, і соціально-комунікативна, і технічна, і соціокультурна, і соціолінгвістична, і предметно-змістова, і інформаційна* складові комунікативної компетентності містять мотиваційний (потреба у

виявленні цієї компетентності), когнітивний (знання, уміння і навички щодо змісту цієї компетентності), поведінковий (досвід прояву компетентності у стандартних і нестандартних ситуаціях), ціннісно-смысловий (цінності, відношення, орієнтири) і рефлексивний аспекти.

Визначені складові можна структурувати за компонентами. Обґрунтуємо наш вибір. Виходячи з того, що успішність комунікації неможлива без певних особистісних якостей, необхідних індивіду для спілкування, нами виокремлено *індивідуально-особистісний компонент*; без наявності знань мовного апарату і вмінь застосовувати ці знання в мовленні жодна комунікація не буде ефективною і результативною, звідси – *мовленнєвий компонент*; *інтерактивно-практичний компонент* відображає всі аспекти взаємодії між людьми; *полікультурний компонент* пояснює аспекти взаємодії між різними народами і культурами, що є особливо актуальним в умовах глобалізації сучасного суспільства і, нарешті, *предметно-інформаційний компонент* ураховує предметний бік спілкування і мовлення, а також уміння працювати з інформацією, без чого професіонал не буде компетентним та конкурентоспроможним на ринку праці (див. табл. 1.3).

Отже, нами розроблено структуру комунікативної компетентності особистості, що є композицією п'яти компонентів – індивідуально-особистісного, мовленнєвого, інтерактивно-практичного, полікультурного і предметно-інформаційного. Кожен із зазначених компонентів містить складові комунікативної компетентності – емоційну, вербально-логічну, рефлексивну, лінгвістичну, мовленнєву, інтерактивну, соціально-комунікативну, технічну, соціокультурну, соціолінгвістичну, предметно-змістову та інформаційну, базис яких становлять компетенції. Зміст окремої компетенції розкривається через знання, уміння, навички, досвід діяльності і ціннісне ставлення до неї. Кожна зі складових комунікативної компетентності містить мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий та рефлексивний аспекти. Отже, нами розглянуто структуру комунікативної компетентності особистості на ключовому рівні – шаблі, який є необхідним людині будь-якого фаху для ефективною життєдіяльності в умовах сучасного швидкозмінного світу. У контексті нашого дослідження розглянемо особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя.



## Структура комунікативної компетентності

Складові комунікативної компетентності	Компетенції	Знання, уміння/ навички, цінності/ відношення/ орієнтири
<b>Індивідуально-особистісний компонент</b>		
<p><b>Емоційна -</b> здатність усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших, контролювати власні емоції; здатність до самомотивації та керування власними емоціями в собі та у відносинах з іншими;</p>	<p>Самосвідомості та самоконтролю – глибоке розуміння самого себе, своїх потреб та спонукань; приборкання власних емоцій, спрямування їх у потрібне русло</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання своїх сильних і слабких сторін;</li> <li>- знання форм и методів самоконтролю;</li> <li>- впевненість в собі, знання власних сил, слабостей і потреб;</li> <li>- емоційна стабільність;</li> <li>- уміння усвідомлювати власні емоції;</li> <li>- уміння бути собою;</li> <li>- настанова на доброзичливість, відвертість, щирість, ініціативність;</li> <li>- уміння управляти собою, своїми емоціями;</li> <li>- увічливість, тактовність;</li> <li>- уміння слухати співбесідника, виявляючи повагу та терпимість до чужої думки;</li> <li>- уміння висловлювати, аргументувати та в культурній формі відстоювати власну думку;</li> <li>- уміння грамотно розв'язувати конфлікти у спілкуванні, при цьому змінювати свою мовленнєву поведінку, в разі необхідності</li> </ul>

<p>співвідношення раціонального та емоційного у спілкуванні</p>	<p>Перцептивна компетенція - дозволяє оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів по спілкуванню</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння прогнозувати реакції партнерів по спілкуванню, уникаючи тих, що заважатимуть досягненню мети спілкування;</li> <li>- здатність оцінювати емоційний стан партнера по спілкуванню та відповідно до цього будувати власну мовленнєву поведінку;</li> <li>- прогнозувати «хід» спілкування згідно з першим враженням;</li> <li>- уміння керувати власним сприйняттям та організовувати його;</li> <li>- уміння встановлювати необхідний контакт</li> </ul>
	<p>Емпатія – розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, проникнення до її суб'єктивного світу, вміння враховувати почуття та емоції інших людей</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про наявні емоційні стани людини;</li> <li>- знання видів емпатії: співпереживання (коли людина відчуває емоції, повністю ідентичні тим, що вона спостерігає), співчуття (емоційний відгук, спонукання надати допомогу іншій людині), симпатія (тепле, доброзичливе відношення до інших людей);</li> <li>- уміння розпізнати та зрозуміти емоційний стан іншої людини, її почуття, емоції, настрої, ставлення до спілкування;</li> <li>- уміння ставити себе на місце іншого, враховувати у процесі прийняття рішення почуття та емоції інших людей;</li> <li>- уміння створити атмосферу емоційного комфорту для співбесідника;</li> <li>- уміння розпізнати приховані мотиви та психологічні бар'єри співбесідника;</li> <li>- психологічна настанова по відношенню до партнера;</li> <li>- настанова на співпереживання, переживання почуттів партнера по спілкуванню;</li> <li>- настанова на схвалення – визнання права іншої людини відчувати, думати та поступати так, як вона вважає для себе можливим</li> </ul>

<p><b>Вербально-логічна</b> – здатність сприймати та розуміти зміст і основну думку усних та письмових висловлювань; здатність опрацьовувати, групувати інформацію, адекватно усвідомлювати комунікативний змісл</p>	<p>Аналітична – аналіз змісту висловлювання, виокремлення головної думки</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння розуміти та аналізувати інформацію;</li> <li>- уміння відокремлювати основну інформацію від другорядної;</li> <li>- уміння визначати логічну послідовність фактів;</li> <li>- здатність логічно і послідовно висловлювати свої думки;</li> <li>- уміння спорити;</li> <li>- уміння використовувати наочні матеріали (схеми, карти) для написання та прочитання складних текстів (спічі, виступи, дебати, інтерв'ю...);</li> <li>- уміння застосовувати професійні знання, професійний та поза професійний досвід;</li> <li>- знання законів побудови логічно істинних умовиводів;</li> <li>- уміння логічно висловлювати свої думки;</li> <li>- уміння задавати питання</li> </ul>
<p>повідомлень, запам'ятовувати, та в разі необхідності актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані</p>	<p>Оцінна – оцінювання істинності чи хибності отриманої інформації</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння оцінити правильність запропонованих обґрунтувань та доводів;</li> <li>- уміння визначити послідовність, повноту та несуперечність висунутих аргументів;</li> <li>- уміння оцінити істинність висловлювань, будувати умовиводи на підставі знань законів логіки</li> </ul>

	<p>Проективна – проектування та організація власної комунікативної діяльності</p>	<p>- уміння організовувати проєктивну діяльність та брати участь в ній;</p> <p>- уміння визначати мету та завдання комунікації, складати загальний план та поетапну програму;</p> <p>- уміння розподіляти ролі;</p> <p>- загальна ерудованість особистості;</p> <p>- уміння обирати засоби комунікативної діяльності;</p> <p>- здатність до переконання;</p> <p>- уміння встановлювати зв'язок між подіями;</p> <p>- уміння переконливо формулювати думки (усно чи письмово);</p> <p>- уміння логічно будувати викладання інформації;</p> <p>- уміння будувати власні міркування та обґрунтування, враховуючи вимоги стислості, лаконічності, визначеності, послідовності, несуперечності, переконливості та достатності фактів</p>
	<p>Мнемічна – виокремлення та запам'ятовування необхідної інформації</p>	<p>- уміння запам'ятовувати та актуалізувати в пам'яті необхідну інформацію;</p> <p>- здатність до переконання</p>

<p><b>Рефлексивна</b> – здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходові до комунікації, досягненню її максимальної ефективності та результативності</p>	<p>Рефлексивно-аналітична - направлена на аналіз самого себе (самоаналіз)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- природна потреба весь час спостерігати за собою, за своїми вчинками і думками, з метою кращого пізнання самого себе та усунення недоліків;</li> <li>- прагнення до постійного самовдосконалення;</li> <li>- уміння аналізувати інформацію, виокремлювати головне, зіставляти, робити висновки;</li> <li>- аналіз власних станів та вчинків у комунікативних ситуаціях</li> </ul>
	<p>Рефлексивно-оцінна – оцінка правильності розв’язання комунікативних задач</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння правильно оцінювати ситуацію спілкування: спостерігати за нею, обирати найбільш інформативні її ознаки та звертати на них увагу;</li> <li>- уміння оцінювати власну професійну діяльність, бачити недоліки та вмiти вчасно їх усунути</li> </ul>

	<p>Рефлексивно-проективна - проектування комунікативної стратегії і тактики, враховуючи результати аналізу і оцінки правильності рішення попередніх комунікативних задач</p>	<p>- уявлення про внутрішній світ іншої людини, причини тих або інших його вчинків;          - вчинки, поведінка та образи власного «я» як індивідуальності;          - знання про об'єкт та способи поведення себе з ним</p>
<b>Мовленнєвий компонент</b>		
<p><b>Лінгвістична</b> - володіння системою відомостей про мову по її рівнях; готовність використовувати основні</p>	<p>Фонетична</p>	<p>- знання фонем, фонетичної організації слів;          - уміння сприймати та відтворювати: звукові єдності мови (фонеми), фонетичну організацію слів (складова структура, послідовність фонем), наголос і ритм, інтонацію и т.д.          - правильна звуковимова, розвинений фонематичний слух;          - сформованість фонематичного уявлення, здатність до фонематичного аналізу і синтезу;          - інтонаційна насиченість і виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, правильне мовленнєве дихання)</p>

<p>закони функціонування мови і мовлення з метою вирішення комунікативних задач</p>	<p>Лексична</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання словникового складу мови, що містить лексичні елементи (фразеологізми, стійкі поєднання, окремі слова);</li> <li>- уміння застосовувати ці знання в мовленні;</li> <li>- позитивне ставлення до рідної (іноземної) мови</li> </ul>
<p>Синтаксична</p>	<p>Синтаксична</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сукупність знань та вмінь будувати речення та словосполучення</li> </ul>
<p>Граматична</p>	<p>Граматична</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання граматичної структури мови;</li> <li>- уміння вживати ці знання в мовленні;</li> <li>- уміння вживати слова у правильній граматичній формі;</li> <li>- володіння словозміною та словотворенням;</li> <li>- наявність складних речень в мовленні</li> </ul>
<p>Орфографічна</p>	<p>Орфографічна</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сукупність знань, умінь і навичок у галузі орфографії</li> </ul>
<p>Семантична</p>	<p>Семантична</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання можливих засобів вираження певного значення;</li> <li>- розуміння семантики слів і їх вживання у правильному семантичному значенні;</li> <li>- уміння їх застосовувати</li> </ul>
<p>Стилістична</p>	<p>Стилістична</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання наявних функціональних стилів і регістрів мови;</li> <li>- уміння застосовувати ці знання в мовленні;</li> <li>- дотримання культурно мовленнєвих норм, що припускають вибір і поєднання мовних засобів і створюють певну стилістично-мовленнєву організацію</li> </ul>

<p><b>Мовленнєва</b> - це комплексна категорія, яка, спираючись на лінгвістичну компетентність, охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів культури слухання і говоріння) та демонструє знання всіх рівнів мови й умов її функціонування в різних соціальних контекстах</p>	<p>Мовленнєво-активна – здатність до певного комунікативного акту висловлювання</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння спілкуватися на різні теми (письмово або усно);</li> <li>- культура мовленнєвої поведінки;</li> <li>- ініціативність в спілкуванні;</li> <li>- здатність сприйняти мовлення співбесідника;</li> <li>- уміння підтримувати розмову;</li> <li>- упевненість у ході публічного виступу;</li> <li>- наявність у мовленні запитань, звертань, пояснень, міркувань, умовиводів</li> </ul>
	<p>Дискурсивна – побудова цілісних, зв’язкових та логічних висловлювань</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння застосовувати різні функціональні стилі в усному і письмовому мовленні;</li> <li>- уміння будувати власні міркування згідно з принципами дискурсу</li> </ul>



<p>Прагматична</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ефективне застосування виразів згідно з комунікативними намірами мовця і з ситуаційними умовами мовлення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання і володіння способами поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях;</li> <li>- уміння вести діалог;</li> <li>- відкритість і толерантність поглядів і міркувань;</li> <li>- знання про застосування мовних засобів з певною функціональною метою згідно зі схемами взаємодії;</li> <li>- опанування дискурсом, когезією та когерентністю, розпізнавання типів і форм текстів, іронії и пародії;</li> <li>- уміння читати, писати та розуміти різні тексти, враховуючи при цьому всі цілі комунікації – інформаційну, навчальну, розважальну и т.д.;</li> <li>- уміння вживати висловлювання згідно з комунікативними намірами мовця і з ситуаційними умовами мовлення;</li> <li>- володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації;</li> <li>- володіння засобами вирішення комунікативних задач;</li> <li>- уміння вести діалог, дотримуючись при цьому правил мовленнєвого етикету;</li> <li>- уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові фрази, які відображали би думки, почуття та наміри мовця;</li> <li>- уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, відповідним чином будуючи власні висловлювання;</li> <li>- відкриті визнання чужих думок і висловлювань ;</li> <li>- усвідомлення власного стилю спілкування</li> </ul>
---	--

	<p>Стратегічна – досягнення певної комунікативної мети, застосовуючи вербальні та невербальні комунікативні стратегії і мобілізуючи всі власні ресурси</p>	<p>- знання про те, як комбінуються мовленнєві вислови залежно від комунікативної мети;          - уміння враховувати всі точки зору;          - уміння передбачати конфлікти і непорозуміння та своєчасно їх залагоджувати;          - брати активну участь у спілкуванні, обираючи при цьому правильну стратегію дискурсу;          - уміння орієнтуватися на мовлення співбесідника;          - стійкість до стереотипів;          - високий рівень передбачення</p>
<b>Інтерактивно- практичний компонент</b>		
<p><b>Інтерактивна</b> – припускає здатність впливати на ефективність спільної</p>	<p>Сумісності – готовність до спільної діяльності та співробітництва</p>	<p>- уміння легко встановлювати, підтримувати та зберігати позитивні контакти у спілкуванні та взаємодії з довколишніми людьми;          - уміння швидко налаштуватися на спілкування з окремою людиною, враховуючи її настрій</p>

<p>діяльності і спілкування та забезпечувати позитивні зміни тих, хто взаємодіє, що пов'язані з їх внутрішнім ростом та розвитком</p>	<p>Комунікабельності – налагодження стосунків із іншими людьми так, щоб це було вигідно для обох сторін</p>	<p>- уміння спілкуватися;  - уміння слухати співбесідника;  - гуманістична настанова на спілкування;  - прояв товариськості з метою спонукання людей у бажаному для людини напрямі;  - схильність до спілкування</p>
	<p>Контактності – конструктивне та взаємно збагачувальне спілкування з іншими людьми</p>	<p>- сукупність таких якостей особистості, як: сумісність, товариськість, гнучкість, толерантність, почуття гумору, легкість;  - здатність установлювати зв'язки і контакти з людьми</p>

<p><b>Соціально-комунікативна</b>      – дозволяє орієнтуватись у будь-якій соціальній ситуації, приймати правильні рішення і в результаті досягти наміченої комунікативної мети</p>	<p>Конфліктологічна – визначає широкий спектр стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях та вміння застосовувати ці стратегії</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про конфлікт;</li> <li>- емоційна саморегуляція;</li> <li>- навички управління конфліктними явищами;</li> <li>- навички усунення негативних наслідків конфлікту;</li> <li>- вміння не насильно виходити з конфліктних ситуацій</li> </ul>
<p>Організаційна – визначає організаційні дії, спрямовані як на самого себе, так і на колектив</p>	<p>Організаційна – визначає організаційні дії, спрямовані як на самого себе, так і на колектив</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до колективних дій;</li> <li>- вміння організувати взаємодію;</li> <li>- вміння раціонально розподіляти свій час;</li> <li>- здатність ініціювати й управляти спілкуванням</li> </ul>
<p>Етична – керування етичними нормами у власній діяльності</p>	<p>Етична – керування етичними нормами у власній діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сукупність теоретичних знань, практичних умінь у галузі етики;</li> <li>- наявність певного набору особистісних якостей, що зумовлюють готовність індивіда до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору;</li> <li>- прихильність до етичних цінностей;</li> <li>- знання правил етикету та слідування ним</li> </ul>

<p><b>Технічна</b> – здатність забезпечити процесуальний бік спілкування; володіння технікою спілкування</p>	<p>Експресивна – виявляється як культура мовленнєвих висловлювань, що відповідають нормам усного мовлення, жестів і пластики поз, емоційно-мімічного супроводу висловлювання, мовленнєвого тону і мовленнєвої голосності; як самоуправління виразною сферою комунікативної діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння прийомами техніки і тактики спілкування ;</li> <li>- знання оптико- кінетичної системи знаків, що включає в себе жести, міміку, пантоміміку;</li> <li>- знання паралінгвістичної системи: системи вокалізації (якість голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичної системи – включення в мовлення пауз, інших вкраплень (покашлювання, плачу, сміху), сам темп мовлення;</li> <li>- система вмінь, що створюють єдність голосових, мімічних, візуальних та фізіологічних процесів;</li> <li>- уміння знайти адекватну темі спілкування комунікативну структуру, яка б відповідала меті спілкування;</li> <li>- уміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо у спілкуванні, тобто продемонструвати комунікативно-виконавчу техніку спілкування;</li> <li>- уміння виразно говорити, що забезпечує мелодичність мовлення (радісно, печально, гнівно, схвильовано, захоплено і т.ін.);</li> <li>- уміння правильно відбирати мовні засоби, які забезпечують яскраве виразне мовлення;</li> <li>- уміння повернути до себе увагу (мовленнєве, вербальне спілкування; пауза з активною внутрішньою вимогою до себе);</li> <li>- відображення настанови на добро - привітність і доброзичливість;</li> <li>- відкритість погляду</li> </ul>
--	---	---

	<p>Компетенція «приєднання» - забезпечує емоційний контакт, «налаштування» на іншу людину</p>	<p>- наявність схильності імітувати рухи, жести, пози, поведінкові реакції співрозмовника</p>
<p><b>Полікультурний компонент</b></p>		
<p><b>Соціокультур-</b> на – визначається як сукупність знань, умінь і якостей особистості, необхідних для здійснення міжкультурної комунікації згідно з культурними і соціальними нормами</p>	<p>Міжкультур-на – визначається як процес інтерактивності людей, які належать до різних культур і мов; відбиває адекватне взаєморозуміння двох або більше учасників</p>	<p>- знання культурних аспектів і соціальних умов мови в різних географічних, соціальних і комунікативних контекстах;          - знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, а також урахування їх у реальних життєвих ситуаціях;          - відчуття культурних відмінностей;          - уміння організувати мовленнєве спілкування згідно з комунікативною ситуацією, соціальними нормами поведінки та соціальним статусом комунікантів;          - уміння захищати і турбуватися про відповідальність, права, інтереси і потреби інших людей, що передбачає вміння роботи вибір з позиції громадянина, члена родини, працівника, споживача;          - ставлення до рідної (іноземної) мови як до засобу власного культурного збагачення; відкритість до міжкультурної</p>

<p>комунікативної поведінки; забезпечує міжкультурну комунікацію; має на увазі ступінь знайомства з соціокультурним контекстом, в якому застосовується мова; є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій мови, розуміння свого «Я» з позиції тих культурних характеристик, які заохочуються у певному соціумі</p>	<p>Комунікативного акту, які належать до різних національних культур</p>	<p>комунікації;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- прагнення прилучити себе до духовних цінностей інших культур — через спілкування та читання;</li> <li>- прагнення долати кордони, що розділяють культури;</li> <li>- дивитися на події та їх учасників не зі свого погляду, а з позиції іншої чужої культури та розуміти внутрішні приховані причини подій і вчинків;</li> <li>- розвивати готовність змінюватися самому, визначати, яку думку склав про тебе, про нас представник іншої культури;</li> <li>- систематизувати й узагальнювати власний досвід у міжкультурному діалозі;</li> <li>- уміння застосовувати потрібні тактики поведінки згідно зі знаннями про стереотипи вербальної і невербальної поведінки представників інших культур у процесі комунікації</li> </ul>
--	--	---

	<p>Загальнокультурна – володіння загальнокультурними цінностями</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-любов до літератури;</li> <li>-вміння розуміти відношення до загальнокультурних цінностей в різних національних співтовариствах;</li> <li>- уміння толерантно сприймати прояви іншомовної культури;</li> <li>- вміння прийняти нове знання про чужу культуру для більш глибокого пізнання своєї;</li> <li>- уміти осмислювати чужу реальність і орієнтуватись у ній;</li> <li>- уміння переглядати та змінювати в разі необхідності власні погляди і переконання;</li> <li>- уміння ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища;</li> <li>- уміння інтерпретувати різні культурні цінності;</li> <li>- орієнтація на діалог культур</li> </ul>
<p><b>Соціолінгвістика</b> – значно впливає на мовне оформлення спілкування між представниками різних культур.</p>	<p>Соціолінгвістична – забезпечує комунікативну доречність висловлювання згідно з соціальними нормами поведінки в</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання і вміння, необхідні для ефективного застосування мови в соціальному контексті;</li> <li>- лінгвістичні маркери соціальних відношень (вибір і використання формул привітання, вибір і використання форм спілкування, умовності при веденні діалогу, вибір і використання вигуків тощо);</li> <li>- знання типів вербальної взаємодії й основних рис функціональних стилів і регістрів мови;</li> <li>- уміння організувати мовленнєве спілкування, урахуовуючи соціальні норми поведінки і комунікативну доречність</li> </ul>



<p>Відображає здатність застосовувати і перетворювати мовні форми згідно з ситуацією; включає схильність до вивчення іноземних мов; здатність розпізнавати мовні особливості соціальних шарів, місця проживання, походження, роду занять</p>	<p>певній ситуації спілкування</p>	<p>висловлювання; - уміння вести себе так, щоб бути правильно зрозумілим і сприйнятим іншими людьми; - уміння правильно оцінювати соціальну і психологічну суть ситуації; - уміння застосовувати і перетворювати мовні форми згідно з ситуацією; - уміння розпізнавати мовні особливості соціальних шарів, місця проживання, походження, роду занять співбесідника; - уміння варіювати мовними засобами в соціальному контексті – вікові, професійні варіанти, жаргонні утворення, звертаючи увагу на кореляцію мовних і соціальних факторів; - уміння будувати власну вербальну та невербальну поведінку адекватно специфіці країни і з урахуванням соціального статусу партнера по спілкуванню</p>
<p>соціальних шарів, місця проживання, походження, роду занять</p>	<p>Компетенція у сфері мовленнєво-го етикету – володіння правилами мовленнєвої поведінки</p>	<p>- володіння соціально-заданими, національно-специфічними і регулювальними правилами мовленнєвої поведінки в ситуаціях встановлення, підтримки та розімкнення контакту комунікантів згідно з їх статусно-ролевими й особистісними стосунками в офіційній та неофіційній обстановці спілкування</p>

	Лінгвокраїнознавча – знання країнознавчої наповненості лексики та вміння застосовувати ці знання у спілкуванні	- уміння обирати і розпізнавати культурно-значущі лексичні одиниці згідно зі змістом висловлювання; - уміння інтерпретувати лінгвокультурознавчі і лінгвокраїнознавчі факти в тексті
<b>Предметно-інформаційний компонент</b>		
<b>Предметно-змістова</b> – забезпечує володіння змістовим аспектом комунікації; відповідає за	Предметна – забезпечує предметну наповненість мовлення	- наявність спеціальних предметних знань у професійній галузі; - уміння використовувати ці знання у процесі комунікації для розв’язання професійних завдань; - знання предметної термінології і мовленнєвих конструкцій, характерних для певної професії: знання відповідних прийомів професійного спілкування

<p>зміст висловлювання, забезпечує отримання знань про те, що є предметом мовлення</p>	<p>Профільна – забезпечує розв’язання певного кола питань у конкретній ситуації предметної діяльності</p>	<p>- сукупність знань, умінь і способів діяльності для розв’язання певного кола питань у конкретній ситуації предметної діяльності або спілкування; - рівень сформованості соціально і професійно значущих якостей особистості; - здатність отримувати і використовувати знання з метою професійного розвитку та самореалізації особистості</p>
<p><b>Інформаційна</b> – означає опанування знаннями, уміннями, правилами і нормативами в галузі комп’ютеризації і та інформатизації, а також ціннісне ставлення до них</p>	<p>Технологічна – визначає ефективне застосування сучасних засобів інформаційних і комп’ютерних технологій для розв’язання комунікативних задач у професійній діяльності та повсякденному житті</p>	<p>- здатність забезпечити собі вільний доступ до інформації; - здатність забезпечити собі право вільного вибору джерела, формату, стандарту, програми і технології роботи з інформацією; - уміння критично оцінювати як саму інформацію, так і її джерела; - уміння ефективно використовувати інформацію для розв’язання спеціалізованих задач; - розуміння проблем, пов’язаних із використанням інформації; - уміння реалізовувати доступні в суспільстві можливості відносно виробництва, передачі, розповсюдження, використання, копіювання, знищення всієї доступної інформації; - здатність фільтрувати інформаційні потоки; - знання і вміння, необхідні для роботи в мережі Інтернет: програмні засоби, пошукові системи і каталоги, види Інтернет-комунікацій – електронна пошта, чати, сайти і сторінки; - уміння структурувати отриману інформацію, представляти її в різноманітних формах і на різноманітних носіях; - уміння використовувати сучасні інформаційні технології для розширення об’єму мовних і країнознавчих знань</p>

## РОЗДІЛ 2

# КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### 2.1. Проблема професійної компетентності вчителя у працях вітчизняних і зарубіжних учених

Упровадження ідей компетентнісного підходу у практику професійної освіти вимагає введення в педагогічну науку нових дефініцій, у тому числі «професійної компетентності вчителя». Проблема формування професійної компетентності педагогів вивчається широким колом науковців зі всього світу. Серед учених, які працюють над цією проблематикою у США – Д. Котарі (D. Kothari), Д. Крукшенк (D. Cruickshank), Д. Медлі (Donald M. Medly), М. Нейл (Mc.Neil), Б. Рао (B. Rao), Дж. Стронж (J. Stronge) та ін. Проте єдиної концепції формування професійної компетентності вчителя, навіть єдиного визначення цього поняття, досі не існує. Вивчаючи та аналізуючи англomовні наукові статті, присвячені цій проблемі, ми визначили, що професійна компетентність вчителя (Teacher Professional Competency) – це сукупність знань, вмінь та цінностей, котрими володіє педагог та пристосовує їх до педагогічної ситуації [235].

Сучасні американські вчені поняття «компетентність» розглядають як здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи тій галузі діяльності. У цьому контексті компетентність представляється насамперед роботодавцями і суспільством у вигляді деяких специфічних очікувань, пов'язаних із професійною діяльністю випускника навчального закладу. Відтак, професійна компетентність розглядається у двох аспектах: по-перше, як здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі; по-друге, як результативна характеристика, що діагностується через експертизу продуктів професійної діяльності з метою визначення рівня відповідності індивідуальних показників працівника очікуванням роботодавця й суспільства.

Американські експерти, як і вітчизняні науковці, розуміють професійну компетентність учителя як складову його професіоналізму. Причому, професіоналізм учителя трактується ними

як якісна характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на таких засадах: обсяг та якість педагогічної практики (знання щодо навчання та викладання); диплом у тій сфері, в якій здійснюється викладання; глибокі знання предмета, що викладається; широкі вербальні здібності; досвід викладання (5-8 років). Для визначення професіоналізму педагога та якостей, котрими повинен володіти компетентний учитель, Д. Медлі (Donald M. Medly) [235] виокремлює чотири напрями дослідження: вивчення результатів учнів; вивчення досвіду учнів; педагогічна поведінка вчителя; професійна компетентність учителя. Між тим, підходи до формування професійної компетентності майбутніх учителів меншою мірою цікавлять американських науковців, ніж критерії, показники та тести її вимірювання.

Отже, аналіз підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність учителя» показує, що ця проблема є й досі не вирішеною серед американської педагогічної громадськості. Не існує єдиного визначення цього поняття, натомість існує цілий ряд суміжних понять: «teaching success» (педагогічний успіх), «successful teacher» (успішний учитель), «teaching efficiency» (педагогічна спроможність), «teacher performance» (педагогічна діяльність), «teacher competency» (педагогічна компетентність). Погляди американських учених спрямовані здебільшого на вимірювання професійної компетентності вчителя, тобто на результативну характеристику освіти.

Виявленню сутності й змісту формування професійної компетентності майбутніх учителів присвячені наукові праці таких провідних європейських науковців: Х. Біманс (H. Biemans), К. Вебер (K. Weber), Т. Гіланд (T. Hyland), Д. МакКліленд (D. McClelland), М. Малдер (M. Mulder), О. Огієнко, А. Роляк, А. Хорнбі (A. Hornby), Т. Хоффманн (T. Hoffmann) та ін.

Нашу увагу привернув той факт, що європейські вчені акцентують увагу на визначенні нових ролей педагога в сучасному освітньому просторі. Проаналізувавши матеріали конференції в Любляні (травень, 2006 рік) [236], ми виокремили десять рекомендацій європейської спільноти щодо нової ролі педагога, деякі з яких, на нашу думку, розкривають зміст професійної компетентності вчителя:

1. Здатність подати навчання як процес, який триватиме впродовж усього життя.

2. Спроможність удосконалювати свої педагогічні навички для досягнення власного високого професійного рівня.

3. Здатність створювати доброзичливі та дружні взаємовідносини в класі під час навчання.

4. Готовність до трансформації педагогічних цілей під час навчання: постановка проблеми – тлумачення та розуміння матеріалу – корекція навчального процесу – тестування.

5. Здатність брати активну участь у створенні школи нової формації.

6. Включення до всіх рівнів педагогічної діяльності.

7. Здатність створити цілісний погляд на систему освіти і заохочувати проведення ряду реформ щодо об'єднання теорії і практики в єдину доцільну систему.

8. Необхідність упровадження щорічних програм та диспутів щодо роботи над формуванням та підвищенням рівня професійної компетентності.

9. Запровадження та участь у психологічних тренінгах з метою укріплення власної гідності як педагога, підвищення самооцінки.

10. Розроблення навчальних закладів нової формації.

Більш детально нові ролі педагога розглянуто у статті автора [37, с.20-32].

Відтак, проаналізувавши наукові праці європейських науковців, ми дійшли висновку, що Європа потребує педагогів-дослідників, які розробляють свою наукову діяльність, організують та створюють власний стиль педагогічної практики, орієнтуючись на результати своєї роботи. Як відомо, сучасне суспільство особливо цінує професіоналів із широкими можливостями, з чітким усвідомленням способу роботи, із позитивним ставленням до роботи, до співпраці із колегами; тих, хто є гнучкими, здібними швидко адаптуватись у незнайомій ситуації, а також оперативно приймати необхідні рішення. Тому система сучасної освіти повинна підготувати фахівця, спроможного відповідати цим новим вимогам. На сьогоднішній день існує чимало визначень професійної компетентності серед європейської педагогічної громадськості. Наприклад, такі, як: «поглиблені знання», «здатність до адекватного виконання поставленої задачі», «здібності до актуального виконання діяльності» [112, с.32] та ін. Натомість, жодне з цих визначень не вичерпує повною мірою змісту цього складного поняття.

Трактування професійної компетентності, що поєднує погляди американських і європейських учених, подано австралійським науковцем Т. Хоффманом (Т. Hoffmann) [220]. Автор пропонує три розуміння цього поняття:

- як очевидні та зареєстровані результати діяльності;
- як деякі стандарти виконання діяльності;
- як особистісні властивості, що визначають ефективність та новаторство в тій чи тій діяльності.

Підходи до трактування професійної компетентності вчителя сучасними американськими і європейськими вченими, на нашу думку, співзвучні з поглядами українських та російських дослідників. Серед українських науковців проблему розвитку професійної компетентності вчителя досліджують І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Глузман, І. Зязюн, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Раков, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Тарасенко, Л. Таращенко, С. Трубачева та ін.

Зазначена проблема є предметом досліджень російських науковців, серед яких: І. Зимня, І. Ісаєв, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Парашенко, І. Родигіна, В. Сластьонін, А. Хуторської, М. Чошанов, В. Шахов та ін. Між тим, у педагогіці відсутнє загальноприйняте визначення цього поняття, дослідники здебільшого вивчають лише окремі його аспекти.

Очевидно, що перед тим, як схарактеризувати поняття «професійна компетентність учителя», доцільно звернутися до трактувань поняття «професійна компетентність». Аналіз трактувань поняття «професійна компетентність» російськими науковцями свідчить про наявність різних поглядів:

- компетентність у певній галузі – це володіння знаннями, досвідом і здібностями, що дозволяють обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно діяти в ній (В. Краєвський, А. Хуторської) [104, с.3-10].

- професійна компетентність – це інтегративне поняття, що включає три складові – мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення» (М. Чошанов) [203].

Отже, професійна компетентність – це ключова характеристика особистості фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності з метою ефективного (компетентного) виконання власних професійних завдань. Українські науковці обґрунтовують це поняття як властивість особистості фахівця, що

виявляється у здатності до професійної діяльності, готовності до виконання професійних завдань і спроможності ефективно (компетентно) розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності на підставі наявних знань, умінь та мінімального досвіду.

Проаналізувавши трактування поняття «професійна компетентність учителя» українськими та російськими науковцями нами виокремлено такі напрями:

- професійна компетентність — найважливіша характеристика підготовленості вчителя, сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі (А. Панарін) [141, с. 53-57.];

- інтегральна характеристика, яка визначає здатність (уміння) вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей (Т. Волох) [26, с.8];

- єдність теоретичної готовності педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти (А. Міщенко) [127, с.16-21];

- як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини (А. Маркова) [121, с.125];

- професійна компетентність — це інтегративна якість, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на підставі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності (О. Онопрієнко) [137, с. 125–126];

- як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, що постійно розширюється, дає змогу виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально (С. Архипова ) [4, с. 58].

Аналогічно останньому трактуванню, американські і англійські вчені розглядають професійну компетентність учителя (Teacher Professional Competency) як складову його професіоналізму.



Обґрунтовуючи професіоналізм учителя як сукупність знань, умінь і цінностей, що зумовлені професійною практикою, Е. Хойлі (E. Hoyle) [210] (професор Брістольського університету, Велика Британія) зазначає, що найбільшою проблемою є визначення реального рівня, до якого європейські вчителі підняли свої знання, удосконалили свої вміння і розвинули ціннісні орієнтири в контексті вимог до дійсно професійної педагогічної праці в оновленій європейській школі. У цьому контексті ряд зарубіжних дослідників (Р. Хагерті, А. Мейхью) [15, с. 18] розглядають професіонала як носія таких професійних компетентностей, як: технічна (володіння вміннями); комунікативна; контекстуальна (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія); адаптивна (здатність передбачити, скоректувати та пристосуватися до змін у професії); концептуальна (наукова); інтегративна (уміння мислити в контексті професії, розставляти пріоритети та вирішувати педагогічні питання у відповідному професійному стилі).

Аналіз підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність учителя» свідчить, що не існує єдиного трактування цього поняття. Американські та європейські вчені спрямували свою наукову думку, здебільшого, на вивчення суміжних понять: педагогічний успіх, успішний учитель, педагогічна спроможність, педагогічна діяльність, професійний розвиток вчителя, ролі сучасного педагога. Між тим, українські та російські науковці зосередилися саме на вивченні змісту та структури професійної компетентності вчителя.

Таким чином, аналіз підходів до змісту поняття «професійна компетентність вчителя» показує, що ця проблема активно вивчається, причому одні вчені визначають цю категорію як здатність учителя виконувати професійні функції, інші – як теоретичну й практичну готовність здійснювати професійну діяльність або як сформованість професійних якостей педагога; інші – як результативний бік підготовленості фахівця. Не принижуючи роль професійної компетентності як відповідності певним вимогам до праці вчителя з боку суспільства, що вимагає іншого напрямку дослідження, пов'язаного із визначенням критеріїв та показників компетентності, ми пропонуємо наступне трактування поняття:

1) професійна компетентність вчителя – це *властивість особистості*, що виявляється в *здатності* до педагогічної діяльності;

2) професійна компетентність вчителя – це *єдність теоретичної й практичної готовності* педагога до здійснення педагогічної діяльності;

3) професійна компетентність вчителя – це *спроможність результативно діяти*, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності.

Розглядаючи професійну компетентність вчителя як властивість особистості, ми розуміємо професійно важливі властивості особистості педагога, які необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання, розвитку й виховання учнів, що забезпечують професійну діяльність вчителя. Ці властивості визначають його можливість, спроможність, нахил, здатність до виконання педагогічної діяльності. Здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями (риси характеру й темперамент, особливості емоційно-вольової сфери). Сутністю здатності як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань. Тому, ми розуміємо педагогічну компетентність вчителя як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Здатність розвивається, поглиблюється в процесі практичної діяльності людини. «Здатність» - найважливіша складова освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу, яка передбачає, що фахівець має володіти здатністю виконувати певні виробничі функції та типові задачі для цих функцій. Тому, ми звертаємо увагу на той бік професійної компетентності вчителя, що виявляється у спроможності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності. Професійна спроможність виконувати свої обов'язки на заданому рівні розглядається як педагогічний потенціал, що являє сукупність природних та набутих якостей особистості. І. Підласим та С. Трипільською доведено, що потенціал, як загальна спроможність, виступає базовим відносно до професійної компетентності, що формується, як в процесі навчання, так і в процесі безпосередньої професійної діяльності.

Таким чином, професійна компетентність вчителя «тримається на трьох стовпах»: здатність, готовність та спроможність ефективно діяти, розв'язуючи завдання навчання, розвитку й виховання учнів.

Треба зазначити, що наше розуміння професійної компетентності як властивості особистості, що виявляється у здатності до

педагогічної діяльності співзвучне із трактуванням цього поняття американськими вченими як здібності й готовності мобілізувати всі знання та ресурси, необхідні для виконання професійного завдання на високому рівні [231].

Другий контекст запропонованого нами визначення корелює із розумінням американців професійної компетентності вчителя як сукупності знань, вмінь та цінностей, котрими володіє педагог та пристосовує їх до педагогічної ситуації. Оскільки змістом теоретичної готовності є наявність аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексивних умінь в учителя.

Розуміння професійної компетентності вчителя як складової його професіоналізму, як якісної характеристики високого рівня педагогічної діяльності, американськими науковцями ґрунтується на спроможності результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності, що вважається нами змістом професійної компетентності вчителя.

## **2.2. Структура професійної компетентності вчителя**

Не залишилася поза увагою американських учених і структура професійної компетентності вчителя, адже зміст поняття «професійна компетентність учителя» розкривається й через його структуру. У цілому погоджуючись із поглядом Д. Медлі (Donald M. Medly) [235], який виокремлює такі компоненти професійної компетентності вчителя, як:

- предметні знання;
- навички викладання матеріалу;
- мотивацію педагога;

ціннісні орієнтири, вважаємо, що поза увагою дослідника залишилися такі важливі складові професійної компетентності вчителя, як комунікативна та особистісна. Незважаючи на те, що особистісний компонент професійної компетентності вчителя не знайшов відображення у структурі за Д. Медлі (Donald M. Medly), особистість педагога, його професійно-значущі якості були об'єктом досліджень серед американських науковців на всіх етапах розвитку педагогічного знання. Так, Дж. Стронжем (J. Stronge) [234] та Д. Крукшенком (D. Cruickshank) [214] виокремлюються не лише

знання, вміння, а й особистісні якості, якими має володіти педагог для виконання успішної професійної діяльності (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Структура професійної компетентності вчителя**  
(за Дж. Стронжем та Д. Крукшенком)

<b>Знання (Knowledge)</b>	<b>Уміння (Pedagogical skills)</b>	<b>Якості (values, traits)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- предметні знання;</li> <li>- знання фактичної інформації;</li> <li>- знання відповідних педагогічних методів;</li> <li>- знання та розуміння розвитку дитини;</li> <li>- знання різноманітних педагогічних методик, що стимулюють розвиток дитини;</li> <li>- знання стосовно запровадження грамотності в навчальний план</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- організувати ефективну роботу в класі;</li> <li>- заздалегідь сформулювати та втілити в життя педагогічні задачі;</li> <li>- установити та пояснити зв'язок між предметом, який вивчається, і реальним світом;</li> <li>- швидко знаходити відповіді на запитання учнів;</li> <li>- проводити розвивальні ігри та заходи;</li> <li>- використовувати різні педагогічні методики;</li> <li>- уміти критично мислити;</li> <li>- уміти різноманітні навчальний процес;</li> <li>- підтримувати безперервний зв'язок з учнями;</li> <li>- володіти різними методами оцінювання;</li> <li>- підтримувати здорову та доброзичливу атмосферу в класі</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- дбайливість</li> <li>- дієвість</li> <li>- справедливість та повага</li> <li>- професіоналізм</li> <li>- умотивованість</li> <li>- ентузіазм</li> <li>- здатність до саморефлексії</li> <li>- любов до людей</li> <li>- любов до професії</li> <li>- толерантність</li> <li>- демократичність</li> <li>- гнучкість</li> <li>- уміння заохочувати та підтримувати</li> <li>- орієнтування на результат</li> <li>- уміння уникнути стереотипів</li> <li>- пошана виключно і рівно для всіх учнів</li> <li>- схвалює втручання родини</li> <li>- уміння бачити в кожному учні неповторну індивідуальність</li> <li>- уміння швидко знайти ефективне рішення</li> <li>- уміння слухати та спілкуватися</li> <li>- почуття гумору</li> </ul>

Цікаво, що до 1983 року не існувало жодного офіційного документа чи стандарту, в яких було б окреслено особистість шкільного вчителя в США. І лише в 1983 році було опубліковано документ «A Nation at Risk» («Нація під Загрозою»), де підвищену увагу було приділено саме стану освіти в США. Цей документ спричинив появу ряду реформ з боку педагогічної громадськості, проте ці реформи знов залишили поза увагою особистість учителя, оскільки стосувалися здебільшого питань освіти в цілому. Згодом, в 1986 році, був оприлюднений офіційний документ «A Nation Prepared: Teachers for the XXI Century» («Нація Підготовлена: Вчитель XXI-го століття»), головною вимогою якого було запровадження Національної Ради Стандартів Професійної Освіти (A National Board for Professional Teaching Standards) і передбачало вдосконалення якості навчання і викладання.

Нашу увагу привернув той факт, що цей документ розроблений на добровільних засадах самими вчителями для вчителів і є символом досконалості професійного навчання в Америці. І саме тут, уперше в історії США, були представлені стандарти для кваліфікованих учителів. У 1989 році був виданий програмний документ «What Teachers Should Know And Be Able To Do» («Що Вчителі Повинні Знати І Вміти Робити») [227], який і досі залишається орієнтиром для всіх навчальних закладів Америки і стосується вчителів як молодших, так і старших класів. Згідно з цим документом, щодо особистості шкільного вчителя було визначено п'ять ключових положень:

1. Учитель відповідає за школярів та їхнє навчання.
2. Учитель досконало знає свій предмет і методику його викладання.
3. Учитель самостійно керує процесом навчання і контролює цей процес.
4. Учитель систематично аналізує свою педагогічну діяльність і робить висновки, спираючись на власний досвід.
5. Учитель бере активну участь у діяльності громадських освітянських установ.

У межах цього проекту було визначено 13 стандартів для вчителів читання та мови в молодших класах (діти віком від 3 до 12 років) [227]. Проаналізувавши кожен із цих стандартів, ми дійшли висновку, що провідну роль у початковій освіті США відіграє саме комунікація, спілкування за зразком «учитель – учитель», «учитель – учень», «учитель – родина», «учитель – суспільна установа», «учень –

учень». Без установлення зазначених зв'язків неможлива жодна педагогічна діяльність, тому нами встановлено, що однією зі складових професійної компетентності вчителя початкових класів у США виступає саме комунікативна компетентність.

Виходячи з того, що метою педагога в європейських країнах є виховання майбутніх громадян національних суспільств та Європи в цілому, сучасні європейські викладачі працюють у соціальному контексті, потребуючи, з одного боку, національної ідентичності, а з іншого – транснаціональної свідомості в межах європейського простору. Тому, згідно з розробкою О. Огієнко та А. Роляк [229], компонентами професійної компетентності європейського вчителя є:

1. European identity (європейська ідентичність). Розуміння своїх національних особливостей та загальних особливостей європейських народів, готовність сприймати відмінності та ставитися з повагою до світа в цілому.

2. European knowledge which comprises teacher's outlook on educational systems peculiarities in different countries (європейські знання, що охоплюють особливості освітніх систем у різних державах). Уміння зіставляти свою національну систему освіти із системами освіти інших держав. Додатково слід знати поточну політичну ситуацію, історію та географію регіональних держав, уміти пояснити їх вплив на розвиток сучасної Європи.

3. European multiculturalism (європейський мультикультуралізм). Повага до своєї культури та культур інших народів. Надання рівних можливостей учням різних національностей та толерантне ставлення до їхньої культурної спадщини.

4. European language competence (Європейська мовна компетенція). Сучасний європейський педагог повинен володіти більше, ніж однією іноземною мовою. Запроваджена рекомендація проводити певний час у іншомовному середовищі для ефективнішого сприйняття мовних особливостей носіїв мови, що вивчається.

5. European professionalism (європейський професіоналізм). Відповідно до європейського рівня професійної педагогічної освіти, педагог європейського рівня може викладати в будь-якій країні Європи. Володіння європейським підходом до процесу навчання дозволяє вчителю бачити свій предмет у ракурсі європейських перспектив. До того ж з'являється можливість співпрацювати зі своїми зарубіжними колегами та переймати інноваційний педагогічний досвід і найкращі педагогічні традиції.

6. European citizenship (європейське громадянство). Педагог європейського рівня повинен жити і працювати як громадянин Європи, володіючи такими цінностями, як-от: повага до прав інших людей, демократизм, толерантність, свобода думок. Саме такі погляди повинні сформувати його власний педагогічний стиль.

7. European quality measuring (вимір європейської якості). Підготовка європейських учителів передбачає існування засобів порівняння ознак в освітніх системах різних регіонів. Саме ці засоби було розроблено в Болоньї і Копенгагені, які значно вплинули на поліпшення та спрощення процесу здобуття педагогічної кваліфікації і підвищення педагогічної мобільності.

8. European teacher mobility (європейська педагогічна мобільність). Надання можливості педагогам навчатися за кордоном, вивчати іноземні мови, знайомитися з різними національними культурами, брати участь у європейських програмах студентського обміну. І, як наслідок, виховання мобільності у своїх учнях.

На нашу думку, такий аналіз компонентів професійної компетентності європейського вчителя є, безсумнівно, перспективним та доречним, але він представлений у дещо широкому контексті і, як наслідок, не містить достатньо обґрунтованих рекомендацій щодо практичного застосування його положень.

На думку англійця Е. Хойлі (E. Hoyle) [210], структура професійної компетентності вчителя може бути розкрита через педагогічні вміння, здібності до педагогічної діяльності та особистісне ставлення до професії, а американці Дж. Стронж (J. Stronge) та Д. Крукшенк (D. Cruickshank), як ми вже зазначали вище, додають до цього ще й особистісні якості, які мають бути в педагога для успішної професійної діяльності.

Окреслення змісту професійної компетентності педагога, нових його ролей відповідно до вимог суспільства та підходів до вимірювання й оцінки сформованості професійної компетентності надають можливість визначення зарубіжної моделі професійно компетентного педагога нової формації. У нашому аналізі ми спиралися на матеріали проекту «Education & Training 2010» Work program, 2004 [225]. Виходячи із результатів цього дослідження зроблено висновок, що професійні компетентності європейського викладача поділяються на три групи:

1. *Ключові компетентності* (необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки ним індивід відчувається

комфортно в соціальному та професійному середовищі, уміє вирішувати професійні питання завдяки вмінню працювати з інформацією, спілкуватися та дотримуватися соціальних і законодавчих норм, що існують у суспільстві). Потребують наявності інформаційно-комунікативної, соціально-трудової, мовної та культурної складових [221].

*II. Базові компетентності* (відображають специфічний характер педагогічної діяльності та базуються на здібностях, знаннях, уміннях європейського педагога ХХІ сторіччя). Містять такі складові: організаційну, дидактичну, здатність до педагогічного мислення (з погляду української ментальності це означає позитивне та оптимістичне ставлення до життя і віру в людей), когнітивно-креативну, психологічну, оцінювальну, консультативну та здатність до розвитку впродовж усього життя [238].

*III. Спеціальні / предметні компетентності* (демонструють рівень володіння предметом, що викладається. Європейські вчені розглядають їх як уміння викладача реалізувати свої базові та ключові компетентності у процесі викладання свого предмета). Містять всього два компоненти: предметний (педагог повинен знати свій предмет значно глибше, ніж того вимагає навчальний план) та дослідницький (усі програми формування професійної компетентності вчителя в Європі націлені на розвиток дослідницької компетентності в учителів) [217].

У цьому ж контексті, але дещо розширено, розглядається структура професійної компетентності вчителя науковцями Росії й України. У працях українських та російських науковців уживається трикомпонентна структура: ключові, базові та спеціальні компетентності. Ключові – компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності; базові – компетентності, які відображають специфіку професійної діяльності педагога й одночасно реалізують ключові компетентності; спеціальні – компетентності, що відбивають специфіку конкретної дисципліни, яку викладає вчитель. Якщо взяти за основу загальну класифікацію компетентностей на ключові, базові та спеціальні, то можна стверджувати, що професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей. На нашу думку [182], їх слід розглядати як ієрархічні рівні-щаблі компетентності. Ці ієрархічні рівні-щаблі виявляються в усіх компонентах структури фахової компетентності вчителя: професійно-діяльнісному, комунікативному й



особистісному. Причому, ключовий рівень означених компетентностей необхідний людині будь-якого фаху для ефективного функціонування в довколишньому середовищі, базовий – учителям будь-якого предмета, а спеціальний – педагогам, що викладають певний предмет.

Аргументовано, з урахуванням рефлексії власного досвіду викладацької діяльності, розкривається структура професійної компетентності вчителя у наукових дослідженнях вітчизняних учених. Ми виокремили такі напрями:

- загальнокультурні, методологічні та предметно-орієнтовані (за Д. Махотіним та Ю. Фроловим) [193, с. 34–41.];

- загальні, професійні, академічні (за В. Байденком) [7, с. 3–13];

- компетентність у загальнонауковій сфері; компетентність у широкому контексті професійної діяльності та компетентність у вузькій сфері професійної діяльності (за Ю. Татуром) [187, с.20-26.];

- ключові, базові, спеціальні (за А. Хуторським) [199, с.55-61];

- ключові (інформаційна, комунікативна, соціально-правова, самовдосконалення); загально-професійні (керування та організація навчально-виховного процесу, професійна самоосвіта); спеціальні компетентності (знання основ математичних дисциплін, володіння професійною мовою тощо) (за Н. Селезньовою) [169, с. 35–44];

- спеціальна і професійна компетентність; методична компетентність; соціально-педагогічна компетентність; диференціально-психологічна та аутопсихологічна компетентність стосовно власної діяльності (за Н. Кузьміною) [106, с. 84];

- професійні психологічні та педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, настанови вчителя та особистісні якості (за А. Марковою) [121, с.207];

- науково-теоретична компетентність; методична компетентність; психолого-педагогічна компетентність та професійна позиція вчителя (за О. Лебедевою) [113, с.52 – 57 ].

Відтак, слід за поданим вище визначенням структури професійної компетентності вчителя як єдності професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів, ми дотримуємось такого трактування цього поняття: професійна компетентність учителя – це властивість; це єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної

діяльності; це спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [181, с.15-17].

Спираючись на наукові праці провідних європейських, американських, російських та українських вчених, ми дійшли висновку, що наявний міжнародний досвід свідчить про актуальність розробки теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів. Дуже важливо зрозуміти, що педагог має надзвичайні потенційні можливості впливати на формування особистості, її світогляду, настроїв, цінностей, політичних переконань та моралі нового підростаючого покоління. І реалізація цих можливостей залежить передусім від особистісних якостей педагога, його таланту, гуманності, любові до дітей, бажання працювати, вдосконалювати свою професійну кваліфікацію впродовж усього життя. Крім того, рівень соціального стану професії педагога, її престиж залежить від тієї системи суспільних відносин, у якій існує і працює вчитель.

Зазначимо, що сучасному вчителеві необхідні гнучкість, нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, здатність працювати з інформацією. А це можливо лише за умов високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Саме ця проблема зафіксована в державній національній програмі «Освіта» [63], де наголошується, що один із головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня.

Узявши за основу класифікацію професійних компетентностей вчителя відповідно до професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів та з урахуванням спеціальних наукових досліджень, нами визначено перелік та зміст професійних компетентностей педагога та показано їх виявлення на ключовому, базовому та спеціальному рівнях-щаблях (див. таблицю 2.2). Таким чином, ми впевнились у тому, що у структурі професійної компетентності педагога чільне місце посідає комунікативна складова, оскільки ефективне розв'язування професійно-педагогічних задач неможливе без комунікації. Тому слід докладно вивчити зміст та структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Таблиця 2.2

## Класифікація професійних компетентностей учителя

Компетентності		
Ключові	Базові	Спеціальні
<b>Професійно - діяльнісний компонент професійної компетентності вчителя</b>		
Соціальна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність успішно взаємодіяти з керівництвом та колегами-вчителями;</li> <li>- здатність успішно взаємодіяти з учнями;</li> <li>- соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;</li> <li>- уміння працювати з учнями різнорідних розумових здібностей;</li> <li>- здатність до постійного спілкування з батьками та місцевими соціальними установами;</li> <li>- уміння сформулювати в учнів відповідальність щодо результатів їхнього навчання;</li> <li>- уміння організувати соціально рівні умови навчання, враховуючи спеціальні потреби окремих учнів;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність успішно взаємодіяти з керівництвом та колегами-вчителями;</li> <li>- здатність успішно взаємодіяти з учнями;</li> <li>- соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;</li> <li>- уміння працювати з учнями різнорідних розумових здібностей;</li> <li>- здатність до постійного спілкування з батьками та місцевими соціальними установами;</li> <li>- уміння сформулювати в учнів відповідальність щодо результатів їхнього навчання;</li> <li>- уміння організувати соціально рівні умови навчання, враховуючи спеціальні потреби окремих учнів;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність успішно взаємодіяти з іншими людьми;</li> <li>- здатність до співробітництва, до колективної та кооперативної діяльності, до підтримки та стимулювання інших людей, до пошуку підтримки від них;</li> <li>- здатність до вирішення конфліктів;</li> <li>- здатність до лідерства;</li> <li>- готовність до прийняття рішень;</li> <li>- уміння почувати себе частиною колективу;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння брати на себе відповідальність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння організувати соціалізацію учнів поза шкільними стінами;</li> <li>- уміння організувати ефективну роботу у класі</li> </ul>	
<p>Контексту- альна</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння орієнтуватись у природному, соціальному та культурному контексті</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння соціальним контекстом, в якому існує професія;</li> <li>- здатність створити цілісний погляд на систему освіти і заохочувати проведення ряду реформ з метою об'єднання теорії та практики в єдину доцільну систему;</li> <li>- володіння європейським підходом до процесу навчання, що дозволяє вчителю бачити свій предмет у ракурсі європейських перспектив (до цього ж з'являється можливість співпрацювати зі своїми зарубіжними колегами та переймати інноваційний педагогічний досвід і найкращі педагогічні традиції)</li> </ul>	
<p>Предметна: - пред- метно</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● психолого-педагогічна:</li> <li>- наявність стрункої системи наукових знань з педагогіки,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Предметна:</li> <li>- наявність стрункої системи</li> </ul>

<p>теоретична; - психолого-педагогічна; - дидактико-методична</p>		<p>психології і готовність до її застосування на практиці; - володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні: здатність вирішувати типові педагогічні задачі; готовність результативно діяти, вирішуючи проблемні ситуації, що виникають у процесі викладання та виховання учнів; ● дидактико-технологічна: - наявність стрункої системи наукових знань із дидактики, технологій навчання і готовність до її застосування на практиці; - знання і володіння педагогом спеціальними технологіями, методами та прийомами, навчання, що забезпечують реалізацію навчального процесу на високому професійно-педагогічному рівні з досягненням високої якості освіти; - знання та навички різних видів оцінювання, у тому числі й тестування, та корекція навчальних</p>	<p>наукових знань зі спеціальних професійних дисциплін і готовність до її застосування на практиці; - можливість вирішувати типові педагогічні задачі у процесі викладання певного предмета; ● Методична: - наявність стрункої системи наукових знань із методики викладання певного предмета, окремих його розділів, окремих етапів навчання і готовність до її застосування на практиці; - готовність</p>
---	--	---	---

Інформаційна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння інформаційними технологіями; комп'ютерна грамотність;</li> <li>- можливість знаходити інформацію;</li> <li>- здатність систематизувати та узагальнювати її;</li> <li>- здатність критично ставитися до інформації, що розповсюджується засобами мас-медіа і рекламою;</li> <li>- здатність застосовувати знання й</li> </ul>	результатів	<p>результативно діяти, вирішуючи проблемні ситуації, що виникають у процесі викладання певного предмета за різними навчально-методичними комплектами</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність знаходити предметно-методичну інформацію;</li> <li>- здатність систематизувати й узагальнювати її;</li> <li>- готовність та працездатність працювати з психолого-педагогічною інформацією;</li> <li>- уміння допомагати учням сприймати та фільтрувати потік інформації в сучасному суспільстві</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність знаходити психолого-педагогічну інформацію;</li> <li>- здатність систематизувати та узагальнювати її;</li> <li>- готовність і здатність працювати з психолого-педагогічною інформацією;</li> <li>- уміння допомагати учням сприймати та фільтрувати потік інформації в сучасному суспільстві</li> </ul>

	інформаційну грамотність		
<b>Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя</b>			
Комунікативна	<ul style="list-style-type: none"> <li>● володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації;</li> <li>● здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння; загальні комунікативні здатності;</li> <li>● оволодіння комунікативних навичок і вмінь: <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння вступати в контакт з незнайомими людьми;</li> <li>- уміння передбачувати виникнення конфліктів та непорозумінь і своєчасно їх вирішувати;</li> <li>- уміння поводитися так, щоб бути правильно зрозумілим і сприйнятим іншими людьми;</li> <li>- уміння поводитися так, щоб дати можливість іншій людині виявити свої</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● наявність стійкого інтересу до педагогічної комунікації, стійкої потреби до систематичного спілкування з дітьми;</li> <li>● наявність здатностей до педагогічної комунікації;</li> <li>● уміння спілкуватися з молоддю, обговорювати проблеми, настрої та переконання;</li> <li>● володіння професійною термінологією і відповідними прийомами професійного спілкування; готовність до їх використання на практиці;</li> <li>● оволодіння навичок та вмінь педагогічної комунікації: <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння орієнтуватись у комунікативній ситуації педагогічної взаємодії;</li> <li>- уміння розпізнавати приховані мотиви і психологічний захист учня;</li> <li>- уміння розуміти емоційний стан</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● володіння спеціальною предметною термінологією;</li> <li>● уміння передавати інформацію з предмета;</li> <li>● уміння використовувати вербальні і невербальні засобами передачі предметної інформації</li> </ul>

	<p>інтереси та почуття;  - уміння правильно оцінювати ситуацію спілкування: здатність спостерігати за нею, обирати найбільш інформативні її ознаки і звертати на них увагу, правильно сприймати та оцінювати соціальний і психологічний зміст ситуації, що виникла;  - уміння слухати та спілкуватися;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● почуття гумору;</li> <li>● володіння хоча б однією іноземною мовою;</li> <li>● уміння читати і розуміти різні тексти, враховуючи всі цілі комунікації (інформаційне, навчальне, розважальне читання);</li> <li>● уміння писати різні види текстів за їх цільовою</li> </ul>	<p>учня;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння передавати інформацію;</li> <li>- уміння користуватися вербальними і невербальними засобами передавання інформації;</li> <li>- уміння організовувати і підтримувати педагогічний діалог;</li> <li>- уміння активно слухати учня;</li> <li>- здатність швидко знаходити та формулювати_ відповіді на запитання учнів;</li> <li>- уміння підтримувати безперервний діалог та емоційний контакт з учнями;</li> <li>- уміння підтримувати здорову і доброзичливу атмосферу у класі;</li> <li>● володіння прийомами і засобами рішення комунікативних задач</li> </ul>	
--	---	--	--



	<p>спрямованістю;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● уміння переконливо формулювати власні думки (усно чи письмово), та враховувати всі наявні точки зору;</li> <li>● володіння навичками використання підказок (нотатки, схеми, карти) з метою створення та розуміння складних текстів (спічі, розмови, інструкції інтерв'ю, дебати)</li> </ul>		
Соціокультурна	<ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси і потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позиції громадянина, члена родини, працівника, споживача тощо;</li> <li>● фіксовані прояви гуманістичної етики;</li> <li>● знання та розуміння</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища;</li> <li>● професійна позиція вчителя;</li> <li>● уміння зіставляти свою національну систему освіти з системами освіти інших держав, підкреслюючи переваги та недоліки в обох;</li> <li>● здатність надання рівних можливостей учням різних національностей та толерантне</li> </ul>	

	<p>своїх національних особливостей та загальних особливостей європейських народів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• готовність сприймати відмінності та ставитися з повагою до світа в цілому</li> </ul>	<p>ставлення до їхньої культурної спадщини.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність до формування в учнів духовності, поваги до моральних цінностей інших, певного ментального уявлення щодо свого майбутнього життя, довіри до свого викладача як до старшого товариша</li> </ul>	
<b>Особистісний компонент професійної компетентності вчителя</b>			
<p>Особистіс-на: - здатності</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність до самостійної пізнавальної діяльності:</li> <li>- постановка і вирішення пізнавальних задач;</li> <li>- нестандартні рішення;</li> <li>- проблемні ситуації – їх створення і вирішення;</li> <li>- продуктивне й репродуктивне пізнання;</li> <li>- дослідження, інтелектуальна діяльність;</li> <li>• здатність самостійно набувати нових знань і</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність до педагогічного мислення;</li> <li>• готовність до реалізації себе в педагогічній роботі;</li> <li>• володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії педагога;</li> <li>• готовність до постійного підвищення кваліфікації;</li> <li>• здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;</li> </ul>	

	<p>вмінь зі спеціальності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність до критичного мислення;</li> <li>● здатність навчатись упродовж усього життя;</li> <li>● здатність складати та втілювати в життя плани й особистісні проекти;</li> <li>● уміння аналізувати ситуацію на ринку праці</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність до розвитку впродовж усього життя;</li> <li>● здатність удосконалювати свої педагогічні вміння та навички для досягнення власного високого професійного рівня</li> </ul>	
<p>-особистісні якості</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● дбайливість, дієвість, справедливість і повага, ентузіазм, любов до людей, любов до професії, толерантність, демократичність, гнучкість, уміння заохочувати та підтримувати, орієнтація на результати, уміння уникати стереотипів, повага і рівне ставлення до всіх учнів, бачення в кожному учні неповторної індивідуальності, уміння швидко</li> </ul>	

			знайти ефективне рішення; уміння розв'язувати професійні та моральні проблеми; дбайливість, умовитованість, здатність до співчуття, свобода думок, допитливість, відчуття гумору	
Інтегратив-на			- уміння мислити в контексті професії, розставляти пріоритети та вирішувати педагогічні питання у відповідному професійному стилі	
Рефлексив-на	<ul style="list-style-type: none"> <li>● прагнення до досконалості, у тому числі у професійній діяльності, та адекватна її самооцінка;</li> <li>● здатність до рефлексії;</li> <li>● здатність оцінювати власні можливості;</li> <li>● здатність до подолання професійних криз і професійних</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● прагнення до досконалості в педагогічній діяльності і адекватна її самооцінка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● прагнення до досконалості викладання навчальної дисципліни й адекватна оцінка власного рівня викладання</li> </ul>	

	деформацій		
Творча	<ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність до творчості, креативності;</li> <li>● здатність приймати нестандартні рішення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● знання законів творчої педагогічної діяльності;</li> <li>● уміння конструювати інноваційні форми навчання і виховання, вимірювати їх результативність, вносити необхідні корективи, здійснювати педагогічну інтерпретацію одержаних результатів;</li> <li>● здатність до пошуку оригінальних варіантів рішення професійних задач</li> </ul>	
Адаптивна	<ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність прогнозувати, коректувати та пристосуватися до змін</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● здатність прогнозувати, коректувати та пристосуватися до змін у педагогічній професії</li> </ul>	

### **2.3. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя. Комунікативна компетенція вчителя**

Як бачимо, у структурі професійної компетентності чільне місце посідає комунікативний компонент, що пояснюється неможливістю здійснення педагогічної діяльності без комунікації.

Нами встановлено, що серед експертів «DeSeCo» досі залишається багато невирішених питань щодо визначення суті та складових комунікативної компетентності в структурі ключових компетентностей. Проте, що стосується ролі комунікативної компетентності у структурі професійної компетентності, тут не виникає жодних сумнівів щодо її провідної позиції.

Вітчизняні вчені та науковці Європи і США однакові в тому, що одним із основних компонентів професійної компетентності вчителя виступає саме комунікативна компетентність, оскільки ця компетентність уможлиблює здійснення ключової функції вчителя, як-от: логічне, наукове та доступне подання навчальної інформації. Так, А. Маркова [122, с.8] підкреслює, що професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, і в якій досягаються високі результати навчання й виховання учнів.

Процес детального аналізу психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерел дозволив установити, що комунікативний аспект професійної діяльності вчителя має істотні особливості, тому в нашому дослідженні користуємося терміном «*професійно-комунікативна компетентність вчителя*» (ПКК).

Гуманізація педагогічного процесу відбувається на підставі встановлення доброзичливих міжособистісних взаємин та якісних комунікативних процесів у навчально-виховному середовищі. У Національній рамці кваліфікації (НРК) [154] комунікація розглядається як взаємозв'язок суб'єктів із метою передання інформації, узгодження дій, спільної діяльності. Комунікацію можна вважати однією з фундаментальних основ існування суспільства, оскільки суспільство – це не стільки сукупність індивідів, скільки зв'язки та відношення індивідів між собою. У контексті нашого дослідження, саме комунікації належить ключова роль сучасного навчально-виховного процесу, тому важливою передумовою

професійної діяльності вчителя є високий рівень ПКК. Наукові розвідки в галузі педагогічної психології демонструють, що значна кількість педагогічних труднощів зумовлена не стільки недоліками наукової та методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування. Тому володіння навичками педагогічної комунікації є ключовою вимогою щодо особистості педагога.

У руслі нашого дослідження ми звернулися до напрацювань зарубіжних і вітчизняних учених стосовно структури комунікативної компетенції вчителя з метою порівняння наукових напрацювань.

Структура комунікативної компетенції педагога (у контексті викладання іноземної мови) досить докладно вивчена зарубіжними вченими. Нагадаємо, що зарубіжні дослідники переважно застосовують термін «компетенція». Так, згідно загального розуміння структури комунікативної компетенції, власну структуру комунікативної компетенції (communicative competence) педагога запропонували науковці М. Каналі, М. Свейн (M. Canale, M. Swain), (1980 рік) [211]. За їхнім твердженням, комунікативна компетенція складається з: *граматичної / лінгвістичної компетенції* (linguistic competence) – знання правил граматики, синтаксису, фонетики, морфології, лексики мови, що вивчається, і вміння їх використовувати; *соціолінгвістичної компетенції* (sociolinguistic competence) – знання прагматичного аспекту мовного акту, тобто знання про культурні цінності, норми та інші соціокультурні особливості спілкування, розуміння контексту спілкування, володіння інформацією про соціальний статус, стать, вік партнерів по спілкуванню та вміння використовувати ці знання; *дискурсивної компетенції* (discourse competence) – знання правил згуртованості (граматичні зв'язки) і узгодженості (комбінація комунікативних функцій) різних видів дискурсу; *стратегічної компетенції* (strategic competence) – знання вербальних та невербальних стратегій із метою уникнення комунікативних бар'єрів.

Пізніше, у 1990 році, власну компонентну структуру комунікативної компетенції вчителя іноземної мови (communicative competence) запропонував науковець Л. Бахман (L. Bachman) [208], що складається з так званих субкомпетенцій (subcompetencies): *мовної / лінгвістичної* (засвоєні знання мови, розуміння мови як системи), *дискурсивної* (зв'язність, логічність та організація

мовлення), *прагматичної* (уміння передавати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту), *розмовної* (базується на лінгвістичній та прагматичній компетенціях; умінні говорити зв'язно, без напруги, у природному темпі, без затяжних пауз), *соціально-лінгвістичної* (уміння обирати мовні форми, тобто розуміти, коли, з ким та як слід говорити в окремих ситуаціях міжособистісної взаємодії), *стратегічної* (уміння застосовувати комунікативні стратегії для компенсації окремих знань в умовах реального мовленнєвого спілкування) та *когнітивної* (уміння створити комунікативний зміст унаслідок мовленнєво розумової діяльності).

Дещо вужче подає модель комунікативної компетенції вчителя іноземної мови С. Савіньон (S. Savignon) [230, с.8] та відносить до її складу: *граматичну* (як здатність визнавати лексичні, морфологічні, синтаксичні і фонологічні особливості мови й маніпулювати ними на рівні слів та речень), *компетенцію висловлювання* (що пов'язана зі здатністю сприймати та створювати не окреме речення, а надфразову єдність), *стратегічну* (компетенцію мовленнєвої стратегії): застосовується для компенсування недосконалого знання іноземної лексики та *соціолінгвістичну* компетенції (або соціальні правила застосування мови): розуміння ролей учасників спілкування, інформації, якою вони обмінюються та функцій їхньої взаємодії). Водночас, усі з перерахованих компетенцій повною мірою можна віднести до ключового рівня-щабля, оскільки вони не відображують специфіки праці вчителя.

Серед компонентів структури комунікативної компетенції вчителя російська дослідниця О. Сальнікова [167, с.8-9] виокремлює *мовну* (володіння системою знань про мову за її рівнями: фонетика, лексика, склад слова, словотвір, морфологія, синтаксис простого і складного речень, основи стилістики тексту), *мовленнєву* (володіння способами формування та формулювання думок засобами мови та вміння застосовувати такі способи у процесі сприйняття та породження мови), *дискурсивну* (визначає рівень сформованості вмінь особистості в ході здійснення ефективної та результативної дискурсивної діяльності), *культурознавчу* (усвідомлення мови як форми вираження національної культури, взаємозв'язку мови та історії народу, національно-культурної специфіки рідної мови, володіння нормами мовленнєвого етикету, культурою міжнародного спілкування) та *риторичну* (здатність усвідомлено



створювати, вимовляти й рефлексувати авторсько-адресний текст мовленнєвого / риторичного жанру відповідно до мети та ситуації публічного мовлення) компетенції. Проте, поза увагою вченої залишилися такі суттєві складові комунікативної компетенції вчителя, як вербально-логічна та предметна.

Унаслідок аналізу запропонованих структур комунікативної компетенції вчителя ми дійшли висновку, що всіма окресленими компетенціями має володіти кожна освічена людина, незалежно від її/його професійної зорієнтованості. Іншими словами, виокремлені компетенції повною мірою не відображають специфіки діяльності вчителя, а саме процес педагогічної комунікації та передання навчальної інформації.

Більш досконалою є структура мовно-комунікативної компетенції вчителя, запропонована дослідницею Т. Симоненко [173, с.12], адже вона відображає особливості професійної діяльності педагога. Комунікативна компетенція є однією зі складових професійної комунікативної компетентності особистості педагога, його загальної освіченості і культури, вважає дослідниця. Професійну мовно-комунікативну компетенцію (вчителя-словесника) вчена визначає як наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіння потенціалом дидактичного дискурсу, уміння презентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти; як здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування. Систематизувавши знання про структуру професійної мовно-комунікативної компетенції, дослідниця виокремлює такі її компоненти: *лінгвістична компетенція* – сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису; *предметна компетенція* – наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін (риторики, культури мови, культури спілкування, орфоєпії тощо), а також уміння застосовувати їх у процесі комунікації; *прагматична компетенція*, що ґрунтується на базових складових дискурсивної компетенції. Передбачає розв'язання проблеми формування всіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння – письмо; «*технічна компетенція*» – уміння чітко та виразно висловлювати думку, знання

законів техніки мовлення (правильне використання дихання, розвиток приємного, спокійного, гнучкого голосу, чіткої та зрозумілої дикції, нормативної орфоєпії). Технічна професійна компетенція передбачає розвиток та формування риторичних умінь та реалізацію цих умінь на всіх рівнях мови, а також урахування технічних компонентів пара лінгвістичної (невербальної) комунікації [173, с.30-31].

Структуру комунікативної компетенції (магістрантів педагогічних спеціальностей) через сукупність *мотиваційного* (викладач вищої школи повинен розуміти значення й цінність комунікативних процесів у професійній діяльності); *когнітивного*, що вміщує знання щодо комунікативних процесів та комунікативні вміння викладача; *мовленнєвого* (оскільки неминучими елементами професійної діяльності викладача є промови, виступи, то він повинен володіти й розвиненим мовленням); *невербального*, що забезпечує передання інформації невербальними засобами за допомогою міміки, жестів, поз, він також ураховує особливості організації комунікації у просторі, розташування об'єктів і суб'єктів комунікації; *інформаційного*, тобто викладач має створити інформаційне повідомлення, підготувавши матеріал до сприймання в усному, електронному, мультимедійному, документному вигляді; та *рефлексивного* компонентів, що спрямований оцінювати якість здійсненої комунікації, вплив перешкод різного типу на передання інформації розкриває українська дослідниця К. Касярум [88, с.186-187]. А поняття «комунікативної компетенції» характеризує як «засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність особистості ефективно комунікувати та виконувати конкретні комунікативні завдання в ситуаціях професійної педагогічної діяльності, що стає можливим завдяки належному рівню володіння засобами та технологіями комунікації» [88, с.14].

Отже, нами встановлено, що на сьогодні відсутній єдиний підхід науковців до відбору компонентів структури комунікативної компетенції вчителя. Так, дослідники переважно визначають структуру комунікативної компетенції педагога через набір компетенцій (Л. Бахман, М. Каналі, С. Савіньон, О. Сальнікова, М. Свейн, Т. Симоненко) (див. табл.2.3.). Проте, спираючись на функціональний підхід у використанні засобів комунікації, К. Касярум у своєму дослідженні виокремлює мотиваційний,

Таблиця 2.3.

## Структура комунікативної компетенції педагога

Компетенції	М. Каналі, М. Свейн (M. Canale and M. Swain)	Л. Бахман (L. Bachman)	С. Савіньон (S. Savignon)	О. Сальнікова	Т. Симоненко
<i>Граматична / Лінгвістична / Мовна</i>	Знання правил граматики, синтаксису, фонетики, морфології, лексики мови, що вивчається, і вміння їх використовувати	Засвоєні знання мови, розуміння мови як системи	Здатність визнавати лексичні, морфологічні, синтаксичні і фонологічні особливості мови та маніпулювати ними на рівні слів та речень	Володіння системою знань про мову за її рівнями: фонетика, лексика, склад слова, словотвір, морфологія, синтаксис простого і складного речень, основи стилістики тексту	Сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису

<i>Мовлення</i>				<p>Володіння способами формування та формулювання думок засобами мови та вміння застосовувати такі способи у процесі сприйняття та породження мови</p>	
<i>Когнітивна</i>		<p>Готовність створити комунікативний зміст унаслідок мовленнєво розумової діяльності: взаємодія проблеми, знання та дослідження</p>			

<i>Соціолінгвістична</i>	<p>Знання прагматичного аспекту мовного акту, тобто знання про культурні цінності, норми та інші соціокультурні особливості спілкування, розуміння контексту спілкування, володіння інформацією про соціальний статус, стать, вік партнерів по спілкуванню та вміння використовувати ці знання</p>	<p>Уміння обирати мовні форми, тобто розуміти, коли, з ким та як треба говорити в окремих ситуаціях міжособистісної взаємодії</p>	<p>Розуміння ролей учасників спілкування, інформації, якою вони обмінюються та функцій їхньої взаємодії</p>	
--------------------------	--	---	---	--

<i>Дискурсивна</i>	Знання правил згуртованості (граматичні зв'язки) і узгодженості (комбінація комунікативних функцій) різних видів дискурсу	Зв'язність, логічність та організація мовлення		Визначає рівень сформованості вмінь особистості під час здійснення ефективної та результативної дискурсивної діяльності	
<i>Стратегічна</i>	Знання вербальних та невербальних стратегій із метою уникнення комунікативних бар'єрів	Уміння застосовувати комунікативні стратегії для компенсації окремих знань в умовах реального мовленнєвого спілкування	Застосовується для компенсування недостатнього знання іноземної лексики		

<i>Культурознавча</i>				<p>Усвідомлення мови як форми вираження національної культури, взаємозв'язку мови та історії народу, національно-культурної специфіки рідної мови, володіння нормами мовленнєвого етикету, культурою міжнародного спілкування</p>	
-----------------------	--	--	--	---	--

<i>Драматична</i>		<p>Уміння передавати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту</p>			<p>Ґрунтується на складових дискурсивної компетенції. Передбачає розв'язання проблеми формування усіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: ГОВОРІННЯ – ПИСЬМО</p>
-------------------	--	---	--	--	---



<i>Технічна</i>					<p>Уміння чітко та виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення (правильне використання дихання, розвиток приємного, спокійного, гнучкого голосу, чіткої та зрозумілої дикції, нормативної орфоєпії). Технічна професійна компетенція передбачає розвиток та формування риторичних умінь та реалізацію цих умінь на всіх рівнях мови, а також урахування технічних компонентів пара лінгвістичної (невербальної) комунікації</p>
-----------------	--	--	--	--	---

<i>Предмета</i>					<p>Наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін (риторики, культури мови, культури спілкування, орфоепії тощо), а також уміння застосовувати їх у процесі комунікації</p>
<i>Компетенція /</i> <i>вимоги до</i>		<p>Базується на лінгвістичній та прагматичній компетенціях; уміння говорити зв'язно, без напруги, у природному темпі, без тривалих пауз</p>	<p>Пов'язана зі здатністю сприймати та створювати не окреме речення, а надфразову єдність</p>		

<i>Риторична</i>				<p>Здатність усвідомлено створювати, вимовляти та рефлексувати авторсько-адресний текст мовленнєвого / риторичного жанру відповідно до мети та ситуації публічного мовлення</p>	
------------------	--	--	--	---	--

когнітивний, мовленнєвий, невербальний, інформаційний, рефлексивний компоненти у структурі комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей.

Комунікативна компетенція педагога є необхідною умовою ефективної комунікативної діяльності (що може бути вимірена та оцінена), а професійно-педагогічна компетентність (ПКК) викладача – це інтегральне особистісне утворення, яке не є сталою категорією і не може бути вимірене за допомогою мовних тестів.

Комунікативну компетентність учителя як компонент професійної компетентності розглядає А. Савостьянов [164, с.59]. Натомість, він розкриває це поняття через перелік вимог до вчителя, як-от: вести вербальний і невербальний обмін інформацією, проводити діагностику особистісних якостей і властивостей співрозмовника; виробляти стратегію, техніку і тактику взаємодії з людьми, вміння організувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально-значущих цілей; уміння ідентифікувати себе із співрозмовником, розуміти, як його сприймають партнери по спілкуванню, та емпатійно ставитися до нього.

Комунікативну компетентність учителя визначають й через набір таких бажаних, з погляду ефективності педагогічної діяльності, комунікативних якостей педагога, як: педагогічний такт (Т. Бондаревська [18], І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос [147, с.306-308], І. Синиця [174, с.31], І. Страхов [184]), педагогічна емпатія (Т. Гаврилова [48]), комунікабельність (Н. Казаринова, Н. Куніцина, В. Погольша [109]), педагогічна етика (Я. Котигер, В. Чамлер [103], В. Писаренко [151], В. Чернокозова, І. Чернокозов [202] та ін.).

Комунікативну компетентність учителя потрактовано російською дослідницею О. Усановою [190, с.9] як комплексну здатність особистості оцінити ситуацію, партнера по спілкуванню, власний комунікативний потенціал (комунікативні здібності, знання, уміння, навички, досвід) у контексті певної професійної задачі й обрати на цій підставі конструктивні способи її вирішення і прийоми комунікативної взаємодії. Як здатність викладача отримувати в діалозі необхідну інформацію про співбесідника, уміння слухати його та розуміти, висловлювати та цивілізовано відстоювати свою думку в діалозі і в публічному виступі на підставі визнання розмаїття позицій та поважного ставлення до цінностей інших людей трактують комунікативну компетентність вчителя А. Савостьянов та

В. Янушевський [165]. На нашу думку, поза увагою науковців лишився щонайголовніший аспект ПКК вчителя – здатність доступно, науково і логічно подавати навчальну інформацію учням.

На відміну від попередніх авторів на процесі передання та сприйняття навчальної (предметної) інформації між педагогом і вихованцями акцентує А. Дубаков [64]. Так, комунікативну компетентність (студентів педагогічних спеціальностей) дослідник розуміє як інтегративну якість особистості, що має складну системну організацію і виявляється як готовність майбутнього педагога ефективно здійснювати конструктивне *передання та сприйняття інформації*, діалог, монолог і перцепцію з урахуванням дотримання основних правил, а також удосконалювати педагогічну взаємодію та збагачувати свій комунікативний досвід на підставі рефлексивних здібностей.

Виходячи з розуміння загальної дефініції – «компетентності», ми визначаємо комунікативну компетентність через наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах; через наявність здібностей до педагогічної комунікації; через здатність особистості вступати в комунікацію з метою порозуміння; володіння вчителем сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації; набуття комунікативних навичок і вмінь, прийомів та засобів розв'язування комунікативних задач; володіння професійною термінологією, і відповідними прийомами професійного спілкування та готовність до їх застосування на практиці [178, с.100].

Аналогічно розглядає комунікативну компетентність (майбутнього вчителя початкових класів) як «багаторівневу сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових особливостей особистості, багаторівневу професійно значущу якість особистості, що опосередковує його комунікативну діяльність, спрямовану на встановлення, підтримку та розвиток контактів з учасниками педагогічного процесу» дослідник Т. Федоренко [191, с.41].

Водночас, на думку Є. Прозорової [155, с.116], саме комунікативний аспект посідає в діяльності педагога провідне місце. Цілком згодні з її визначенням комунікативної компетентності вчителя, яка трактується дослідницею як не тільки і не стільки успішність майбутнього вчителя у спілкуванні, скільки успішність реалізації цілей і завдань навчання, адже важко не погодитися з тим фактом, що кваліфікований учитель, насамперед, повинен бути

високо освіченою людиною і прикладом для своїх учнів, колег, батьків. У рівній мірі він має бути компетентним у педагогічній сфері та володіти високими особистісними якостями, як-от: любов до дітей та до своєї професії, терпимість і толерантність, чесність та справедливість, відкритість до нових ідей і світу в цілому, допитливість та повага до різних поглядів, грамотне мовлення, висока культура та ін. Усі зазначені якості виявляються переважно під час спілкування вчителя з вихованцями.

Дещо вужче розуміє комунікативну компетентність учителя Т. Хайновська [195], а саме як здатність учителя здійснювати осмислену та ефективну взаємодію (адекватну ситуації) з метою обміну інформацією (взаємодія може бути як безпосередньою – спілкування, яке припускає говоріння і слухання, так і опосередкованою – письмо, читання).

У спробі систематизувати наведені вище трактування нами виокремлено такі способи тлумачень терміна «комунікативна компетентність учителя»:

– як здатність викладача отримувати в діалозі необхідну інформацію про співбесідника (А. Савостьянов, В. Янушевський);

– як багаторівневу сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових особливостей особистості (Т. Федоренко);

– як успішність реалізації цілей і завдань навчання (Є. Прозорова);

– як здатність учителя здійснювати осмислену та ефективну взаємодію з метою обміну інформацією (Т. Хайновська).

До того ж, в основу визначень досліджуваної дефініції авторами покладено наявність певних знань, комунікативних якостей та володіння сукупністю вмій і навичок, як-от:

– наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми, володіння професійною термінологією та відповідними прийомами професійного спілкування (С. Скворцова);

– уміння виробляти стратегію, техніку і тактику взаємодії з людьми, організувати їхню спільну діяльність (А. Савостьянов);

– уміння вести вербальний і невербальний обмін інформацією (С. Скворцова, А. Савостьянов);

– наявність педагогічного такту, педагогічної емпатії, комунікабельності, педагогічної етики (Т. Бондаревська, Т. Гаврилова, І. Зязюн, Н. Казарінова, Л. Крамущенко, І. Кривонос,

Н. Куніцина, Я. Котигер, В. Писаренко, В. Погольша, І. Синиця, І. Страхов, В. Чамлер, В. Чернокозов, І. Чернокозова).

Розглядаючи сутність комунікативної компетентності вчителя й враховуючи, що ця проблема досліджується і розробляється дослідниками досить не тривалий час, учені наразі не дійшли єдиного визначення поняття комунікативної компетентності вчителя. Виходячи зі специфіки праці вчителя, комунікативна компетентність представників цієї професії має певні особливості, які полягають у необхідності володіння вміннями логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію, виховувати гармонійно-розвинену особистість та організовувати педагогічно-доцільну взаємодію в навчально-виховному середовищі, враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку. Тому, у нашому дослідженні ми користуємося терміном «професійно-комунікативна компетентність учителя». Зауважимо, що ПКК учителя виявляється у процесі професійно-педагогічної діяльності, її основу становлять комунікативні компетенції, базис яких складають знання, вміння, навички в галузі комунікації у професійно-педагогічному середовищі, досвід професійно-комунікативної діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до неї.

## **2.4. Структура професійно-комунікативної компетентності вчителя**

Зміст категорії «професійно-комунікативна компетентність учителя» розкривається через структуру, тому розглянемо визначені науковцями способи окреслення структури комунікативної компетентності педагога. Так, три основні компоненти комунікативної компетентності (педагога), а саме: *перцептивний* (міжособистісне сприйняття та оцінка ситуації спілкування); *рефлексивний* (самоаналіз і самооцінка поведінки у процесі спілкування) та *поведінковий* компоненти (вибір адекватних засобів міжособистісної комунікації, управління процесом спілкування та регуляцією власної поведінки) виокремлює у своїй монографії дослідниця О. Усанова [190, с.9].

Аналізуючи структуру комунікативної компетентності (майбутнього вчителя), дослідниця Т. Хайновська [195] зупинилася також на трьох компонентах, що складаються з відповідних знань та

вмінь: *когнітивний* компонент (знання, необхідні для ефективної комунікації: лінгвістичні знання; знання з психології комунікації; педагогічний аспект комунікації); *діяльнісний* компонент (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності: використання на практиці лінгвістичних знань у чотирьох видах комунікативної діяльності – мовленні, письмі, слуханні, читанні; використання психологічних знань на практиці; використання знань з педагогіки); *особистісний* компонент (особистісні якості, що зумовлюють професійний розвиток: схильності до комунікації; загальний рівень комунікабельності; мотивація в комунікації; самоконтроль у спілкуванні; володіння механізмами зворотного зв'язку; типологічна приналежність особистості; стиль взаємодії; організованість та ін.). Авторка зауважує, що для ефективнішого формування комунікативної компетентності необхідна постійна її діагностика, оскільки результат залежить від своєчасної поінформованості про знання та вміння кожного окремого студента згідно з трьома компонентами якості.

До того ж, у статті «Топографія комунікативної компетентності педагога» М. Заброцький [74, с.274] стверджує, що комунікативна компетентність учителя має охоплювати: компетентність у реалізації суб'єкт-суб'єктної форми педагогічної взаємодії з учнями; компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функції педагогічного спілкування; компетентність у спілкуванні, що забезпечує розв'язання не лише репродуктивних, але і продуктивних педагогічних задач та компетентність у реалізації не лише поведінкового, операційно-інструментального, але й особистісного, глибинного рівня спілкування.

Визначаючи структуру комунікативної компетентності (вчителя), автор виокремлює такі компоненти: *гностичний* (система знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, загальнокультурна компетентність, творче мислення); *когнітивний* (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт зі співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; експресивні, перцептивні, рефлексивні вміння тощо); *емоційний* (гуманістична настанова на спілкування, інтерес до іншої



людини, готовність взаємодіяти з іншою людиною, високий рівень емпатії та рефлексії; ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція) [73, с.9-10].

Розглядаючи зміст комунікативної компетентності вчителя, Ю. Ємельянов [66, с.76] наголошує на вмінні вільно володіти вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Він стверджує, що комунікативної компетентності завжди набувають у соціальному контексті, а факторами, що позитивно впливають на її розвиток, є життєвий досвід, ерудиція, високий інтелект, мистецтво тощо.

На нашу думку, поза увагою дослідників залишився предметний та вербально-логічний аспекти ПКК вчителя, завдяки яким здійснюється обмін навчальною (предметною) інформацією між педагогом і вихованцями, а також процес передання та сприйняття цієї інформації.

На відміну від попередніх авторів на процесі передання та сприйняття навчальної (предметної) інформації між педагогом і вихованцями акцентує А. Дубаков [64]. Так, комунікативну компетентність (студентів педагогічних спеціальностей) дослідник розуміє як сукупність, взаємодію і взаємопроникнення *лінгвістичного, соціально-психологічного та рефлексивного компонентів*, ступінь сформованості яких відображає готовність майбутнього педагога ефективно здійснювати *конструктивне передання та сприйняття інформації*.

У цьому ж контексті, але виходячи з сутності процесу педагогічної комунікації, розглядає комунікативну компетентність (студентів педагогічних спеціальностей) С. Оськіна [140] та включає до її складної структури такі основні комунікативні компетенції, як: планування процесу комунікації; встановлення контакту; *вербальне / невербальне передання інформації*; сприймання / інтерпретація інформації; забезпечення зворотного зв'язку; подолання комунікативних бар'єрів; вплив у комунікативному процесі; досягнення цілей контакту; виявлення / передання ініціативи. Дослідниця вказує на те, що задля ефективною реалізації комунікативної компетентності необхідним є становлення і розвиток усіх її компонентів, сформованість яких сприяє успішному здійсненню педагогом комунікативного процесу та забезпечує взаєморозуміння і взаємодію в мікросистемах «педагог – педагог»,

«педагог – вихованець», «педагог – батьки» [140].

Відтак, детальний аналіз компонентної структури комунікативної компетентності педагога свідчить про те, що існує два основних підходи до її визначення. Представники першого підходу (О. Усанова, Т. Хайновська, М. Заброцький, Ю. Ємельянов), аналізуючи структуру комунікативної компетентності вчителя, виокремлюють так звані «блоки - аспекти». Серед них:

- перцептивний, рефлексивний, поведінковий (О. Усанова);
- когнітивний, діяльнісний, особистісний (Т. Хайновська);
- гностичний, когнітивний, емоційний (М. Заброцький).

Прихильники другого підходу (А. Дубаков, С. Оськіна) окреслюють структуру через перелік складових комунікативної компетентності: лінгвістична, соціально-психологічна та рефлексивна (А. Дубаков); або через виокремлення фаз процесу педагогічної комунікації: планування процесу комунікації, установа контакту, вербальне / невербальне передання інформації, сприймання / інтерпретація інформації, забезпечення зворотного зв'язку, подолання комунікативних бар'єрів, надання впливу в комунікативному процесі, досягнення цілей контакту, виявлення / передання ініціативи (С. Оськіна).

Доцільно зазначити, що ПКК педагога можна розглядати як сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей, причому, слідом за дослідницею С. Скворцовою [182], ми їх розглядаємо як ієрархічні рівні-щаблі. Так, ключовий рівень-щабель ПКК є необхідним людині будь-якого фаху, щоб ефективно розв'язувати стандартні і нестандартні комунікативні задачі, які кожного разу постають перед людиною в умовах швидкозмінного світу. Базовий рівень-щабель ПКК є необхідним для представників певної професії, зокрема педагогів, задля здійснення комунікативної діяльності у професійному середовищі. І, нарешті, спеціальний рівень-щабель ПКК є необхідним учителеві певного предмету, щоб успішно вирішувати завдання навчання, виховання й розвитку учнів на його матеріалі.

Відтак, згідно із запропонованою ієрархією, нами розроблено структуру ПКК педагога (на базовому рівні-щаблі), що є похідною від запропонованої структури комунікативної компетентності особистості (на ключовому рівні-щаблі) (див. табл. 1.3), яка складається з п'яти компонентів – індивідуально-особистісного,

мовленнєвого, інтерактивно-практичного, полікультурного та предметно-інформаційного, що включають складові комунікативної компетентності, базис яких становлять компетенції, що, у свою чергу, містять комунікативні знання, уміння, навички, ціннісні ставлення та орієнтири. Поданий у таблиці 1.3 перелік складових комунікативної компетентності є, на нашу думку, необхідним і достатнім для ефективної комунікації людини будь-якого фаху, тобто презентує ключовий рівень-щабель.

Спроекуємо розроблену нами структуру комунікативної компетентності особистості у площину професійно-педагогічної діяльності педагога з метою характеристики ПКК вчителя на базовому рівні-щаблі (таблиця 2.4).

Обґрунтуємо розроблену нами структуру ПКК вчителя, виходячи із суті педагогічної діяльності і професійно-педагогічного спілкування. Виокремлення *емоційної складової* у структурі ПКК вчителя пояснюється необхідністю володіння педагогом психолого-педагогічними якостями і вміннями, що створює підґрунтя для оволодіння майстерністю педагогічного спілкування. До того ж, успішність спілкування залежить від умінь учителя «подати себе», створити позитивний імідж шляхом самопрезентації, а це стає можливим за умов глибокого розуміння педагогом самого себе, своїх потреб та спонукань (*компетенції самосвідомості та самоконтролю*). Водночас, психологи наголошують на тому, що викладач має дотримуватися внутрішньої психологічної схеми протікання процесу педагогічного спілкування, а саме: посилаю думку – стежу за сприйняттям її партнером (*перцептивна компетенція*) – сприймаю зворотню думку партнера (*компетенція емпатії*) – оцінюю її (*оцінна компетенція*) – посилаю у відповідь нову думку [107, с.327]. Отже, враховуючи вищевикладені положення, компетенції самосвідомості та самоконтролю, емпатії та перцептивну компетенцію віднесено нами до *емоційної складової*, що входить до базового рівня-щабля ПКК педагога (див. табл. 2.4).

Головним педагогічним завданням учителя є формування в учнів ключових та предметних компетентностей, що можливо лише за умов психологічно й дидактично обґрунтованого та виваженого подання предметної інформації, а для цього він повинен знати закони подання та сприймання навчальної інформації учнями певних вікових категорій та типологічних груп.

З огляду на це, виокремлення *вербально-логічної складової* зумовлено логікою навчально-виховного процесу (за А. Кузьмінським та В. Омелянко) [107, с.96], що складається з таких кроків: 1) розуміння та усвідомлення пізнавальних завдань; 2) оволодіння знаннями; 3) виведення законів і правил; 4) формування вмінь і навичок; 5) застосування знань; 6) аналіз та оцінка навчальної діяльності. Попередній рівень знань, умінь, навичок та розвитку особистості зумовлюється рівнем навченості і розвитку особистості на певний час. Звідси, зміст вербально-логічної складової розкривають аналітична, оцінна, проєктивна та мнемічна компетенції (див. табл.2.4).

Обрання нами *інтерактивної складової* у структурі ПКК педагога зумовлене зацікавленістю науковців проблемою взаємодії та взаєморозуміння між педагогами і вихованцями (О. Бодальов [17], Н. Синягіна [175] та ін.), що потребує від педагога наявності певних психологічних характеристик. Так, дослідниця Н. Синягіна [175], розуміючи педагогічну діяльність як комунікативний процес, стверджує, що характер педагогічної діяльності постійно приводить вчителя до комунікативних ситуацій, що потребують від нього таких якостей, які б сприяли ефективній міжособистісній взаємодії, а саме: здатність до рефлексії, емпатія, гнучкість, товариськість, здатність до співпраці. Зазначені якості стимулюють стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, творчого пошуку; становлять гуманістичний потенціал учителя; сприяють розвитку особистості кожної дитини; і, нарешті, забезпечують доцільність та ефективність педагогічної взаємодії. Отже, емоційна складова є основою для реалізації інтерактивної складової ПКК педагога. До того ж, науковцем встановлено професійно значущі характеристики особистості вчителя як суб'єкта розвивальної діяльності, а саме – ступінь залучення до розвивального педагогічного простору; спрямованість на успіх дитини; схильність помічати в людях добре, гарне; здатність реалізовувати полісуб'єктні стосунки; конгруентність особистого і професійного в педагогічній діяльності [175, с.175]. Слід додати, що міжособистісні взаємини в навчально-виховному середовищі повинні ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються як рівноправні учасники процесу спілкування, оскільки лише за цієї умови встановлюється міжособистісний контакт, тобто діалог, унаслідок чого виникає

оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування. Виходячи з цього, до складу інтерактивної складової нами віднесено компетенції сумісності, комунікабельності та контактності, які набувають особливої актуальності саме в навчально-виховному середовищі під час педагогічного спілкування (див. табл.2.4).

Виокремлення *соціально-комунікативної складової* зумовлено етапами професійно-педагогічного спілкування, зважаючи на те, що ПКК учителя виявляється переважно в педагогічній діяльності, пов'язаній зі спілкуванням у навчально-виховному середовищі. З цього приводу наведемо визначення видатного психолога О. Леонтьєва [117], який вважає, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці й поза ним (у процесі навчання та виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом та учнем в учнівському колективі. Отже, виходячи з логіки навчально-виховного процесу, педагогічне спілкування має певну структуру, яка включає такі етапи: 1) моделювання очікуваного спілкування з вихованцями; 2) організація початкового етапу спілкування; 3) керівництво спілкуванням у педагогічному процесі (передбачає підтримання ініціативи вихованців у спілкуванні, внесення необхідних коректив, урахування соціальних умов, віку вихованців, їхніх індивідуальних особливостей, заохочення до активного спілкування); 4) аналіз результатів спілкування [107, с.322-323]. Водночас, значну частину досліджень, присвячених питанню педагогічного спілкування, складають ті, що вивчають норми, які реалізуються в педагогічному спілкуванні.

Насамперед, це дослідження проблем педагогічної етики та такту (Є. Грішин, І. Страхов та ін.) [145, с.459], оскільки високий рівень тактовності вчителя та дотримання ним норм педагогічної етики є важливими передумовами ефективності спілкування зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища. Слід додати, що в жодному разі педагогічне спілкування не повинно призводити до конфліктів або принижувати людську гідність, а, навпаки, воно має попереджувати виникнення конфліктних ситуацій і непорозумінь. З огляду на це, до складу *соціально-комунікативної складової* нами

віднесено організаційну, конфліктологічну та етичну компетенції (див. табл.2.4).

Виокремлення *технічної складової* у структурі ПКК вчителя відображає зміст педагогічної техніки педагога. Так, академік НАПН України І. Зязюн [147, с.44] визначає педагогічну техніку як уміння використовувати власний психофізичний апарат, як інструмент виховного впливу, тобто це – володіння комплексом прийомів, що допомагає викладачеві глибше, яскравіше виявити себе і досягти успіхів у навчально-виховній роботі. Згідно з авторською теорією, педагогічна техніка розподіляється на внутрішню (уміння викладача керувати своєю поведінкою; техніка володіння своїм тілом; керування емоціями, настрою для зняття психічного напруження; техніка мовлення, керування диханням, дикцією, темпом мовлення – *експресивна компетенція*) і зовнішню (уміння вплинути на особистість, колектив; техніка організації контакту; управління педагогічним спілкуванням – *компетенція «приєднання»*). У свою чергу, Т. Симоненко [173, с.185] наголошує на тому, що для технічного компонента високого рівня сформованості професійної мовно-комунікативної компетенції (дослідниця переважно застосовує термін «мовно-комунікативна компетенція» – *зауваження автора*) важливим є прагнення вчителя дотримуватися законів техніки мовлення, орфоепічної правильності, намагатися якомога доцільніше до умов спілкування з учнями застосовувати немовні засоби виразності усного мовлення.

Дослідження, проведені Американською Національною Асоціацією Освіти, свідчать, що невербальні сигнали більш дієві, і якщо між вербальним і невербальним повідомленнями з'являється невідповідність, то невербальне повідомлення перекриє вербальне. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що для керування аудиторією лише вербального компонента мовлення буде недостатньо, тому слід оволодіти розвиненим рівнем невербальної техніки [97, с.99]. До того ж, згідно з визначенням російських науковців В. Міжерікова та М. Єрмоленко [125, с.72], комунікативні вміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, умінь педагогічного спілкування та умінь і навичок педагогічної техніки (див. табл.2.4).

Таблиця 2.4

## Структура професійно-комунікативної компетентності вчителя. Базовий рівень-щабель

Складові ПКК	Компетенції	Знання, уміння, навички, цінності/ схильності/ орієнтири
<b>Індивідуально-особистісний компонент</b>		
<b>Емоційна</b> - здатність педагога усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших суб'єктів навчально-виховного середовища; здатність до самомотивації та керування	<i>Самосвідомості та самоконтролю</i> – глибоке усвідомлення педагогом самого себе, своїх потреб та спонукань; приборкання власних емоцій, спрямування їх у потрібне русло	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання своїх сильних і слабких сторін;</li> <li>- знання форм и методів самоконтролю;</li> <li>- впевненість у собі, усвідомлення власних потреб та спонукань;</li> <li>- уміння бути собою у професійно-педагогічному середовищі;</li> <li>- уміння усвідомлювати власні емоції; емоційна стабільність під час педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння управляти собою, власними емоціями; емоційна саморегуляція особистості педагога;</li> <li>- уміння створити атмосферу емоційного комфорту в навчально-виховному середовищі;</li> </ul>

<p>власними емоціями в собі та у відносинах з вихованцями (колегами, батьками); співвідношення раціонального та емоційного в педагогічному спілкуванні</p>	<p><i>Перцептивна</i> компетенція - дозволяє оцінювати емоційно-психологічні реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування</p>	<p>- уміння прогнозувати реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування, уникаючи тих, що заважатимуть досягти мети навчання та виховання; - уміння оцінювати емоційний стан партнера по педагогічному спілкуванню та відповідно з цим будувати власну мовленнєву поведінку в навчально-виховному середовищі</p>
--	--	---



	<p><i>Емпатії</i> – розуміння педагогом емоційного стану вихованців (колеґ, батьків) через співпереживання, проникнення до їхнього суб'єктивного світу, вміння враховувати почуття та емоції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про наявні емоційні стани дитини / людини;</li> <li>- знання видів емпатії: співпереживання (вчитель відчуває емоції, повністю ідентичні тим, що спостерігає), співчуття (емоційний відгук, спонукання надати допомогу дитині / людині), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до всіх суб'єктів навчально-виховного середовища);</li> <li>- уміння розпізнати та зрозуміти емоційний стан вихованців (колеґ, батьків), їхні почуття, емоції, настрої, ставлення до педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння ставити себе на місце своїх вихованців (батьків, колеґ), враховувати у процесі прийняття рішення їхніх почуттів та емоцій;</li> <li>- уміння розпізнати приховані мотиви та психологічні бар'єри вихованців (батьків, колеґ);</li> <li>- настанова на доброзичливість, відвертість, щирість, ініціативність зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу;</li> <li>- настанова на співпереживання, переживання почуттів вихованців (колеґ, батьків)</li> </ul>
--	--	--

<p><b>Вербально-логічна</b> – здатність педагога сприймати та усвідомлювати зміст і основну думку усних та письмових висловлювань; здатність опрацьовувати групувати, навчальну інформацію, адекватно усвідомлювати комунікативний зміст повідомлень,</p>	<p><i>Аналітична</i> – аналіз та осмислення змісту навчальної інформації, виокремлення головної думки</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння аналізувати навчальну інформацію;</li> <li>- уміння відокремлювати основну професійно-педагогічну інформацію від другорядної;</li> <li>- уміння визначати логічну послідовність фактів;</li> <li>- уміння логічно і послідовно висловлювати свої думки під час педагогічного спілкування, а також викладати навчальний матеріал;</li> <li>- уміння логічно обґрунтовувати власну позицію та аргументувати власні висловлювання;</li> <li>- уміння подавати результати аналізу навчальної інформації семіотичними засобами, у наочній формі (схеми, таблиці, карти);</li> <li>- уміння встановлювати логічний зв'язок між подіями.</li> </ul>
---	---	--

<p>запам'ятовувати, та в разі необхідності актуалізувати в пам'яті професійні знання, фактичні дані, навчальну інформацію</p>	<p><i>Оцінка</i> – оцінювання істинності чи хибності навчальної інформації, а також суджень та висновків учнів і колег</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння оцінити запропоновані обґрунтування та доводи у професійно-педагогічній діяльності;</li> <li>- уміння визначити послідовність, повноту та несуперечність висунутих аргументів під час педагогічного спілкування в навчально-виховному середовищі;</li> <li>- уміння оцінити істинність чи хибність висловлювань та умовиводів</li> </ul>
	<p><i>Проективна</i> – проектування власної професійно-комунікативної діяльності з передання навчальної інформації в навчально-виховному середовищі</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння визначити мету та завдання педагогічної комунікації, скласти загальний план та поетапну програму її реалізації;</li> <li>- уміння переконливо формулювати власні думки (усно чи письмово) для налагодження результативного педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння логічно будувати викладання навчальної інформації для того, щоб бути легко та швидко сприйнятним усіма суб'єктами навчально-виховного середовища;</li> <li>- уміння будувати власне спілкування, ураховуючи вимоги стислості, лаконічності, визначеності, послідовності, несуперечності, переконливості та достатності навчальної інформації;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння подавати навчальну інформацію логічно, доступно, послідовно;</li> <li>- уміння організувати роботу учнів з логічного опрацювання навчальної інформації</li> </ul>
	<p><i>Мнемічна</i> – виокремлення і запам'ятовування необхідної навчальної та професійно-педагогічної інформації</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання прийомів логічного запам'ятовування інформації, у тому числі навчальної;</li> <li>- уміння логічно запам'ятовувати та актуалізувати в пам'яті необхідну навчальну та професійно-педагогічну інформацію;</li> <li>- уміння організувати з учнями процес запам'ятовування з погляду прийомів логічного запам'ятовування</li> </ul>

## Інтерактивно – практичний компонент

<p><b>Інтерактивна</b> – здатність педагога організувати ефективну спільну навчально-виховну діяльність і педагогічне спілкування; здатність співпрацювати для досягнення наміченої мети, знаходячи при цьому шляхи до взаємодії зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища</p>	<p><i>Сумісності</i> – ефективна реалізація спільної навчально-виховної діяльності, спілкування та співробітництва</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання специфіки особистісно-групової та міжособистісної взаємодії в навчально-виховному середовищі;</li> <li>- уміння легко встановлювати, підтримувати та зберігати позитивні контакти в педагогічному спілкуванні та взаємодії з доволішніми людьми (вихованцями, колегами, батьками);</li> <li>- уміння організувати спільну комунікативну діяльність під час навчання;</li> <li>- уміння швидко налаштуватися на педагогічне спілкування з окремим учнем, урахувавши її/його настрій;</li> <li>- настанова на схвалення – визнання права всіх суб'єктів навчально-виховного середовища відчувати, думати та діяти так, як він/вона вважає для себе можливим</li> </ul>
<p>співпрацювати для досягнення наміченої мети, знаходячи при цьому шляхи до взаємодії зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища</p>	<p><i>Комунікабельності</i> – налагодження стосунків зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища так, щоб це було доцільним для всіх</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння ініціювати та підтримувати процес спілкування в навчально-виховному середовищі;</li> <li>- уміння прогнозувати «хід» педагогічного спілкування згідно з першим враженням;</li> <li>- уміння слухати співбесідника (вихованців, колег, батьків);</li> <li>- гуманістична настанова на педагогічне спілкування;</li> <li>- увічливість, тактовність із вихованцями (колегами, батьками);</li> <li>- прояв товариськості з метою спонукування учнів до спілкування у бажаному для вчителя напрямі;</li> <li>- схильність до педагогічного спілкування в навчально-виховному середовищі</li> </ul>

	<p><i>Контактнос- ті - встановлення контакту зі всіма суб'єктами навчально- виховного середовища засобами педагогічного спілкування</i></p>	<p>- уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування; - сукупність таких особистісних якостей педагога як: товариськість, гнучкість, толерантність, почуття гумору, легкість, справедливність; - володіння технологією контактної взаємодії</p>
--	---	--

<p><b>Соціально-комунікативна</b> – здатність учителя орієнтуватись у будь-якій педагогічній ситуації, приймати правильні рішення і в результаті досягати наміченої мети навчання та виховання</p>	<p><i>Конфліктологічна</i> – володіння широким спектром стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях та вміння застосовувати ці стратегії під час педагогічного спілкування в навчально-виховному середовищі</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про конфлікт;</li> <li>- уміння швидко виходити з конфліктних ситуацій під час навчання та виховання;</li> <li>- уміння висловлювати, аргументувати та в культурній формі відстоювати власну думку;</li> <li>- уміння грамотно розв'язувати конфлікти в педагогічному спілкуванні в навчально-виховному середовищі, при цьому змінювати свою мовленнєву поведінку, якщо це необхідно;</li> <li>- навички управління конфліктними явищами в навчально-виховному середовищі;</li> <li>- навички усунення негативних наслідків конфлікту в навчально-виховному середовищі</li> </ul>
--	---	---

	<p><i>Організаційна</i>      – ефективна      реалізація      творчого      спілкування зі      всіма      суб'єктами      навчально-      виховного      середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння організувати педагогічну взаємодію з учнями;</li> <li>- уміння ініціювати та управляти педагогічним спілкуванням;</li> <li>- володіння організаторськими здібностями;</li> <li>- навички колективних педагогічних дій;</li> <li>- сукупність умінь та навичок до організації простору для невимушеного і творчого спілкування зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища</li> </ul>
	<p><i>Етична</i> –      реалізація      етичних норм      у власній      педагогічній      діяльності та      педагогічному      спілкуванні .</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння слухати своїх вихованців (батьків, колег), виявляючи повагу та терпимість до чужої думки;</li> <li>- наявність певного набору особистісних якостей учителя, що зумовлюють його готовність до етично адекватної поведінки в навчально-виховному середовищі, як-от: педагогічний такт, толерантність, громадянська мужність;</li> <li>- схильність учителя до етичних цінностей;</li> <li>- дотримання норм педагогічної етики у власній педагогічній практиці та педагогічному спілкуванні</li> </ul>



<p><b>Технічна</b> – здатність викладача забезпечити процесуальний бік педагогічного спілкування; володіння технікою педагогічного спілкування з суб'єктами навчально-виховного середовища</p>	<p><i>Експресивна</i> – виявляється як культура мовленнєвих висловлювань, які відповідають нормам усного мовлення, жестів і пластики поз, емоційно-мімічного супроводу висловлювання під час навчання та виховання, мовленнєвого тону і мовленнєвої голосності</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння педагогом прийомами техніки і тактики педагогічного спілкування;</li> <li>- знання оптико-кінетичної системи знаків, що включає в себе жести, міміку, пантоміміку;</li> <li>- знання паралінгвістичної системи: системи вокалізації (якість голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичної системи – включення в мовлення пауз, інших вкраплень (покашлювання, сміху), сам темп мовлення;</li> <li>- система вмінь учителя, що створює єдність голосових, мімічних, візуальних та фізіологічно-психологічних процесів;</li> <li>- уміння педагога знайти адекватну тему педагогічного спілкування комунікативну структуру, яка б відповідала меті спілкування під час навчання та виховання;</li> <li>- уміння викладача реалізувати комунікативний задум безпосередньо в педагогічному спілкуванні, тобто продемонструвати комунікативно-виконавчу техніку спілкування;</li> <li>- уміння вчителя забезпечити мелодичність власного мовлення (радісно, печально, гнівно, схвильовано, захоплено и т.д.);</li> <li>- уміння викладача правильно відбирати мовні засоби, що забезпечують яскраве виразне мовлення у класі під час навчання;</li> <li>- уміння повернути до себе увагу учнів у класі (мовленнєве, вербальне спілкування; пауза з активною внутрішньою вимогою до себе);</li> <li>- настанова на добро, привітність і доброзичливість; відкритість погляду;</li> </ul>
--	--	--

	<p><i>Компетенція «приєднання»</i>  - забезпечує емоційний контакт педагога з вихованцями, «налаштування» на іншу людину (дитину)</p>	<p>- схильність імітувати рухи, жести, пози, поведінкові реакції співбесідників (учнів, колег, батьків)</p>
--	---	---

Розробляючи структуру ПКК педагога як композиції складових, їх об'єднано в такі компоненти: *індивідуально-особистісний компонент* (емоційна і вербально-логічна складові) та *інтерактивно-практичний компонент* (інтерактивна, соціально-комунікативна та технічна складові). У такий спосіб, запропоновані компоненти об'єднують групи складових ПКК, основу яких становлять компетенції, що базуються на знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до неї (див. табл.2.4).

Структура комунікативної компетентності особистості (ключовий рівень-щабель) є композицією п'яти компонентів – індивідуально-особистісного, мовленнєвого, інтерактивно-практичного, полікультурного і предметно-інформаційного – які об'єднують складові комунікативної компетентності – емоційну, вербально-логічну, рефлексивну, лінгвістичну, мовленнєву, інтерактивну, соціально-комунікативну, технічну, соціокультурну, соціолінгвістичну, предметно-змістову та інформаційну, внутрішнім резервом яких виступають комунікативні компетенції.

Виходячи з суті педагогічної діяльності і професійно-педагогічного спілкування вчителя, нами деталізовано, на базовому рівні-щаблі професійно-комунікативної компетентності педагога, індивідуально-особистісний компонент, зміст якого розкривають емоційна та вербально-логічна складові, та інтерактивно-практичний компонент, що включає інтерактивну, соціально-комунікативну і технічну складові. Композиція ключового (індивідуально-особистісний, мовленнєвий, інтерактивно-практичний, полікультурний і предметно-інформаційний компоненти), базового (індивідуально-особистісний та інтерактивно-практичний компоненти) і спеціального (предметно-інформаційний компонент) рівнів-щаблів повною мірою розкриває та деталізує структуру професійно-комунікативної компетентності педагога.

## РОЗДІЛ 3

# ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### 3.1. Зміст та структура професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів

На підставі аналізу наукових досліджень Н. Бібік, А. Богуш, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, М. Заброцького, І. Зимньої, В. Кан-Калика, К. Касярум, Л. Коваль, О. Леонтєва, А. Маркової, Т. Симоненко, О. Семенов та ін., та враховуючи специфіку педагогічної діяльності вчителя початкових класів *під професійно-комунікативною компетентністю (ПКК) вчителя початкових класів розуміємо інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами як здатність актуалізовувати і застосовувати здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення цілей та завдань навчання і виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти через розв'язування комунікативних задач.* Структура комунікативної компетентності є композицією п'яти компонентів:

- індивідуально-особистісного, адже успішність комунікації неможлива без певних особистісних якостей, необхідних індивіду для спілкування;
- мовленнєвого, оскільки без наявності знань мовного апарату і вмінь застосовувати ці знання в мовленні жодна комунікація не буде ефективною;
- інтерактивно-практичного, що відображає всі аспекти взаємодії між людьми;
- полікультурного, який пояснює аспекти взаємодії між різними народами і культурами, що є особливо актуальним в умовах глобалізації сучасного суспільства;
- предметно-інформаційного, що враховує предметний аспект спілкування, а також уміння працювати з інформацією, без чого професіонал не буде компетентним та конкурентоспроможним на ринку праці.

Зазначені компоненти об'єднують складові комунікативної компетентності. **Індивідуально-особистісний** компонент містить емоційну, вербально-логічну, рефлексивну; **мовленнєвий** – лінгвістичну, мовленнєву; **інтерактивно-практичний** – інтерактивну, соціально-комунікативну, технічну; **полікультурний** – соціокультурну, соціолінгвістичну; **предметно-інформаційний** – предметно-змістову та інформаційну. Внутрішнім резервом складових професійно-комунікативної компетентності виступають комунікативні компетенції. Базис комунікативних компетенцій становлять знання, уміння, навички, досвід діяльності й емоційно-ціннісні ставлення (див. табл. 1.3). Наявність зазначених складових комунікативної компетентності є необхідною людині будь-якого фаху для ефективної життєдіяльності в умовах сучасного світу.

Сутність педагогічної діяльності і професійно-педагогічного спілкування вчителя вимагає деталізації **індивідуально-особистісного** та **інтерактивно-практичного** компонентів у структурі ПКК вчителя початкових класів через проектування її складових у площину професійної діяльності педагога. У такий спосіб, складові ПКК вчителя мають наступне змістове наповнення:

- емоційна (здатність педагога усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших суб'єктів навчально-виховного середовища; здатність до самомотивації та керування власними емоціями у стосунках із вихованцями, колегами, батьками);
- вербально-логічна (здатність педагога сприймати та осмислювати зміст і основну думку усних та письмових висловлювань; здатність опрацьовувати, групувати навчальну інформацію, адекватно усвідомлювати комунікативний сенс повідомлень, запам'ятовувати, та в разі необхідності актуалізовувати в пам'яті професійні знання, фактичні дані, навчальну інформацію);
- інтерактивна (здатність педагога організовувати ефективну спільну навчально-виховну діяльність і педагогічне спілкування; здатність співпрацювати для досягнення поставленої мети, знаходячи при цьому шляхи взаємодії зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища);
- соціально-комунікативна (здатність учителя в будь-якій педагогічній ситуації орієнтуватися на всіх учасників навчально-виховного середовища, приймати правильні рішення і, як наслідок, досягати поставленої мети навчання та виховання);

– технічна (здатність викладача забезпечити процесуальний бік педагогічного спілкування; володіння технікою педагогічного спілкування з суб'єктами навчально-виховного середовища).

Внутрішнім резервом *емоційної* складової є компетенції самосвідомості та самоконтролю, перцептивна, емпатії; *вербально-логічної* – аналітична, оцінна, проєктивна, мнемічна; *інтерактивної* – сумісності, комунікабельності, контактності; *соціально-комунікативної* – конфліктологічна, етична; *технічної* – експресивна, компетенція «приєднання» ( див. табл. 2.4).

Отже, поєднання характеристик усіх складових комунікативної компетентності (див. табл. 1.3), що необхідні людині будь-якого фаху для ефективної життєдіяльності в умовах сучасного світу (ключовий рівень-щабель), та деталізації окремих складових індивідуально-особистісного та інтерактивно-практичного блоків (див. табл. 2.4), відповідно до змісту професійної діяльності вчителя (базовий рівень-щабель), із конкретизацією складових предметно-інформаційного компоненту (спеціальний рівень-щабель), становить структуру ПКК вчителя початкових класів.

Таким чином, композиція *ключового* (індивідуально-особистісний, мовленнєвий, інтерактивно-практичний, полікультурний та предметно-інформаційний компоненти), *базового* (індивідуально-особистісний та інтерактивно-практичний компоненти) і *спеціального* (предметно-інформаційний компонент) рівнів-щаблів повною мірою розкриває та деталізує структуру ПКК вчителя початкових класів.

**Предметно-інформаційний** компонент розкривається через предметно-змістову та інформаційну складові (див. табл. 1.3). **Предметно-змістова** – забезпечує володіння змістовим аспектом комунікації; відповідає за зміст висловлювання, забезпечує отримання знань про те, що є предметом мовлення. Дана складова містить предметну (забезпечує предметну наповненість мовлення – володіння термінологією, мовленнєвими конструкціями, що притаманні всім предметам, визначеним навчальним планом початкової школи) та профільну (забезпечує розв'язання певного кола питань у конкретній ситуації педагогічної діяльності вчителя початкових класів) компетенції. **Інформаційна** – забезпечує опанування знаннями, уміннями, правилами і нормативами в галузі комп'ютеризації та інформатизації, а також ціннісне ставлення до

них, й включає технологічну компетенцію, що визначає ефективне застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя початкових класів та повсякденному житті.

У професійній діяльності вчителя початкових класів реалізуються завдання навчання, розвитку й виховання молодших школярів, що здійснюється в процесі педагогічної комунікації, причому одна з провідних ролей належить педагогічному спілкуванню.

Педагогічне спілкування не лише допомагає встановити контакт між учителем і учнями в учнівському колективі та поза ним й обмінюватися педагогічною інформацією, але й дає змогу учасникам спілкування виразити себе, свої думки, почуття, емоції, усвідомити своє місце в колективі, краще пізнати себе та своїх співрозмовників, розвивати власну емоційну та чуттєву сферу, відчувати свій вплив на партнерів по спілкуванню та допомагати своїм колегам виразитися й розвиватись у колективі. Отже, саме педагогічне спілкування виступає потужним стимулом до психічного зростання дитини, оскільки лише спілкуючись із дорослими, дитина засвоює суспільно-історичний досвід людства, тоді як недоліки та обмеження у спілкуванні сповільнюють і збіднюють розвиток дитини [146, с. 175].

З погляду загальної теорії діяльності комунікативна діяльність не може розглядатись як самостійна, з огляду на те, що перебіг реального спілкування людей, безумовно, впливають різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші сутнісні риси і статуси комунікантів; їх плінні, змінні в часі стани; конкретні умови комунікації (визначені контексти і ситуації) тощо [10, с.202]. У зв'язку з цим, Є. Руденським [162, с.59-60] досліджено різні аспекти спілкування, що реалізуються у процесі послідовного виконання взаємопов'язаних комунікативних дій, розглянутих нами в п.1.2.

1. Комунікативний аспект спілкування – обмін інформацією та її розуміння. При чому до засобів комунікації віднесено: мовленнєві (лінгвістичні); оптико-кінетичні (жести, міміка, пантоміміка); паралінгвістичні (якість голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичні (паузи, сміх, темп мовлення); просторово-часові (дистанція, час).

2. Інтерактивний аспект спілкування – взаємодія партнерів під час організації та здійснення спільної діяльності, що може відбуватись як співдружність, конкуренція або конфлікт.
3. Перцептивний аспект спілкування — сприйняття одним партнером по спілкуванню іншого. Зазначений аспект спілкування дозволяє оцінювати емоційно-психологічні реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування.

Між тим, при зіставленні аспектів спілкування (комунікативного, інтерактивного та перцептивного) та комунікативних дій (15), визначених Є. Руденським (див. п. 1.2), виникає невідповідність. Тому нами здійснено спробу доповнення переліку комунікативних дій тими діями, що розкривають етичну, конфліктологічну, організаційну, предметну та профільну компетенції. При чому, етичну, конфліктологічну та організаційну компетенції віднесено нами до інтерактивного аспекту спілкування, адже вони розкривають особливості взаємодії партнерів у ході організації та здійснення спільної діяльності, а предметну та профільну компетенції – до комунікативного аспекту, що відображає обмін інформацією, у тому числі предметною.

У таблиці 3.1. нами спроектовано аспекти спілкування за Є. Руденським через визначення комунікативних дій, що їх реалізують, у площину комунікативних компетенцій вчителя початкових класів. Очевидно, що подані в авторській структурі ПКК вчителя (див. табл. 1.3 та 2.4), комунікативні компетенції майже в повній мірі знайшли своє відображення в окремих аспектах спілкування. Залишилися осторонь лише компетенції самосвідомості та самоконтролю, що пояснюється тим, що Є. Руденським особистісний аспект спілкування розглянуто не в повному обсязі, хоча кожен із аспектів спілкування – комунікативний, інтерактивний та перцептивний – мають особистісну окраску.

Слід зазначити, що особистісний аспект спілкування, як виявлення особистісних якостей під час спілкування, є основою перебігу цього процесу. Тим більш, що особистість вчителя початкових класів відіграє найголовнішу роль у створенні позитивного емоційного фону під час спілкування з учнями, їх батьками та колегами по роботі. Тому нами розширено зміст окремих комунікативних дій, які базуються на таких особистісних якостях, як: от: глибоке розуміння педагогом самого себе, усвідомлення ним



власних потреб та спонукань, уміння приборкувати власні емоції, спрямовувати їх у потрібне русло та доповнено визначені Є. Руденським аспекти спілкування основоположним, а саме – особистісним. Таким чином, у табл. 3.1, до кожного аспекту спілкування подано комунікативні дії, через які цей аспект реалізується та визначено комунікативні компетенції, які необхідні вчителю початкових класів для виконання зазначених дій.

*Таблиця 3.1*

**Операційний склад окремих аспектів спілкування  
(спроектований на комунікативні компетенції)**

<b>Аспекти спілкування</b>	<b>Комунікативні дії</b>	<b>Комунікативні компетенції, що актуалізуються</b>
Особистісний аспект спілкування (виявлення особистісних якостей під час спілкування)	1. Глибоке усвідомлення самого себе, своїх потреб та спонукань; уміння приборкувати власні емоції та спрямовувати їх у потрібне русло; знання форм і методів самоконтролю; емоційна стійкість	1. Компетенції самосвідомості та самоконтролю
Комунікативний аспект спілкування (обмін інформацією та її розуміння)	2. Вхід суб'єкта спілкування у комунікативну ситуацію	2. Компетенція сумісності
	3. Оцінка суб'єктом спілкування характеру комунікативної ситуації	3. Оцінна компетенція
	4. Орієнтація в комунікативній ситуації	4. Компетенція комунікабельності
	5. Постановка комунікативної задачі з урахуванням специфіки ситуації спілкування	5. Проективна та аналітична компетенції
	6. Комунікативний вплив суб'єкта-ініціатора на	6. Експресивна компетенція

	суб'єкта-партнера	
	7. Обмін інформацією	7. Предметна та профільна компетенції
Інтерактивний аспект спілкування (взаємодія партнерів у ході організації та здійснення спільної діяльності)	8. Вибір іншого суб'єкта для можливої взаємодії	8.-
	9. Вироблення підходу до суб'єкта взаємодії	9. Компетенція контактності
	10. Налаштування на суб'єкта-партнера по взаємодії	10. Компетенція контактності та компетенція «приєднання»
	11. Привернення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-партнера	11. Експресивна компетенція
	12. Стимулювання «відповідного ходу» суб'єкта-партнера	12.-
	13. «Відповідний хід» суб'єкта-партнера по спілкуванню	13.-
	14. Організація сумісної діяльності та взаємодії	14. Організаційна компетенція
	15. Володіння спектром стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях	15. Конфліктологічна компетенція
	16. Керування етичними нормами під час взаємодії	16. Етична компетенція
	17. Оцінка емоційно-психологічного стану суб'єкта-партнера та виявлення ступеня його готовності вступити до взаємодії	17. Компетенція емпатії

Перцептивний аспект спілкування (сприйняття одним партнером по спілкуванню іншого)	18. Само настройка суб'єкта-ініціатора на емоційно-психологічний стан суб'єкта-партнера	18. Компетенція «приєднання»
	19. Вирівнювання емоційно-психологічних станів суб'єктів спілкування, формування спільного емоційного тла	19. Перцептивна компетенція
	20. Оцінка суб'єктом-ініціатором реакції суб'єкта-партнера на вплив	20. Перцептивна компетенція

Отже, у процесі професійно-комунікативної діяльності актуалізуються всі складові ПКК вчителя початкових класів, що дає можливість цілеспрямовано впливати на їх розвиток. Безсумнівним є той факт, що з метою порозуміння зі своїми вихованцями і забезпечення результативності навчально-виховного процесу в цілому, педагог має володіти культурою мовлення, оскільки мовлення для викладача – це провідний інструмент праці та виховного впливу. Так, російський науковець В. Янушевський [206] вважає, що педагогічне спілкування – це процес взаємодії педагогів і вихованців, змістом якого є обмін інформацією (переважно навчальною), пізнання особистості партнера по педагогічному спілкуванню, а також організація спільної діяльності. Усе це стає неможливим, якщо вчитель не володіє розвиненою системою мови на всіх її рівнях: фонетичному, лексичному, синтаксичному, граматичному, орфографічному, семантичному та стилістичному, які, згідно з розробленою нами структурою комунікативної компетентності особистості (див. табл. 1.3), розкривають зміст *лінгвістичної складової*. До того ж, у структурі комунікативної компетентності особистості (мовленнєвий компонент) нами виокремлено *мовленнєву складову*, що, спираючись на *лінгвістичну складову*, охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів культури слухання і говоріння) та демонструє знання всіх рівнів мови й умов її функціонування. Водночас, на нашу думку, як *лінгвістична*,

так і *мовленнєва складові* комунікативної компетентності є необхідними людині будь-якого фаху, у тому числі вчителю, для здійснення ефективної комунікації у професійному середовищі. Тому зазначені складові віднесено нами до ключового рівня-щабля комунікативної компетентності вчителя початкових класів.

Аналогічно попередньому умовиводу *рефлексивну складову* також віднесено нами до ключового рівня-щабля комунікативної компетентності вчителя початкових класів, оскільки вона відображає здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходові до комунікації і т. ін. Це свідчить про те, що вона є необхідною людині будь-якого фаху, зокрема вчителю.

Водночас, *соціокультурна та соціолінгвістична складові*, які віднесено нами до полікультурного компонента, також становлять ключовий рівень-щабель комунікативної компетентності вчителя початкових класів, як такі, що передбачають взаємодію різних культур в умовах глобалізації сучасного суспільства та забезпечують здатність успішно і толерантно спілкуватися з представниками інших культур. На нашу думку, це є необхідним надбанням кожної сучасної людини, незалежно від її професійної зорієнтованості.

Що стосується предметно-інформаційного компонента комунікативної компетентності, зміст якого розкривають *предметно-змістова та інформаційна складові*, то він віднесений нами до спеціального рівня-щабля ПКК вчителя початкових класів, оскільки він розкриває предметний зміст комунікації та забезпечує володіння спеціальною фаховою термінологією певного предмета.

Професія вчителя початкової школи, на відміну від учителя-предметника, характеризується тим, що він має не лише здійснювати розвиток й виховання учнів молодшого шкільного віку, а головне – навчати їх цілому комплексу предметів, що передбачені навчальним планом. Цей факт істотно впливає на характеристики його ПКК. Базис предметно-змістової складової становлять предметна компетенція, що забезпечує предметну наповненість мовлення вчителя в ході викладання навчальних предметів, передбачених навчальним планом початкової школи; та профільна компетенція, що забезпечує розв'язування певного кола питань у конкретній навчальній ситуації. Базис інформаційної складової утворює технологічна компетенція, що виявляється в ефективному

застосуванні сучасних інформаційних засобів та комп'ютерних технологій для розв'язування завдань навчання молодших школярів комплексу предметів, що вивчаються в початковій школі, і комунікативних задач, що виникають у професійному середовищі. Отже, відмінність педагогічної комунікації вчителя початкових класів від колег-предметників виявляється в характеристиках предметно-інформаційного компонента, який враховує предметний бік спілкування і мовлення, а також уміння працювати з інформацією, без чого професіонал не буде компетентним та конкурентноспроможним на ринку праці.

Учитель початкової школи – це перший учитель, з яким зустрічається дитина у школі. Саме він, на підставі володіння знанням вікових особливостей учнів шостирічного віку, має докласти зусиль для полегшення процесу адаптації дитини до шкільного життя, має налагодити стосунки в учнівському колективі та в колективі батьків. Процес навчання, а саме його комунікативна реалізація, базується на вікових та індивідуальних особливостях перебігу пізнавальних процесів учнів початкових класів, що спрямований на створення позитивної мотивації до навчання, формування навчальної діяльності як основного новоутворення учнів молодшого шкільного віку, оволодіння учнями основами наук. Цей процес відбувається в тісній взаємодії з батьками, які на цьому етапі поки що приймають активну участь у процесі навчання та виховання дітей. Тому вчитель початкових класів активно залучає батьків до розв'язування педагогічних задач шляхом певних комунікативних впливів. Професійна діяльність учителя початкових класів відбувається в колі колег-учителів та керівництва педагогічним колективом. Тому для нього дуже важливим є налагодження доброзичливих, конструктивних взаємин із колегами, що можливо за умов володіння певною сукупністю комунікативних знань та вмінь, а також наявності індивідуально-особистісних якостей, як-от: доброзичливість, взаємоповага, гуманістична настанова на спілкування тощо. Виходячи з цього, *під ПКК вчителя початкових класів розуміємо інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами як здатність актуалізовувати і застосовувати здобутий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення цілей і*

*завдань навчання та виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти через розв'язування комунікативних задач.*

Ми можемо резюмувати, що ПКК учителя, у тому числі початкових класів, виявляється у професійно-педагогічній діяльності, що пов'язана з комунікацією в навчально-виховному середовищі, успішність якої залежить від рівня сформованості і ступеня актуалізації складових ПКК. З огляду на це, нами розроблено структуру ПКК педагога (базовий рівень-щабель), яка представлена як композиція двох компонентів – індивідуально-особистісного та інтерактивно-практичного, що містять п'ять складових ПКК (емоційну, вербально-логічну, соціально-комунікативну, інтерактивну і технічну), що, у свою чергу, складаються з компетенцій, базис яких становлять знання, уміння, навички, досвід діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до неї. Отже, композиція ключового (індивідуально-особистісний, мовленнєвий, інтерактивно-практичний, полікультурний і предметно-інформаційний компоненти), базового (індивідуально-особистісний та інтерактивно-практичний компоненти) і спеціального (предметно-інформаційний компонент) рівнів-щаблів повною мірою розкриває та деталізує структуру ПКК педагога, у тому числі вчителя початкових класів. Кожна зі складових ПКК майбутнього педагога містить мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий та рефлексивний аспекти.

### **3.2. Критерії, показники сформованості професійно-комунікативної компетентності учителів початкової школи**

Вибір критеріїв сформованості ПКК вчителя початкових класів залежить від структури зазначеного поняття, тому розв'язування цієї задачі можливе на підставі визначення досліджуваного феномена та розробленої нами в п.2.4 структури ПКК вчителя, що включає індивідуально-особистісний, інтерактивно-практичний та предметно-інформаційний компоненти. Виходячи з аспектів виявлення компетентності (за І. Зимньою) [78, с.20], як-от: готовність до виявлення компетентності (мотиваційний аспект); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід виявлення

компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності, кожна складова ПКК педагога, що входить до складу індивідуально-особистісного, інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів, містить мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий аспекти та аспект емоційно-вольової регуляції процесу і результату прояву компетентності. Зазначимо, що ціннісно-смісловий аспект та аспект емоційно-вольової регуляції є внутрішніми особистісними утвореннями, які досить складно виміряти об'єктивно, тому ми зупинилися лише на трьох аспектах: мотиваційному, когнітивному та поведінковому, які трансформовано у відповідні критерії, для яких, у свою чергу, визначені показники.

Проаналізуємо показники кожного із зазначених критеріїв відповідно до індивідуально-особистісного, інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів, що складають структуру ПКК вчителя.

Учитель початкових класів у власній професійно-педагогічній діяльності має реалізовувати знання вікових особливостей учнів, що виявляються у процесі спілкування, тому проаналізуємо вікові особливості учнів молодшого шкільного віку. У молодших школярів спостерігається нестабільність емоційних реакцій, висока тривожність, вони не здатні до тривалої зосередженості, легко збуджуються. Учитель під час професійно-педагогічної комунікації відчуває цілу низку різноманітних емоцій молодшого школяра, як-от: радість, довіра, гнів, печаль, страх, тому він повинен допомогти дитині зрозуміти її емоції, уважно ставитися до її почуттів, знаходити певні засоби подолання власних різноманітних емоцій. Учитель початкової школи має враховувати й те, що молодші школяри не здатні стримувати вияви власних почуттів, вони схильні до короточасних бурхливих проявів радості й печалі (сміх, сльози), що зумовлено недостатнім розвитком у них процесів гальмування в корі головного мозку. Ці емоційні стани молодших школярів не є стійкими і часто переходять у протилежні, учні так само легко заспокоюються, як і збуджуються [171]. Крім того, учитель початкових класів не має права недооцінювати роль мімічних

елементів невербального спілкування з учнями, оскільки психологами доведено, що звичайна посмішка вчителя є потужним заохочувальним стимулом для молодшого школяра (І. Юсупов). Отже, під час професійно-педагогічної комунікації, вчитель початкових класів має створити позитивне емоційне тло для того, щоб учень відчував себе в безпеці, в зоні комфорту.

Відповідно до розробленої нами структури ПКК педагога, до індивідуально-особистісних якостей, що впливають на ефективність професійно-комунікативної діяльності в навчально-виховному середовищі, віднесено: глибоке розуміння педагогом самого себе, своїх потреб та спонукань, уміння управляти собою та власними емоціями, спрямовувати їх у потрібне русло, упевненість у собі, а також уміння створити атмосферу емоційного комфорту в навчально-виховному середовищі (компетенція самосвідомості та самоконтролю); уміння оцінювати емоційно-психологічні реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування (перцептивна компетенція); розуміння педагогом емоційного стану вихованців (колеги, батьків) через співпереживання, проникнення до їх суб'єктивного світу, уміння враховувати почуття та емоції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища (компетенція емпатії).

Виходячи з вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку, та враховуючи розроблену нами структуру ПКК вчителя, схарактеризуємо показники мотиваційного, когнітивного та поведінкового критеріїв *індивідуально-особистісного компонента* ПКК вчителя початкових класів.

### **1. *Індивідуально-особистісний компонент:***

#### **а) показники мотиваційного критерію – «вияв»:**

- прагнення будувати власну мовленнєву поведінку з урахуванням емоційних станів партнера по педагогічному спілкуванню;
- емоційна стабільність під час педагогічного спілкування;
- настанова на доброзичливість, відвертість, щирість, ініціативність зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу;
- настанова на співпереживання та розуміння почуттів учнів (колеги, батьків);
- прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК;



б) показники когнітивного критерію – «знання»:

- видів емпатії: співпереживання, співчуття, симпатія;
- форм і методів самоконтролю;
- прийомів логічного запам'ятовування інформації, у тому числі навчальної;
- особливостей вікової поведінки суб'єктів спілкування (від молодших школярів, як основних суб'єктів спілкування, до їхніх батьків та ін.);

в) показники поведінкового критерію – «уміння та навички»:

- створити атмосферу емоційного комфорту в навчально-виховному середовищі;
- прогнозувати реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування, уникаючи тих, що заважатимуть досягненню наміченої мети навчання та виховання;
- розпізнати приховані мотиви та психологічні бар'єри учнів (батьків, колег);
- логічно і послідовно висловлювати свої думки під час педагогічного спілкування, а також викладати навчальний матеріал;
- визначати мету та завдання педагогічної комунікації, складати загальний план та поетапну програму її реалізації.

Соціальна ситуація розвитку дитини докорінно змінюється після вступу дитини до школи. На думку Л. Виготського [46], зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і колективом класу, між дитиною і дорослим, який її навчає. П. Якобсон зазначає, що школа для молодшого школяра викликає дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільному віці. Це, зокрема, переживання, пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкування з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження, є дуже значущими для учня в цей період.

Взаємодія вчителя початкових класів з учнями характеризується і пов'язана з віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку, тому майбутніх учителів початкових класів необхідно готувати до постійних змін у ході спілкування. Учителю доводиться працювати з дітьми від 6 до 10 років і пам'ятати, що для дітей молодшого шкільного віку найбільший авторитет належить саме йому – вчителю. Отже, вступаючи у спілкування та співпрацю з

молодшими школярами, учитель початкових класів має проявляти довіру, любов, повагу і вимогливість до дитини. Діти обов'язково повинні відчувати, що вчитель ставиться до них, як до дорослих, довіряє їм важливі справи, рахується з ними. Отже, необхідно створювати умови для розвитку дитячої самостійності, ініціативи, творчості, створювати ситуації, які б спонукали дітей активно застосовувати свої знання й уміння, кожного разу ставити перед ними складніші завдання, розвивати їхню волю, підтримувати бажання вчитися, долати труднощі, стримувати свою імпульсивність. Спілкування необхідно будувати в такий спосіб, щоб зміст початкової освіти був засвоєний якісно й міцно. Виходячи з цього та враховуючи розроблену нами структуру ПКК вчителя, схарактеризуємо показники мотиваційного, когнітивного та поведінкового критеріїв *інтерактивно-практичного компонента* ПКК вчителя початкових класів.

## **2. Інтерактивно-практичний компонент:**

### **а) показники мотиваційного критерію – «вияв»:**

– прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу й усвідомлення її значення у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певного предмета;

– прагнення досягти професійно-значущої комунікативної мети у процесі професійно-педагогічної діяльності;

– настанова на схвалення – визнання права всіх суб'єктів навчально-виховного середовища відчувати, думати та поступати так, як вони вважають для себе можливим;

– гуманістична настанова на педагогічне спілкування;

– наявність певного набору особистісних якостей, що зумовлюють готовність вчителя до етично адекватної поведінки в навчально-виховному середовищі, як-от: педагогічний такт, толерантність, громадянська мужність;

– настанова на добро, привітність і доброзичливість; відкритість поглядів;

### **б) показники когнітивного критерію – «знання»:**

– специфіки особистісно-групової та міжособистісної взаємодії в навчально-виховному середовищі;

– правил професійної етики та їх дотримання у процесі педагогічної комунікації;

– правил поведінки в конфліктних ситуаціях та знання ефективних шляхів його попередження та усунення;

– оптико-кінетичної (що включає в себе жести, міміку, пантоміміку), паралінгвістичної (системи вокалізації (якість голосу, його діапазон, тональність) та екстралінгвістичної (включення в мовлення пауз, інших вкраплень (покашлювання, сміху), сам темп мовлення) систем знаків;

в) показники поведінкового критерію – «уміння та навички»:

– реалізувати комунікативний задум безпосередньо в педагогічному спілкуванні, тобто продемонструвати комунікативно-виконавчу техніку спілкування;

– знаходити адекватну темі педагогічного спілкування комунікативну структуру, яка б відповідала меті педагогічного спілкування;

– організовувати педагогічну взаємодію з учнями;

– грамотно розв'язувати конфлікти в педагогічному спілкуванні в навчально-виховному середовищі, змінюючи при цьому власну мовленнєву поведінку, в разі необхідності;

– установлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища;

– ініціювати та підтримувати процес спілкування в навчально-виховному середовищі;

– швидко налаштуватися на педагогічне спілкування з окремим учнем, враховуючи його емоційний стан та настрій.

Специфікою вчителя початкових класів є необхідність викладання всіх предметів, передбачених навчальним планом, одноосібно, що вимагає від нього знання предметної термінології та мовленнєвих конструкцій не лише однієї, а шести освітніх галузей, визначених Державним стандартом загальної початкової освіти. Тому нами, згідно зі структурою комунікативної компетентності особистості (спеціальний рівень-щабель), уточнено показники сформованості ПКК за *предметно-інформаційним компонентом*:

### **3. Предметно-інформаційний компонент:**

а) показники мотиваційного критерію – «вияв»:

– прагнення до застосування у професійному мовленні спеціальної предметної термінології, мовленнєвих конструкцій, що притаманні кожному предмету, передбаченому навчальним планом;

– прагнення до пошуку нової інформації з предметної галузі;

б) показники когнітивного критерію – «знання»:

– предметної термінології і мовленнєвих конструкцій, притаманних предметам, передбачених навчальним планом;

в) показники поведінкового критерію – «уміння та навички»:

– застосовувати знання предметної термінології і мовленнєвих конструкцій для розв'язання професійних завдань та здійснення ефективного спілкування в навчально-виховному середовищі зі всіма суб'єктами навчального процесу (діти молодшого шкільного віку, батьки, колеги).

Таким чином, для характеристики рівнів сформованості ПКК вчителя початкових класів визначено критерії: мотиваційний (готовність до виявлення компетентності), когнітивний (володіння знанням змісту ПКК) та поведінковий (досвід виявлення ПКК в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), до яких окреслено показники.

### **3.3. Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності учителів початкової школи**

Узагальнюючи показники мотиваційного, когнітивного та поведінкового критеріїв згідно індивідуально-особистісного, інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів, що складають структуру ПКК вчителя (із урахуванням специфіки праці вчителя початкової школи), ми отримуємо можливість охарактеризувати критерії оцінки сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів у цілому.

1. Показники мотиваційного критерію – «вияв ПКК»:

– прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу (молодшими школярами, їх батьками, колегами) та усвідомлення її значення у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певному предмету; прагнення досягти професійно-значущої комунікативної мети у процесі професійно-педагогічної діяльності;

– прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК.

2. Показники когнітивного критерію – «володіння знанням змісту окремих складових ПКК»:

- особливостей вікової поведінки суб'єктів педагогічного спілкування (молодших школярів, колег, батьків тощо);
- предметного змісту в ході викладання предметів, передбачених навчальним планом (математика, українська мова та література, природознавство, сходи до інформатики, іноземна мова тощо);
- предметної термінології і мовленнєвих конструкцій, притаманних предметам, що передбачені навчальним планом;
- правил професійної етики та їх дотримання у процесі педагогічної комунікації в навчально-виховному середовищі;
- правил поведінки в конфліктних ситуаціях та знання ефективних шляхів його попередження та усунення;
- оптико-кінетичної (що включає в себе жести, міміку, пантоміміку), паралінгвістичної (системи вокалізації (якість голосу, його діапазон, тональність) та екстралінгвістичної (включення в мовлення пауз, інших вкраплень (покашлювання, сміху), сам темп мовлення) систем знаків.

3. Показники поведінкового критерію – «досвід виявлення ПКК в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях»:

- володіння термінологічним апаратом, характерного для кожного предмета навчального плану початкової школи; уміння правильно, чітко, логічно, доступно висловлювати судження під час навчальної комунікації відповідно до предметного змісту;
- уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (з молодшими школярами, їх батьками і колегами), а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування;
- уміння грамотно розв'язувати конфлікти в педагогічному спілкуванні в навчально-виховному середовищі, змінюючи при цьому власну мовленнєву поведінку, в разі необхідності.

Відповідно до визначених критеріїв та показників їх вияву, сформованість ПКК майбутніх учителів початкових класів розподіляється за чотирма рівнями: низьким, середнім, достатнім та високим.

*Низький рівень* сформованості ПКК має студент, який:

- не виявляє прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу та не

усвідомлює її значущості у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певного предмета;

- не виявляє прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК;

- не володіє термінологією, спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом початкової школи; не вміє або володіє лише елементарними вміннями логічно, чітко, грамотно, доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;

- виявляє низький рівень знань правил професійної етики та не дотримується їх у процесі педагогічної комунікації в навчально-виховному середовищі;

- виявляє низький рівень володіння оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків;

- не знає правил поведінки в конфліктних ситуаціях та ефективних шляхів їх попередження й усунення і не вміє долати комунікативні бар'єри під час професійно-педагогічного спілкування;

- не вміє або володіє елементарними вміннями встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.

Отже, низький рівень означає невідповідність розвитку ПКК студента вимогам професії вчителя початкової школи.

*Середній рівень* сформованості ПКК має студент, який:

- має ситуативне прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу, але не усвідомлює її значущості у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певного предмета;

- не виявляє стійкого прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК;

- у достатньому обсязі не володіє термінологією та спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом початкової школи; володіє лише елементарними вміннями доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;

- виявляє недостатній рівень знань правил професійної етики та не дотримується їх у процесі педагогічної комунікації в навчально-виховному середовищі;

- частково володіє оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків;
- інтуїтивно розв'язує конфліктні ситуації, без застосування знань ефективних шляхів їх попередження й усунення, володіє лише елементарними вміннями подолання комунікативних бар'єрів під час професійно-педагогічного спілкування;
- володіє елементарними вміннями встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.

Отже, середній рівень відповідає вимогам професії вчителя початкової школи, але не є достатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності.

*Достатній рівень* сформованості ПКК має студент, який:

- виявляє прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу та усвідомлює її значущість у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певного предмета;
- виявляє прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК;
- володіє термінологією та спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом початкової школи; уміє логічно та доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;
- виявляє достатній рівень знань правил професійної етики та дотримується їх у процесі педагогічної комунікації в навчально-виховному середовищі;
- володіє оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків;
- виявляє достатній рівень знань правил поведінки в конфліктних ситуаціях та ефективних шляхів їх попередження й усунення, а також володіє вміннями подолання комунікативних бар'єрів під час професійно-педагогічного спілкування;
- уміє встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати і підтримувати процес педагогічного спілкування.

*Високий рівень* сформованості ПКК мають студенти, які:

- виявляють стійке прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу та чітко усвідомлюють її провідну значущість у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певного предмета;
- виявляють стійке прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК;
- у повному обсязі володіють термінологією та спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом початкової школи; уміють логічно, чітко, грамотно та доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;
- виявляють високий рівень знань правил професійної етики та послідовно дотримуються їх у процесі педагогічної комунікації в навчально-виховному середовищі;
- вільно володіють оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків та вміють варіювати власну комунікативну поведінку;
- виявляють високий рівень знань правил поведінки в конфліктних ситуаціях, шляхів їх попередження й усунення, а також ефективно застосовують їх під час подолання комунікативних бар'єрів;
- активно встановлюють та підтримують необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціюють та підтримують процес педагогічного спілкування.

Отже, виходячи з наявності певних показників за кожним критерієм (мотиваційним, когнітивним, поведінковим), визначено рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів – низький, середній, достатній та високий. Низький рівень свідчить про невідповідність розвитку професійно-комунікативної компетентності вимогам професії; середній рівень відповідає вимогам професії вчителя початкової школи, але не є достатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності; достатній рівень свідчить про здатність вчителя початкових класів здійснювати педагогічну комунікацію та досягати намічених цілей професійно-педагогічної діяльності; високий рівень професійно-комунікативної компетентності свідчить про здатність майбутнього вчителя варіювати власну комунікативну діяльність для досягнення цілей і задач навчання і виховання, а також ефективно розв'язувати



комунікативні ситуаційні задачі, що постають перед учителем у навчально-виховному середовищі.

### **3.4. Стан формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки в педагогічних ВНЗ**

З метою з'ясування реального стану процесу формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у практиці професійної підготовки в педагогічному ВНЗ, виокремлення його недоліків та визначення шляхів їх подолання, нами проаналізовано вимоги ОКХ професійної підготовки фахівця початкової ланки освіти Галузевого стандарту вищої освіти [49] і виокремлено вимоги до формування комунікативної компетентності бакалавра відповідно до виробничих функцій:

#### *1. Професійна:*

- майбутній учитель, усвідомлюючи педагогічне спілкування як єдність функціонально-рольової та особистісно орієнтованої поведінки вчителя, спираючись на знання про стилі та рівні педагогічного спілкування, повинен *уміти аналізувати, прогнозувати і вирішувати комунікативні задачі з метою налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі;*

- на основі знань про фази педагогічного спілкування та особливості їх перебігу в педагогічній взаємодії *вміти визначати та проектувати основні етапи педагогічного спілкування з метою налагодження продуктивності взаємодії між учнями та вчителем у процесі навчання;*

- усвідомлюючи особливості реалізації вчителем комунікативної функції під час навчальної взаємодії з молодшими школярами, *уміти підтримувати оптимальний ритм та умови ефективного педагогічного спілкування з метою плідного управління спілкуванням у педагогічному процесі;*

- розуміючи можливі варіанти організації спілкування в певному колективі учнів та усвідомлюючи педагогічний процес як неперервний ланцюг взаємопов'язаних фрагментів педагогічного спілкування, *уміти аналізувати спілкування, що відбулося, та*

моделювати нові комунікативні задачі з метою уточнення здійсненої процедури спілкування та прогнозування майбутньої взаємодії;

- на основі знань про стилі педагогічного спілкування та способи оволодіння професійно-педагогічним спілкуванням на індивідуально-творчому рівні уміти формувати індивідуальний стиль спілкування з метою досягнення відповідності між стилем спілкування й особистістю.

## 2. *Освітня:*

- забезпечувати всебічний розвиток молодших школярів та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності;

- забезпечувати формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, набуття ними достатнього особистого досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах роботи, самовираження у творчих видах завдань.

## 3. *Розвивальна:*

- уміти добирати засоби стимулювання загального розвитку, інтелектуальної та мовленнєвої сфери особистості учня під час уроків та в позаурочній діяльності;

## 4. *Професійно особистісне самовдосконалення:*

- використовуючи знання з основ професійно-педагогічного спілкування та орієнтуючись на нову освітню парадигму, уміти вдосконалювати власну комунікативну культуру і будувати стосунки з учнями як суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу [49].

Реалізація вимог до комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, прописаних в ОКХ професійної підготовки фахівця початкової ланки освіти, відбувається під час опанування змісту навчання в педагогічному ВНЗ. Нормативний та вибірковий зміст навчання визначається ОПП підготовки майбутнього вчителя початкових класів, яка є державним документом, що регламентує вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) певної спеціальності, у ньому узагальнено вимоги з боку держави та світового співтовариства [49]. З огляду на це, у контексті порушеної проблеми нами проаналізовано низку фахових дисциплін напряму підготовки 6.010102 – Початкова освіта, спрямованих на професійну підготовку вчителя початкових класів, зокрема, курси: «Дидактика»,

«Основи педагогіки» (1-2 курси), «Методика навчання математики» та «Методика навчання української мови» (3-4 курси). Результати аналізу подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Аналіз навчальних планів підготовки вчителів початкових класів із «Дидактики», «Основа педагогіки» (1-2 курси), «Методики навчання математики» та «Методики навчання української мови» (3-4 курси)**

№ з/п	Назва фахової дисципліни	Усього годин	Кількість кредитів	Аудиторні	Лекційні	Практичні	Лабораторні	СРС	Кількість залікових кредитів	Форма контролю: залік
1	Дидактика	144	4	72	36	36	-	72	1	0/екз
2	Основи педагогіки	54	1,5	36	18	18		18	1	3
3	Методика навчання математики	324	9	126	64	62	-	198	2	0/3
4	Методика навчання української мови	306	9	144	56	88		162	3	1/3

Унаслідок вивчення програм курсів цих фахових дисциплін було встановлено, що розвиток ПКК майбутніх учителів початкових класів засобами курсів «Дидактика», «Основи педагогіки», «Методика навчання математики» та «Методика навчання української мови» відбувається стихійно, без цілеспрямованого впливу на окремі складові ПКК вчителя початкових класів, хоча зміст цих дисциплін вимагає від студентів виконання комунікативної діяльності, пов'язаної з коментуванням виконуваних завдань, імітацією та

відтворенням фрагментів уроків, але цього замало для забезпечення достатнього рівня сформованості ПКК вчителя. До завдань фахових дисциплін, особливо фахових методик початкового навчання, не входить спеціальна професійно-комунікативна підготовка майбутніх учителів початкових класів у руслі професійного спілкування з молодшими школярами, що свідчить про необхідність упровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Виокремлення критеріїв, показників та характеристика рівнів сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів ( див. 3.2, 3.3) дало змогу вивчити стан сформованості цієї якості в учителів та в майбутніх учителів – випускників 5-го курсу під час констатувального експерименту.

**Констатувальний експеримент** було проведено у 2010 році в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та в Одеському обласному інституті вдосконалення вчителів. *Мета констатувального експерименту* полягала у визначенні реального стану сформованості ПКК майбутніх та вже учителів-практиків початкових класів, які вивчали фахові дисципліни без спеціальних впливів на цю властивість особистості; у підтвердженні актуальності впровадження розробленої моделі у практику підготовки вчителя початкових класів у педагогічному ВНЗ.

У процесі проведення констатувального експерименту застосовано анкетування, тестування «Комунікативні та організаційні здібності» за методикою Т. Пашукова та А. Допіра [144], спостереження, бесіди зі студентами та вчителями. Зупинимося докладніше на деяких із зазначених методів.

Метою спостереження за роботою вчителів початкових класів було вивчення стану сформованості ПКК за визначеними вище критеріями та показниками. Об'єктом спостереження був процес організації вчителем професійно-педагогічного спілкування зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища в початковій школі (молодшими школярами, їхніми батьками, колегами). Спостереженням було охоплено 30 студентів 4-го курсу заочного відділення факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», та які вже працюють учителями початкових

класів м. Одеси. У результаті спостереження ми дійшли таких висновків: більшість студентів-учителів виявила недостатній рівень володіння правилами професійної етики, що виявилось в ситуативному дотриманні правил професійно-етичної поведінки та у відсутності прагнення співвідносити власні цілі з інтересами суб'єктів навчально-виховного середовища; недостатній рівень володіння оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків – вони не усвідомлюють провідне значення цих умінь під час роботи з дітьми молодшого шкільного віку та не прагнуть до опанування цими професійно-значущими якостями вчителя; крім того, продемонстровано невисокий рівень знань правил поведінки в конфліктних ситуаціях та ефективних шляхів їх попередження й усунення – були такі випадки, коли вчителі пасивно чи агресивно реагували на ті вчинки учнів, які не відповідали їхньому світогляду; не йшли на компромісне вирішення проблеми, а вибирали стратегію протидії; не поступалися власними принципами та переконаннями, коли це було необхідно задля попередження конфлікту. Найбільшою проблемою є володіння лише елементарними вміннями логічно і послідовно висловлювати свої думки під час педагогічного спілкування, а також викладати навчальний матеріал доступно та логічно: на уроках математики вчителі демонстрували недостатньо розвинене математичне мовлення, вони мали труднощі в коментуванні процесу розв'язування певного завдання, допускали фактичні помилки в термінологічному апараті (так, більшість учителів застосовує термін «порівняння», тоді як такого математичного терміну не існує – є «рівність»); погано знають зміст алгоритмів обчислювальних прийомів, що не дозволяє їм ефективно здійснювати комунікативну реалізацію завдань на пояснення способів обчислення; є проблеми з комунікативною реалізацією методики роботи над сюжетними математичними задачами); на уроках із мови продемонстрували низький рівень володіння засобами виразності мовлення, що призвело до недостатньої образності та емоційної насиченості мовлення; не володіють достатньою мірою стилістично-забарвленою лексикою (фразеологізмами, прислів'ями, приказками, синонімами, антонімами); не приділяють належної уваги безпосередньому взаємозв'язку в навчанні мови і літератури (реалізація міжпредметних зв'язків, урахування можливостей інтегрування їх

навчального матеріалу); не стимулюють словесне самовдосконалення учнів. Учителі не налаштовані на встановлення необхідних контактів зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, що виявляється в домінуванні власних інтересів над інтересами класу, у відсутності вміння вислухати співрозмовника, виявити до нього емпатію та довіру, а також не прагнуть ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування. Унаслідок спостереження за роботою вчителів експерти дійшли висновку про рівень сформованості ПКК відповідно до критеріїв, показників та якісних характеристик чотирьох рівнів (див. табл. 3.3).

*Таблиця 3.3*

**Рівні сформованості ПКК вчителів початкових класів за результатами спостереження**

Критерії	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційний	10	33,33	11	36,67	6	20,00	3	10
Когнітивний	11	36,67	12	40,00	6	20,00	1	3,33
Поведінковий	10	33,33	10	33,33	7	23,34	3	10,00

Проаналізувавши одержані експериментальні дані, ми впевнились у тому, що у більшості респондентів (34,44%) ПКК у трьох її виявах (мотиваційному, когнітивному та поведінковому) розвинена на низькому рівні. Цей факт ще раз доводить необхідність упровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів.

Зрозуміло, що спостереження має сильні та слабкі сторони. До сильних сторін відносять можливість вивчення предмета в його цілісності, природному функціонуванні, живих багатофункціональних зв'язках і проявах. Водночас цей метод не дозволяє активно втручатись у процес, що вивчається, змінювати його або навмисно створювати певні ситуації, робити точні виміри. Зазначимо, що в характеристиці рівнів сформованості ПКК знайшли відображення такі професійно-значущі здібності вчителя, як комунікативні та організаційні, без належного розвитку яких робота вчителя, особливо початкових класів, стає неефективною і не принесе очікуваних результатів навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим, нами було здійснено тестування за

методикою Т. Пашукова та А. Допіра «Комунікативні та організаційні здібності» (див. Додаток М), в якому взяли участь майбутні вчителі початкових класів – студенти 5-го курсу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (92 респонденти) та вчителі – слухачі курсів підвищення кваліфікації Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (75 респондентів).

Завдання тестування були, здебільшого, закритого типу і передбачали два варіанти відповіді: «так» чи «ні». Результати тестування на етапі констатувального експерименту подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівень розвитку комунікативних і організаційних умінь майбутніх учителів початкових класів**

Комунікативні вміння					Організаційні вміння				
Показник	Оцінка	Рівень	Кількість респондентів	Відсоткове відношення %	Показник	Оцінка	Рівень	Кількість респондентів	Відсоткове відношення %
0,10-0,45	1	I - низький	45	26	0,20-0,55	1	I - низький	52	31
0,46-0,55	2	II - нижче середнього	22	13	0,56-0,65	2	II - нижче середнього	46	28
0,56-0,65	3	III - середній	24	14	0,66-0,70	3	III - середній	15	9
0,66-0,75	4	IV - високий	30	18	0,71-0,80	4	IV - високий	39	23
0,76-1	5	V - дуже високий	46	29	0,81-1	5	V - дуже високий	15	9

Як бачимо з таблиці 3.4, рівень розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів переважно або низький, або дуже високий. Стурбованість викликає 26% майбутніх учителів, які виявляють низький рівень розвитку комунікативних здібностей. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку комунікативних умінь. Між тим, дуже високий рівень розвитку загальних комунікативних умінь ще не свідчить про готовність майбутніх учителів до ефективного здійснення професійно-педагогічної комунікації, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Ще більшу стурбованість викликає рівень розвитку організаційних умінь майбутніх учителів. Як бачимо з таблиці, 59% респондентів виявили низький або нижче за середній рівень розвитку цих умінь. Натомість, для здійснення професійно-педагогічної комунікації вчитель має володіти організаційною компетенцією, яка є складовою ПКК вчителя (див. п.1.3). Відтак, ми ще раз упевнилися в актуальності проблеми дослідження.

Поряд із цим нас цікавили можливі поєднання рівня розвитку комунікативних та організаційних умінь у окремих респондентів. У цьому контексті слід зазначити, що дуже високий рівень комунікативних умінь і дуже високий рівень організаційних умінь ми спостерігали лише у 3 респондентів; дуже високий рівень комунікативних умінь і дуже низький рівень організаційних умінь - у 4 респондентів; високий рівень організаційних умінь і дуже низький рівень комунікативних умінь – у 12 респондентів; середній рівень комунікативних умінь та середній рівень організаційних умінь – у 39 респондентів; низький рівень комунікативних умінь і нижче середнього рівень організаційних умінь – у 45 респондентів; рівень нижче за середній комунікативних умінь і високий рівень організаційних умінь – у 25 респондентів; нижче за середній рівень комунікативних умінь і середній рівень організаційних умінь – у 39 респондентів.

Отже, унаслідок вивчення стану сформованості комунікативних та організаційних здібностей у випускників – майбутніх учителів початкових класів та вчителів-практиків початкових класів ми переконались у недостатньому рівні сформованості комунікативних умінь, про невідповідність стану сформованості комунікативних умінь рівню організаційних умінь чи навпаки. Натомість, обидва



види умінь є необхідним підґрунтям для здійснення успішної професійно-комунікативної діяльності вчителя початкових класів.

Отже, тестування студентів і вчителів та спостереження за їх роботою надало можливість стверджувати, що практика фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ не створює умови для цілеспрямованого формування в них ПКК і впевнитись у доцільності впровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів.

## РОЗДІЛ 4

# ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### **4.1. Реалізація діяльнісного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів**

ПКК як здатність учителя початкових класів актуалізувати у процесі професійно-педагогічного спілкування відповідні комунікативні компетенції, що базуються на особливостях навчально-виховного процесу в початковій школі та знаннях вікових особливостей молодших школярів, виявляється у процесі комунікативної діяльності і має формуватись у процесі відповідної діяльності, оскільки людина як суб'єкт праці, пізнання і спілкування формується у процесі діяльності, яка породжує інтерес, почуття, нові потреби, активізує волю, енергію, тобто все те, що становить фундамент розвитку та становлення особистості.

Традиційно вважається, що діяльнісний підхід розроблявся двома психологічними школами – О. Леонтьєва та С. Рубінштейна. Між тим, В. Давидов вважає, що теорія діяльності О. Леонтьєва є новим і закономірним етапом розвитку культурно-історичної теорії Л. Виготського, отже, Л. Виготський є основоположником діяльнісного підходу.

Значний імпульс до впровадження і становлення ідеї *діяльнісного підходу* було надано вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких Г. Балл, А. Вербицький, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Лернер, Б. Ломов, Л. Мільто, А. Панфілова, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Д. Фельдштейн, Л. Фрідман, Г. Цукерман та ін. Зазначений підхід ґрунтується на загальнопсихологічній теорії діяльності, що була запроваджена та розроблялася радянськими психологами, серед яких провідна роль належить О. Леонтьєву та С. Рубінштейну, та набула поширення в Німеччині (К. Хольцкамп), Великої Британії (М. Коул), Фінляндії (Ю. Енгештрем).

У діяльнiсному пiдходi категорiя «дiяльностi» займає ключову позицiю. Життя людини, зазначає О. Леонтьєв, – це «сукупнiсть, точнiше система дiяльностей, що змiнюють одна одну» [116, с.181]. Видатний психолог П. Гальперiн називає дiяльнiстю будь-який процес, який систематично або епiзодично вiдновлюється «дiячем» i призводить до певного результату [183, с.33]. На вiдмiну вiд О. Леонтьєва та П. Гальперiна, якi визначають дiяльнiсть як систему або процес, радянським психологом В. Давидовим дiяльнiсть потрактовано як активнiсть, що пов'язана з суттєвим перетворенням предметної i соцiальної дiйсностi, що оточує людину. Дiяльнiсть, на його погляд, явище соцiально-суспiльного, людського характеру; у тварин дiяльнiсть не можлива [59]. Фiлософсько-педагогiчне поняття «дiяльнiсть» означає творче перетворення людьми навколишньої дiйсностi. Вихiдною формою такого перетворення є праця. Усi види матерiальної i духовної дiяльностi людини – похiднi вiд працi i несуть в собi головну рису – творче перетворення дiйсностi, та самої людини [60, с.14].

Принцип предметностi є ядром психологiчної теорiї дiяльностi, адже, згiдно теорiї дiяльностi О. Леонтьєва, безпредметної дiяльностi не iснує [118]. Аналогiчних висновкiв дiстав i В. Давидов, згiдно поглядiв якого дiяльнiсть завжди носить явний або неявний предметний характер – усi її компоненти мають той чи iнший предметний змiст, а сама вона обов'язково спрямована на творче створення певного матерiального або духовного продукту [60, с.17].

О. Леонтьєв надав схему структури дiяльностi, згiдно якої дiяльнiсть складається з потреб, задач, дiй i операцiй. В. Давидов приймає цю схему, але поширює її. За О. Леонтьєвим потреба – основа дiяльностi, але В. Давидов вважає, що нужда є глибинною основою потреби. На пiдставi нужди i потреби функцiонує емоцiя, емоцiя дозволяє людинi ставити перед собою життєвi задачi.

С. Рубiнштейн та О. Леонтьєв при розбiжностях по iнших пунктах однозначно тлумачили змiст задачi: задача – це єднiсть мети i умов її досягнення. Завдяки постановцi задачi людина намагає мету в певних умовах її досягнення. Задача розв'язується при виконаннi певних дiй. Дiї розглядаються як одиниця аналізу будь-якої дiяльностi людини, в тому числi i психiчної. Дiя в найбільш простому виглядi зберiгає усi специфiчнi особливостi дiяльностi, в тому числi –

системний склад. С. Рубінштейн, характеризуючи дію, писав, що це така «клітинка», в якій можна знайти зачатки усіх елементів психіки в їх єдності. Діяльність людини не існує інакше, як у формі дії або ланцюжку дій (О. Леонт'єв). Один і той самий процес виступає як діяльність у своєму відношенні до мотиву, як дія або ланцюжок дій – у своєму підкоренні меті. Відтак, дія не компонент і не одиниця діяльності: це саме її «утворююча», її момент. Застосування діяльнісного підходу передбачає принципово іншу семантику психологічної науки, в основу якої покладено дію.

Виконанню дій відповідають певні мотиви, а самі дії при розв'язуванні задач пов'язані з використанням тих чи інших засобів (в матеріальній праці – орудій). Тому, поширюючи структуру діяльності О. Леонт'єва, В. Давидов вважає необхідним поряд із задачею вписати дії, мотиви і засоби; саме в цьому і полягає його відхилення від схеми О. Леонт'єва.

Мотиви – це конкретизація тих чи інших потреб у випадку, коли людина висунула перед собою задачу і для її розв'язання виконує певні дії. Отже, в основі дії лежать мотиви, дії здійснюються при наявності тих чи інших матеріальних або знаково-символічних засобів.

Отже, в основі цілісної діяльності лежить потреба, потреба і емоція. Функція емоцій полягає в тому, що вони надають можливість людині поставити ту чи іншу життєву задачу і відразу визначити його фізичні, духовно – моральні засоби для розв'язання цієї задачі. Якщо є ці засоби, то людина включає аналітичний апарат умов досягнення мети, якщо ж емоції говорять: таких засобів немає, - людина відмовляється від прийняття цієї задачі.

Аналізуючи стан теорії діяльності і розмірковуючи про її подальшу розробку, В. Давидов в якості важливішої вважав проблему співвідношення безпосередньо колективної і індивідуальної діяльності, співвідношення колективного і індивідуального суб'єктів. Багато прихильників теорії діяльності визнають процес інтеріоризації у якості психологічного механізму становлення індивідуальної діяльності на підставі колективної. В. Давидов підкреслював, що свідомо діяльність людини опосередкована колективом. Якщо на першому етапі вивчення будь-якої конкретної діяльності визначається предметний зміст її потреб, задач і операцій, то на другому етапі вимагається виявити склад колективних форм цієї

діяльності, взаємозв'язок окремих її складових і засоби обміну ними, різноманітних їх трансформацій, умови і закономірності індивідуальної діяльності основні її характеристики.

Сутність діяльнісного підходу полягає у визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, тобто акценти зміщено від накопичення знань, умінь та навичок до становлення особистості у процесі діяльності. Прикметною рисою діяльнісного підходу є активна участь студентів у пізнавальному процесі, тому перед педагогом постає завдання формування у студентів уміння здійснювати діяльність. У зв'язку з цим наведемо основні психолого-педагогічні засади, що лежать в основі діяльнісного підходу (за О. Леонтьєвим і Є. Машбіцем) [124, с. 181]:

- навчальний процес – це взаємодія двох діяльностей: навчальної, суб'єктом якої є учень (студент), і такої, що навчає, суб'єктом якої є учитель (викладач);

- учитель (викладач) організовує, проектує і керує навчальною діяльністю учня (студента);

- учень (студент) є одночасно суб'єктом і об'єктом навчальної діяльності;

- *навчальна діяльність має задачний характер, тобто є процесом розв'язування навчальних задач* (курсив автора);

- продукти навчальної діяльності – це ті психологічні новоутворення, які виникають в учня (студента) внаслідок її здійснення;

- навчальна діяльність є багатограним, але цілісним системним утворенням.

Діяльнісний підхід заснований на тому принципі, що *розвиток особистості відбувається безпосередньо у процесі її взаємодії із суспільним середовищем*, а також у процесі цілеспрямованого навчання та виховання засобами спілкування [166].

Спілкування в соціально-психологічній літературі розуміють як комунікативну діяльність. Проблемам комунікативної діяльності педагога присвячені наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких провідне місце займають роботи Н. Бібік, З. Васильєвої, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, К. Касярум, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, О. Мудрика, В. Сластьоніна, Т. Симоненко, В. Арнольд, С. Діп, В. Еймстріт, Г. Міллер, Т. Ньюкомб, Р. Росс, Л. Сассман та ін.

Комунікативна діяльність – це складна багатоканальна система взаємодії людей. З погляду загальної теорії діяльності комунікативна діяльність не може розглядатись як самостійна, оскільки на перебіг реального спілкування людей, безумовно, впливають різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші сутнісні риси і статуси комунікантів; їх плинні, змінні в часі стани; конкретні умови комунікації (визначені контексти і ситуації) тощо [10, с.202]. Якщо говорити про формування ПКК майбутніх учителів початкових класів, то це означає необхідність організації в навчально-виховному середовищі комунікативної діяльності, що включає в себе необхідну і достатню систему комунікативних знань і забезпечує їх застосування на практиці під час педагогічного спілкування зі всіма суб'єктами навчального процесу.

Спілкування, в тому числі педагогічне спілкування, як комунікативна діяльність, є системою елементарних актів [162, с. 46-47]. За Є. Руденським, кожний акт спілкування представляє собою ланцюг із п'ятнадцяти взаємопов'язаних комунікативних дій, без уміння виконувати які акт спілкування стає взагалі неможливим ( див. п. 1.3). Крім того, автором виокремлено три провідних аспекти спілкування – комунікативний (обмін інформацією та її розуміння), інтерактивний (взаємодія партнерів при організації та здійсненні сумісної діяльності) та перцептивний (сприйняття одним партнером по спілкуванню іншого), які реалізуються в процесі послідовного виконання п'ятнадцяти взаємопов'язаних комунікативних дій. В п.3.1 нами доповнено перелік комунікативних дій, виділених Є. Руденським, тими діями, що розкривають етичну, конфліктну, організаційну, предметну та профільну компетенції.

Таким чином, педагогічне спілкування, як комунікативна діяльність є системою комунікативних дій; у процесі комунікативної діяльності актуалізуються й формуються комунікативні компетенції. Виходячи з цього, у процесі професійно-комунікативної діяльності актуалізуються всі складові ПКК майбутніх учителів, що дає можливість цілеспрямовано впливати на їх розвиток. У такий спосіб, провідним у формуванні ПКК майбутніх учителів, у тому числі початкових класів, вважаємо діяльнісний підхід. Уважаємо, що формування ПКК стає можливим шляхом *залучення студентів-майбутніх учителів початкових класів до комунікативної діяльності під час опанування ними фахових дисциплін*, що

можливе шляхом створення комунікативно-зорієнтованого освітнього середовища.

В. Рубцов [161] комунікативно-зорієнтовану модель освітнього середовища визначає як форму співпраці, або комунікативної взаємодії, що створює окремі види спільності між учнями і педагогами, а також між самими учнями. Слідом за О. Волченко [27], у нашому дослідженні *під комунікативно-зорієнтованим освітнім середовищем* розуміємо складне системне утворення, яке ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між усіма учасниками освітнього процесу та передбачає таку організацію навчання, коли професійна підготовка майбутніх учителів відбувається безпосередньо в реальній або змодельованій комунікативній діяльності.

Виходячи з положень психологічної науки про те, що діяльність суб'єктів освітнього процесу доцільно описувати та проектувати через систему процесів розв'язування різноманітних задач (Г. Балл); про те, що свідомо діяльність людини є послідовним розв'язуванням різних задач (І. Лернер, А. Усова, Н. Яковлева), для організації діяльності, зокрема комунікативної, доцільним стає постановка та розв'язування задач різних типів.

## **4.2. Реалізація задачного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів**

Л. Бурковою [21, с.275] доведено, що діяльнісний підхід є провідним у формуванні професійних компетентностей на засадах задачного підходу в майбутніх фахівців соціономічних професій у вищій школі. Авторка розглядає застосування задачного підходу під час формування професійних компетентностей як формування здатності розв'язувати професійні задачі, що базуються на теоретичних знаннях і практичних вміннях. Отже, формування в майбутніх учителів початкових класів ПКК на засадах задачного підходу є процесом формування здатності розв'язувати професійно-комунікативні задачі, що базуються на комунікативних знаннях та вміннях.

Серед вітчизняних науковців основи задачного підходу детально досліджено у працях Г. Балла, Л. Буркової, А. Вербицького, О. Глузман, Н. Гузій, В. Давидова, Ю. Колягіна, Г. Костюка,

Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Ю. Машбиця, Л. Мільто, О. Міщенко, В. Петухової, Ю. Сенька, В. Сластьоніна, Л. Спірина, Л. Фрідмана.

Сутністю задачного підходу є те, що діяльність суб'єктів педагогічного процесу (насамперед викладачів і студентів) проектується та реалізується як процес постановки та розв'язування ряду задач. Основною категорією задачного підходу є задача. Зміст поняття «задача» у психолого-дидактичній науці розкрито Г. Баллом, Л. Гуровою, М. Даниловим, А. Єсауловим, Ю. Калягіним, Є. Лященком, О. Леонт'євим, І. Лернером, О. Матюшкіним, М. Махмутовим, Є. Машбицем, В. Оніщук, Я. Пономар'євим, Л. Фрідманом, С. Шатуновським та ін. Спільними тенденціями різних підходів до трактування поняття «задача» дослідником І. Бекбоєвим [11] окреслено: 1) у ході логічного аналізу задачі родовим поняттям для неї є поняття запитання або вимоги; 2) під час психологічного – вихідним поняттям є проблемна ситуація.

Найчастіше, особливо в зарубіжній психології, задачу трактують як зовнішній фактор, що детермінує активність суб'єкта. Водночас, у ході розробки теорії діяльності, передусім у працях видатних радянських психологів М. Басова, Г. Костюка, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна отримав поширення інший підхід до характеристики задач, який ураховує не тільки зовнішні, але й внутрішні джерела активності (згідно з цим підходом задачу розуміють як сукупність мети суб'єкта і умов, в яких існує задача) [115].

Найбільш ґрунтовним, на нашу думку, є розуміння задачі, запропоноване Г. Баллом [8], який трактує задачу як систему, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель потрібного стану предмета задачі (тобто вимога задачі). Запропоноване визначення задачі є досить широким і, в однаковій мірі, придатне для задач, які аналізуються в різних галузях психології, педагогіки, соціології, нейрофізіології, кібернетики. Крім того, Г. Балл [8, с.31] наводить такий ряд визначень задачі:

- задача є ситуацією, що потребує від суб'єкта певної дії;
- розумова задача є ситуацією, що потребує від суб'єкта певної дії, спрямованої на знаходження невідомого на підставі використання зв'язку з відомим;
- проблемна задача, або проблема – це ситуація, що потребує від суб'єкта певної дії, спрямованої на знаходження невідомого на



підставі використання зв'язку з відомим в умовах, коли суб'єкт не володіє способом (алгоритмом) такої дії.

Дещо іншої позиції дотримується Л. Фрідман [192, с.15] і трактує задачу як модель проблемної ситуації, іншими словами, на підставі аналізу проблемної ситуації людина формулює для себе певну задачу.

Педагогічна діяльність є процесом розв'язування стандартних і нестандартних *педагогічних задач*. На всіх етапах розв'язування педагогічних задач педагог використовує адекватну їм систему спілкування, засобами якого й організовується педагогічна взаємодія. За І. Зимньою комунікативна задача - це функціональна одиниця спілкування [80]. М. Лисина розглядає комунікативну задачу як мету, на досягнення якої в заданих умовах націлені різноманітні дії, що виконуються в процесі спілкування [119]. В. Кан-Калик визначає комунікативну задачу як педагогічну задачу, що перекладена на мову комунікації [83, с.278]. Г. Бушуєва вважає комунікативну задачу педагогічним засобом, що має певні можливості в процесі розвитку в молодших школярів вміння спілкуватися і, сприяє розвитку всіх сфер індивідуальності дитини [23].

Педагогічна діяльність насичена незапланованими, швидкозмінними ситуаціями з неоднозначною інтерпретацією подій та неочікуваною поведінкою людей, з безліччю можливих результатів. У таких ситуаціях невизначеності та обмеженості часу педагог стикається з необхідністю оперативного прийняття рішення. Цей фактор зумовлює виокремлення *ситуаційних* задач серед педагогічних та комунікативних.

А. Дубаков визначає ситуаційну задачу як об'єкт розумової діяльності, що містить запитальну ситуацію, умову, функціональні залежності та вимогу до прийняття рішення [64, с.278]. Як контекстно-обумовлений пошук розв'язання проблеми, націлений на придбання компетентнісного досвіду, розглядає ситуаційну задачу Н. Афанасьєва [6]. Як мету, яку ставить перед собою майбутній учитель початкової школи з урахуванням суперечностей, які виникають у результаті аналізу і пошуку виходу із педагогічної ситуації як дидактичної одиниці професійної підготовки, визначає ситуаційну задачу І. Осадченко [139, с.20].

Вчені підкреслюють педагогічний потенціал використання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів системи ситуаційних

задач як сукупності ресурсів та можливостей стимулювання мотивації майбутнього педагога; стимулювання самостійної роботи студента; актуалізації суб'єктної позиції майбутнього педагога [6].

Так само, як і розв'язування педагогічної задачі, так і розв'язування ситуаційної задачі відбувається засобами комунікації. *Комунікативно-ситуаційні задачі* розглядаються у дослідженні А. Кореневої, як вид мовленнєво-розумової задачі, що імітує окремі аспекти майбутньої професійної діяльності; комунікативно-ситуаційні задачі містять відомості про мовленнєву ситуацію як обов'язковий компонент спілкування, від якого багато в чому залежить зміст висловлювання і його мовленнєва оформленість [102]. І. Нестерова трактує комунікативно-ситуаційну задачу як задану в певних умовах педагогічну мету, на досягнення якої спрямовано різноманітні дії, що здійснюються в безпосередньому процесі спілкування [132, с.40-41].

Ми поділяємо думку А. Дубакова [64, с.15] про те, що наявність системи комунікативних знань, умінь та якостей дозволяє студентам отримувати нові знання про спілкування, організовувати спілкування в заданих ситуаціях, швидко орієнтуватися та знаходити вихід зі скрутних комунікативних ситуацій, прогнозувати подальшу поведінку учасників ситуації, тобто надалі ефективно здійснювати комунікативну діяльність. Система професійно-комунікативних знань та вмінь майбутніх учителів початкових класів створює необхідний теоретичний базис для розв'язування комунікативних ситуаційних задач. Отже, доцільно формувати в майбутніх учителів початкових класів знання та вміння професійно-педагогічної комунікації, спрямовувати їхню діяльність на набуття мінімального досвіду розв'язування різноманітних комунікативних ситуаційних задач, що можуть виникати у професійно-педагогічному середовищі.

Задачний підхід має кілька варіантів реалізації, зазначає Л. Буркова [21, с.278]. Згідно з першим варіантом, на кожний спосіб професійної діяльності (професійну компетентність) добирається навчально-професійна задача та відпрацьовуються її складники (теоретична, операційна, цільова). Звідси, визначеним видам компетентностей відповідають види навчально-професійних задач. Другий варіант реалізації передбачає, що на кожному типі навчальної професійної задачі відпрацьовуються професійні компетентності в поступовій послідовності їх формування. При цьому динаміка

відбувається як у типології навчально-професійних задач, так і в компетентностях.

Отже, формування ПКК майбутніх учителів початкових класів доцільно здійснювати засобами розв'язування комунікативних ситуаційних задач, тому педагогічною умовою формування ПКК нами визначено *розробку спеціального комплексу комунікативних ситуаційних задач*, що сприятиме формуванню всіх складових ПКК педагога.

Зазначимо, що специфіка комунікативної ситуаційної задачі полягає ще й у тому, що, з одного боку, вона є практико-зорієнтованою, а з іншого – для її розв'язання необхідно володіти конкретним предметним знанням, або навіть знаннями з різних предметних галузей. Такі задачі дозволяють інтегрувати знання, отримані у процесі вивчення різних фахових дисциплін, оскільки вони націлені на досягнення міжпредметних результатів. У силу своєї міжпредметності та інтегративності комунікативні ситуаційні задачі сприяють систематизації предметних знань на діяльній практико-зорієнтованій основі, коли студенти, у процесі засвоєння універсальних засобів діяльності, розв'язують особистісно-значущі проблеми, застосовуючи предметні знання та власний комунікативний досвід.

Водночас, специфіка роботи вчителя початкової школи передбачає той факт, що предметний зміст комунікативних ситуаційних задач має «торкатися» не однієї окремої фахової методики початкового навчання, але їх комплексу, оскільки він навчає молодших школярів майже всіх предметів одноосібно, тому з метою формування ПКК майбутніх учителів початкових класів необхідно поглиблювати інтеграцію та міждисциплінарні зв'язки програм фахових дисциплін, особливо фахових методик. На підтвердження цього існують дослідження (К. Касярум, О. Семенов, С. Кузнецова, В. Єрьоміна), в яких доведено доцільність цілеспрямованої реалізації міжпредметних зв'язків у процесі викладання фахових дисциплін з метою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Це можливо на заняттях зі спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», зміст якого плідно співіснує з усіма курсами і спецкурсами, передбачених навчальним планом напряму підготовки «Педагогічна освіта», спеціальності

«Початкове навчання» та має міждисциплінарні зв'язки з курсами педагогіки, дидактики, теорії виховання, методик початкового навчання, спрямовує навчальну діяльність студентів на озброєння знаннями та вміннями професійно-педагогічної комунікації.

З огляду на це, педагогічною умовою формування ПКК нами визначено *реалізацію міждисциплінарних зв'язків на заняттях зі спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів»*.

#### **4.3. Реалізація особистісно-зорієнтованого підходу до формування професійно- комунікативної компетентності майбутніх учителів**

Якість діяльності з розв'язування задач та її результат залежить від особистості того, хто розв'язує задачу. Нами вже зазначалося, що для розв'язання однієї і тієї ж педагогічної задачі, так само, як і комунікативної ситуаційної задачі, завжди може бути знайдено не одне, а декілька розв'язків, в залежності від особистісних якостей педагога. Очевидно, що при формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання фахових дисциплін слід враховувати індивідуальні особливості студентів, які виявляються під час розв'язування комунікативних ситуаційних задач.

Особистісна орієнтація навчання є одним із пріоритетів державної політики розвитку освіти. Особистісно орієнтований підхід в освіті розуміється як побудова відкритої особистісної взаємодії у ході навчання, забезпечення умов для особистісного розвитку, розкриття здібностей, розуміння себе, становлення суб'єктності учня / студента. При цьому навчальний матеріал виступає вже не як самоціль, а як засіб, що створює умови для повноцінного виявлення і розвитку особистісних якостей суб'єкта освітнього процесу.

Особистісно-зорієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів, в тому числі початкових класів, всебічно досліджено в працях О. Абдулліної, А. Алексюк, Г. Балла, В. Беспалька, А. Валицької, О. Глузман, С. Гончаренка, В. Грачова, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Є. Ігнат'євої, А. Капської, В. Лутай, Н. Ничкало, І. Підласого, О. Попової, О. Савченко, І. Якіманської,

О. Ярошенко та інших. Сутність особистісно-зорієнтованого підходу полягає в тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного процесу викладач розглядає особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

Філософським фундаментом такої системи є методологія гуманізму. Гуманістична (феноменологічна) парадигма ставить в центр уваги учня / студента як суб'єкта життя, як вільну і духовну особистість, що має потребу в саморозвитку. Представники гуманістичної парадигми не відрізняються єдністю поглядів. У її рамках співіснують достатньо різноманітні моделі освіти. У єдиний напрям їх об'єднує ціннісне відношення до суб'єкту навчання, визнання його розвитку (розумового, етичного, фізичного, естетичного) головною задачею навчального закладу.

У сучасній педагогіці є велика кількість концепцій і теорій, визначуваних їх авторами як «особистісно орієнтовані». З позицій психології концепція особистісно орієнтованого навчання розроблена І. Якиманською; аксіологічну концепцію особистісного виховання розроблено І. Котовою, А. Петровським, Є. Шияновим; дидактичну модель особистісно орієнтованої освіти подано В. Серіковим; проєктивну модель особистісно орієнтованого навчання – Н. Алексєєвим.

У концепції І. Котової, А. Петровського, Є. Шиянова задачею педагогічної освіти є підготовка вчителя як творчої особистості, здатної до рефлексії і корекції своїх дій по здійсненню культурно-гуманістичної особистісно-твірної функції.

Головне призначення навчання, за І. Якиманською, полягає в тому, щоб перетворювати, шліфувати, збагачувати суб'єктивний досвід. Тому підставою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти, який реалізується в дидактичних вимогах до змісту особистісно орієнтованого освітнього процесу, серед яких автор наголошує на необхідності забезпечення контролю і оцінки не тільки результату, але, головним чином, процесу навчання, тобто тих трансформацій, які відбуваються з учнем / студентом під час засвоєння навчального матеріалу.

Звідси реалізація особистісно-зорієнтованого підходу вимагає діагностики та врахування індивідуальних комунікативних характеристик, а також стану сформованості окремих складових професійно-комунікативної компетентності особистості. Слід

зазначити, що емоційна складова професійно-комунікативної компетентності педагога, що відноситься до індивідуально-особистісного блоку, в меншій мірі піддається корегуванню. Компетенції цієї складової ми можемо лише актуалізувати, тим самим здійснюючи поштовх до їх розвитку. Однак, сподіваємось, що спеціальне створення комунікативних ситуацій в навчально-виховному середовищі, що виникатимуть в процесі розв'язування комунікативних ситуаційних задач, створить умови для прояву індивідуально-особистісних якостей студентів-майбутніх учителів та аналізу зазначених якостей під час рефлексії власної професійно-комунікативної діяльності.

У основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В. Серіковим, покладено ідею є не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Головною умовою прояву особистісних здібностей в освітньому процесі В. Серіков вважає створення особистісно орієнтованої ситуації (учбової, пізнавальної, життєвої).

Розуміючи педагогічну діяльність як комунікативний процес, Н. Синягіна стверджує, що характер педагогічної діяльності постійно приводить вчителя до комунікативних ситуацій, що потребує від нього таких особистісних якостей, які б сприяли ефективній міжособистісній взаємодії. До таких якостей дослідницею віднесено: здатність до рефлексії, емпатію, гнучкість, товариськість, здібність до співпраці. Саме ці якості, на думку дослідниці, стимулюють стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, творчого пошуку; становлять гуманістичний потенціал вчителя; сприяють розвитку особистості кожної дитини; і, нарешті, забезпечують доцільність і ефективність педагогічної взаємодії [175].

Згідно розробленої нами структури професійно-комунікативної компетентності педагога (див.п.2.4), до індивідуально-особистісних якостей, що впливають на ефективність професійно-комунікативної діяльності в навчально-виховному середовищі, віднесено: глибоке розуміння педагогом самого себе, своїх потреб та спонукань, уміння управляти собою та власними емоціями, спрямовувати їх у потрібне русло, упевненість у собі, а також уміння створити атмосферу емоційного комфорту в навчально-виховному середовищі (компетенція самосвідомості та самоконтролю); уміння оцінювати

емоційно-психологічні реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування (перцептивна компетенція); розуміння педагогом емоційного стану вихованців (колеги, батьків) через співпереживання, проникнення до їх суб'єктивного світу, вміння враховувати почуття та емоції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища (компетенція емпатії). На нашу думку, перелічені індивідуальні комунікативні характеристики є необхідним фундаментом для подальшого становлення складових професійно-комунікативної компетентності вчителя, без діагностики та врахування яких означений процес стає неможливим. До того ж, результати діагностики сприятимуть визначенню реального стану готовності студентів-майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації.

Для реалізації мети формування ПКК майбутніх учителів початкових класів, необхідним є безперервний моніторинг процесу формування означеної якості шляхом визначення стану сформованості окремих складових ПКК педагога (див.п.2.4), що є підставою для подальшої їх корекції та розвитку. Моніторинг процесу формування ПКК і майбутніх учителів початкових класів виконує такі функції: 1) діагностичну (фіксує наявний стан обсягу й рівня засвоєння комунікативних компетенцій); 2) прогностичну (виявляє стратегію і тактику подальшого розвитку ПКК); 3) інформаційну (забезпечує накопичення інформації щодо актуального стану сформованості ПКК); 4) аналітичну (виявляє відповідність наявного стану ПКК прогнозам, у тому числі, виявляє відхилення від очікуваних результатів та вимагає дослідження їх причин); 5) дослідницьку (визначає напрями подальшого вдосконалення моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів).

Зважаючи на це, педагогічною умовою формування ПКК майбутніх учителів початкових класів нами визначено ***безперервний моніторинг процесу формування ПКК майбутніх учителів початкових класів.***

Моніторинг процесу формування ПКК майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на визначених рівнях сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів (високий, достатній, середній, низький) відповідно до критеріїв: мотиваційного (готовність до виявлення компетентності), когнітивного (володіння

знанням змісту ПКК) та поведінкового (досвід виявлення ПКК в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), до яких окреслено показники ( див. п. 3.2, 3.3).

#### **4.4. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів**

В нашому дослідженні, дотримуючись загального визначення педагогічних умов С. Гончаренком [54], під педагогічними умовами формування ПКК майбутніх учителів початкових класів розуміємо обставини, що сприяють підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної комунікації.

Треба зазначити, що педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців були предметом дослідження багатьох учених, їх ефективність доведена експериментально. В залежності від загальної мети, дослідники визначають як системоутворювальні ті чи інші умови перебігу процесу підготовки майбутніх учителів. Так, у роботі О. Семеног «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури», експериментальна модель реалізує низку педагогічних умов:

- творчої взаємодії науково-педагогічного колективу факультету із загальноосвітніми школами, педагогічними коледжами, іншими освітніми установами;
- будування навчального процесу на основі принципів наступності; фундаментальності; науковості; об'єктивності в оцінці фактів, явищ, процесів, подій; особистісної орієнтованості; професійної компетентності; гуманізації; гуманітаризації; демократичності; інтегративності; єдності навчання, виховання і розвитку особистості; варіативності; національної спрямованості освіти; соціалізації; креативності (формування здатності до педагогічної творчості); спрямованості навчання на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості; гармонізації стосунків із колективом та навколишнім середовищем;



- поєднання традиційних і інноваційних моделей підготовки майбутніх педагогів; поглиблення інтеграції і міждисциплінарних зв'язків освітніх програм; упровадження результативних педагогічних технологій;
- орієнтування на інтеграцію у світову педагогічну систему й духовно-інтелектуальне пробудження особистості, відновлення загальнолюдських і національних цінностей [170].

Вивчаючи формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, К. Касярум, перевірила ефективність наступного комплексу педагогічних умов:

- діагностування індивідуальних комунікативних характеристик особистості, стану сформованості окремих компонентів комунікативної компетенції магістранта;
- реалізація персоніфікованого підходу під час адаптації і коригування програми професійного навчання з огляду на результати діагностування з урахуванням типу навчального закладу та особливостей магістратури;
- аксіологічне забезпечення формування комунікативної компетенції в майбутніх викладачів шляхом посилення мотивації навчання, прагнення до самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності;
- упровадження елементів професійної діяльності у процес фахової підготовки майбутніх викладачів для формування комунікативної компетенції під час застосування вербальних, документних та електронних засобів комунікації;
- формування досвіду рефлексивного аналізу власної комунікативної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції магістранта в навчальному процесі [88].

Педагогічні умови у вигляді завдань (що є дискусійним) формулює Н. Гімпель у дисертації «Формирование коммуникативной компетентности учителя средствами социально-психологического тренинга»:

- розглядати формування комунікативної компетентності як мету соціально-психологічного тренінгу;
- розробити динамічний і статичний варіанти змістовного компоненту соціально-психологічного тренінгу з опорою на рівні комунікативної компетентності;

- розробити операційно-процесуальну сторону соціально-психологічного тренінгу в контексті цілісної професійної підготовки вчителя у ВНЗ;
- розробити діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за формуванням комунікативної компетентності вчителя з метою його корекції, оскільки зазначені організаційно-педагогічні умови, що реалізуються на основі закономірностей і принципів цілісного педагогічного процесу, об'єднують всі його елементи: дидактичне ціле покладання, розробка змісту, проектування і планування, організація педагогічного процесу, педагогічний і діагностичний аналіз, комунікативна діяльність [52].

Формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя в контексті полікультурної освіти: на прикладі вивчення іноземних мов, було предметом дослідження В. Єрьоміної, якою експериментальним шляхом доведено врахування таких педагогічних умов:

- забезпечення ціннісно-сислової мотивації формування;
- вивчення іноземної мови в аспекті широких міжпредметних зв'язків;
- застосування комплексу комунікативних проблемних завдань у змісті підготовки студентів, що сприяють реалізації суб'єктної позиції майбутнього вчителя [69].

Вражає кількість умов, що підлягали експериментальній перевірці у дисертаційній роботі «Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації», автором якої є І. Міщук:

- включення досвіду ціннісно-змістовного аналізу проблем комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій, рефлексії образу “Я” як особливого елемента змісту навчання (реалізація даної умови вимагає впровадження технології індивідуальної підтримки, яка найбільш повно забезпечує комунікативну взаємодію студентів між собою і з викладачем, взаємообмін соціально-рольовими функціями, сприяє позитивній динаміці у формуванні комунікативних умінь майбутнього вчителя);
- створення атмосфери шанобливого ставлення до комунікації, відповідного соціокультурного фону у процесі навчання;
- досягнення високого рівня підготовки викладача ВНЗ до здійснення педагогічної комунікації (сучасний викладач має вирізнятися знаннями та вміннями, які забезпечують ефективну

комунікацію; еталонним рівнем володіння вербальними, невербальними й комп'ютерними засобами педагогічної комунікації; наявністю комунікативних якостей та спроможністю до комунікації – умінням налагоджувати і підтримувати контакт із співрозмовником, виражати ставлення до того, що відбувається, переконувати, відстоювати свої погляди, приймати рішення, керувати діалогом, досягати поставлених цілей, встановлювати соціальні контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, спонукати партнера до зміни поведінки, досягати взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією та ін.);

- дотримання гуманних взаємин у системі «викладач – студент», суб'єкт-суб'єктний характер їх стосунків (вирішальним чинником втілення ідеї гуманізації в реальну педагогічну практику є ціннісні орієнтації та змістові настанови викладача відносно студента, як-от: мотиваційна спрямованість викладача не тільки на предмет, але, у першу чергу, на студента, педагогічний гуманізм, емпатійне ставлення до студента, толерантність, конгруентність, рефлексивність, діалогізм як бажання і вміння слухати і чути студента, співпраця як настанова на взаємодію зі студентом);

- забезпечення постійної діагностики й контролю за динамікою рівня готовності студентів гуманітарних спеціальностей до здійснення педагогічної комунікації;

- стимулювання студентів гуманітарних спеціальностей до оволодіння педагогічною комунікацією; забезпечення самореалізації студентів у різноманітних комунікаціях, тобто введення в навчальний процес прийомів і методів, які сприяють підвищенню комунікативної активності і реалізації домінуючих індивідуальних якостей студентів у процесі навчального спілкування;

- досягнення комунікативної спрямованості у викладанні всіх дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки фахівців у ВНЗ;

- наявність науково-методичного забезпечення процесу навчання (навчальні програми, методики й технології професійної комунікативної підготовки) [128].

Щодо роботи І. Міщук, виникають сумніви щодо можливості врахування всіх цих умов та «чистоти» їх експериментальної перевірки.

Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін О. Онопрієнко здійснює шляхом реалізації комплексу педагогічних умов. Наведемо ті з них, які на нашу думку, є доцільними для формування комунікативної компетенції майбутніх учителів:

- доповнення змісту окремих модулів програм фахових дисциплін навчальними компонентами, до складу яких входять питання організації спілкування педагога з учнями;
- використання інноваційних прийомів і методів проведення різних занять, спрямованих на формування компетентності професійного спілкування студентів;
- забезпечення психологічного комфорту під час комунікативної взаємодії в навчально-виховному процесі [138].

У монографії Т. Симоненко «Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів», досягнення мети здійснюється за умов:

- концепції особистісно зорієнтованої освіти, в якій освітній процес розглядається як частина мовного простору, культури суспільства;
- моделі суб'єкт – суб'єктної навчальної діяльності, за якою студент виступає як соціально, психологічно урівноважена, налаштована на постійне інтелектуальне професійне вдосконалення творча особистість, здатна до пошуку нового, і водночас здатна автоматично відтворювати напрацьовані комунікативні навички;
- гуманізації освіти в системі вищої школи: суб'єкт-суб'єктне бачення студента в умовах навчання, орієнтацію на розвиток професійної комунікативної компетенції; створення навчально-методичних технологій філологічної освіти, які базуються на гуманних підходах до студента, ураховуючи його психологічні, соціальні характеристики, ступінь педагогічної вправності; інтерактивність та інтеграція у формуванні професійно-філологічної компетенції;
- наповнення фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника особистісним смислом шляхом включення до змісту навчального процесу суб'єктивного досвіду студента, що робить навчально-пізнавальну інформацію особистісно значущою;
- оптимізації навчально-виховного процесу, а саме - вибір найкращого варіанта із багатьох можливих умов, засобів, дій та ін.,

такої методики, яка забезпечує досягнення найкращих результатів при мінімальних затратах часу й сил учителя та учнів у певних умовах»;

- упровадження в навчально-виховний процес вищої школи інтегративного принципу, який активізує значний особистісно формувальний потенціал;
- контекстного підходу, що засновується на моделі, яка створює систему переходів від навчальної діяльності до педагогічно зорієнтованої діяльності ;
- науково-методичної дослідницької роботи студента, оскільки без оволодіння саме цією частиною педагогічної майстерності не може бути творчого, діяльного вчителя [173].

Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи було предметом дослідження Т. Грітченко. Мету дослідження було досягнуто шляхом врахування низки умов:

- стимулювання позитивної мотивації (усвідомлення майбутнім учителем початкової школи потреби у формуванні зазначеної фахової якості);
- удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом уведення спецкурсу «Основи професійно-мовного стилю спілкування вчителя початкової школи», програм педагогічних практик;
- створення в період педагогічної практики такої структури роботи майбутнього вчителя початкової школи, яка була б оптимально адекватна структурі і змісту педагогічної діяльності в усьому її розмаїтті;
- педагогічно обгрунтоване застосування технології інтерактивного навчання з метою організації колективної комунікативної діяльності на заняттях у вищому педагогічному навчальному закладі [57].

В основному автори не вдаються до обгрунтування обраних умов, а обмежуються лише їх перелічуванням. Тому є не зрозумілим чому саме обрано ту чи іншу умову. В нашому дослідженні педагогічні умови були сформульовані в результаті аналізу концептуальних засад дослідження. Теоретико-методологічну основу побудови моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів становлять наукові підходи: компетенсний, діяльнісний та

задачний. Засадничим вважаємо компетенсний підхід, який, відповідно до нашого дослідження, спрямовує подальші заходи на досягнення мети – формування ПКК майбутніх учителів початкових класів. Формування ПКК майбутніх учителів початкових класів можливе лише у процесі комунікативної діяльності, яка реалізується як розв’язування комунікативних ситуаційних задач, предметна галузь яких має відбивати реальні навчально-педагогічні ситуації, що можуть відбуватись у професійно-педагогічному середовищі.

Унаслідок дослідження можливостей кожного з зазначених підходів для формування ПКК майбутніх учителів початкових класів, нами визначено комплекс педагогічних умов.

Педагогічні умови доповнюють і взаємозумовлюють одна одну, тим самим являючи собою комплекс, що створює можливість досягнення результату – формування ПКК майбутніх учителів початкових класів:

1. Залучення майбутніх учителів початкових класів до комунікативної діяльності під час опанування фахових дисциплін.
2. Розробка спеціального комплексу комунікативних ситуаційних задач.
3. Реалізація міждисциплінарних зв’язків на заняттях зі спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».
4. Безперервний моніторинг процесу формування ПКК майбутніх учителів початкових класів.

## РОЗДІЛ 5

# КОМУНІКАТИВНІ СИТУАЦІЙНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### 5.1. Комунікативна задача та процес її розв'язування

Педагогічна діяльність є процесом розв'язування стандартних і нестандартних *педагогічних задач*. Предметом педагогічної задачі можуть бути знання тих, хто навчається, їхні особистісно-ділові якості та відношення, тобто всі ті характеристики, що піддаються кількісним і якісним змінам. Виходячи зі змісту діяльності з розв'язування задач, В. Сластьоніним [145] виокремлено чотири етапи розв'язування педагогічної задачі:

1. Постановка педагогічної задачі на підставі аналізу ситуації й окремих умов.
2. Конструювання способу педагогічної взаємодії (впливу).
3. Здійснення плану розв'язування педагогічної задачі на практиці.
4. Аналіз результатів розв'язування педагогічної задачі.

Автором зазначено, що для однієї і тієї самої педагогічної задачі завжди може бути знайдено не одне, а кілька розв'язків, залежно від особистісної Я-концепції педагога.

На всіх етапах розв'язування педагогічних задач педагог використовує адекватну їм систему спілкування, засобами якого й організовується педагогічна взаємодія. У теорії спілкування є положення про те, що воно може бути представлено як ієрархія комунікативних задач, тому в педагогічній діяльності комунікативна задача впливає з педагогічної та визначається нею (В. Кан-Калик [83], І. Зимняя [80], А. Маркова [122]). Часто педагоги не усвідомлюють комунікативну задачу як компонент педагогічного процесу, хоча в ході власної професійно-педагогічної діяльності час від часу, несвідомо, розв'язують її, оскільки після розв'язання педагогічної задачі викладачу необхідно розв'язати комунікативну задачу, як інструментальну, для реалізації обраного педагогічного впливу [145].

Природу комунікативної задачі висвітлено у працях багатьох науковців, з-поміж яких Г. Бушуєва [23], І. Зимня [80], В. Кан-Калик [83], О. Леонт'єв [114], М. Лисина [119], Т. Путиловська [158], Л. Хараєва [196]. Аналіз наукової літератури свідчить, що серед учених існує чимало визначень поняття комунікативної задачі, проте абсолютна єдність відсутня, тому нами зроблено спробу систематизувати трактування науковців щодо зазначеного поняття.

З позиції психологічної науки комунікативна задача - це результат орієнтування у проблемній ситуації, метою якої є вплив на партнерів по спілкуванню. Вона може бути наслідком усвідомленого чи неусвідомленого наміру, тобто комунікативної мети, що є внутрішньою інтенцією, регулятором вербальної поведінки за визначенням комунікативної задачі О. Леонт'єва [114]. Як функціональну одиницю спілкування трактує комунікативну задачу І. Зимня [80]; як педагогічну задачу, перекладену на мову комунікації, розглядає комунікативну задачу В. Кан-Калик [83]; як педагогічний засіб, що має певні можливості у процесі розвитку в молодших школярів уміння спілкуватися і, як його наслідок визначає це поняття Г. Бушуєва [23]; як мету, на досягнення якої в заданих умовах націлені різноманітні дії, що виконуються у процесі спілкування - М. Лисина [119]; як складне психологічне утворення, провідними компонентами якого є мета, предмет, умови, засоби та спосіб розв'язання, продукт, результат, які в сукупності й визначають психологічну природу комунікативної задачі трактує це поняття Т. Путиловська [158].

Більшою мірою нам імпонує визначення комунікативної задачі В. Кан-Калика як одного з видів педагогічної задачі. У нашому дослідженні, виходячи із загальнопсихологічного розуміння поняття «задача» (Г. Балл, Г. Костюк, А. Ньюелл, Л. Фрідман) *ми розглядаємо комунікативну задачу як компонент педагогічної задачі, в основі якого лежить проблемна комунікативна ситуація, що створює вмотивовану необхідність у комунікативній діяльності.*

Комунікативна задача може бути представлена як навчальна задача, як одиниця членування навчального матеріалу. Виходячи з того, що предметом комунікативної задачі, як і навчальної задачі, є знання, що потребують удосконалення, то необхідною стає така ієрархічна система комунікативних задач, щоб засвоєння способу розв'язання одних задач забезпечувало внесок у засвоєння тих задач,



які перебувають на верхніх щаблях ієрархії [8, с.87]. Ієрархічна система задач повинна відповідати заданій меті – формуванню ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів, тому доцільно також розглянути види комунікативних задач та їх класифікації.

У системі комунікативних задач В. Кан-Каликом виокремлено *загальні, етапні та поточні* комунікативні задачі. Загальні комунікативні задачі майбутньої діяльності плануються вчителем заздалегідь, проте поточні комунікативні задачі виникають безпосередньо в ході педагогічної взаємодії [83].

Розглядаючи спілкування як двосторонній акт, А. Маркова [122] виокремлює такі педагогічні комунікативні задачі:

- *взаємообмін інформацією*, комунікація між учителем та учнями;

- *взаємопізнання*, взаємне вміння подивитися на себе очима партнера по спілкуванню та взаємокорекція поведінки;

- *мобілізація резервів* усіх учасників спілкування, коли спілкування сприяє прояву найсильніших та найяскравіших сторін як учнів, так і самого вчителя;

- *розумна, педагогічно доцільна самопрезентація, самовираження* особистості вчителя та учнів;

- *взаємна задоволеність* усіх учасників спілкування [122].

І. Зимняя, розглядаючи спілкування як двосторонній акт, учена виділяє комунікативні задачі вчителя та учня:

- а) до комунікативних задач з позиції вчителя віднесено: *передання* (повідомлення) інформації; *запит інформації*; *спонукання* до дії (вербальної або невербальної); *вираження ставлення* до вербальної або невербальної дії партнера по комунікації (учня);

- б) з позиції учня: зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновок, дати відповідь, спростувати, довести [80].

На думку В. Сластьоніна загальна комунікативна задача зводиться до *оповідання (повідомлення)* та *спонукання*. Автор розглядає їх види:

- а) види оповідання: *власне оповідання, повідомлення, найменування, оголошення, перерахування, репліка, відповідь, донесення, рапорт та ін.*;

- б) види спонукання: *наказ, команда, вимога, попередження, загроза, заборона, виклик, застереження, пропозиція, заклик, порада, завдання, запрошення, прохання, умовляння, благання.*

У такий спосіб, педагог реалізує дві провідні цілі: передати учням повідомлення та вплинути на них, тобто спонукати до дії [145].

Аналогічно, до педагогічних комунікативних задач Ю. Кулюткіним віднесено: задачі *повідомлення* (оповідання, передання інформації), *спонукання* та *розуміння*. При цьому, першим завданням вчителя є створення в учнів внутрішньої настанови на сприйняття навчального матеріалу, а другим завданням є правильне подання навчальної інформації [108].

Класифікація Г. Бушуєвої представлена *задачами інформування* (передання повідомлень про предмети або події), *спонукання* (регулювання поведінки), *вираження думки/оцінки* та *задачами встановлення контакту* (систематизація поведінки) [23].

До основи класифікації комунікативних задач Т. Путиловської покладено ступінь їх комунікативної спрямованості, тобто ступінь обов'язковості наявності та безпосередньої присутності партнера по спілкуванню, його реакції, ступінь орієнтації на реципієнта, ступінь і комплексність впливу, що надається на нього. Так, згідно із зазначеними критеріями, авторкою визначено чотири групи комунікативних задач: *опису, пояснення, доказу та переконання* [158].

У нашому дослідженні ми дотримуємось класифікації комунікативних задач І. Зимньої, як такої, що повною мірою відображає можливі класи комунікативних задач – і з позиції вчителя, і з позиції учня.

## **5.2. Комунікативна ситуаційна задача та процес її розв'язування**

Педагогічна діяльність насичена незапланованими, швидкозмінними ситуаціями з неоднозначною інтерпретацією подій та неочікуваною поведінкою людей, з безліччю можливих результатів. У таких ситуаціях невизначеності та обмеженості часу педагог стикається з необхідністю оперативного прийняття рішення. Цей фактор зумовлює виокремлення *ситуаційних* задач серед педагогічних та комунікативних.

Актуальність використання ситуаційних задач у педагогіці обґрунтовано в дослідженні Г. Петроченка [149]. Автор наголошує на тому, що розв'язування таких задач націлене на підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів, глибоке засвоєння студентами знань із багатьох навчальних дисциплін, розвиток нестандартного мислення та творчого підходу до тих проблем, які ставляться педагогічною практикою та самим життям. Ситуаційні задачі як ефективний засіб трансформації пізнавальної діяльності студента у професійну діяльність, розглядає Н. Афанасьєва [6, с.39]. А в дисертаційному дослідженні А. Дубакова [64] переконливо доведено ефективність формування комунікативної компетентності студентів педагогічного ВНЗ засобами ситуаційних задач.

Джерелом змісту ситуаційних задач стають педагогічні ситуації, що виникають у педагогічному процесі. Українською дослідницею І. Осадченко [139, с.25] встановлено, що педагогічна ситуація – це сукупність суперечливих обставин, які виникають у педагогічному процесі внаслідок діяльності та вчинків його суб'єктів, потребуючи від них прийняття обґрунтованого рішення, без якого неможливо досягти ефективності зазначеного процесу. З метою використання в навчально-виховному процесі педагогічна ситуація оформлюється у вигляді ситуаційного завдання. Д. Маткарімовою [123, с.435] класифіковано джерела змісту ситуаційних задач. До джерел, які найбільше визначають характер ситуації, віднесено: практичні ситуації, що відбивають реальні життєві ситуації; навчальні ситуації, провідним завданням яких є навчання; науково-дослідницькі ситуації, зорієнтовані на здійснення дослідницької діяльності; а також навчальна література, художня література, публіцистика, ЗМІ, що можуть визначати сюжети ситуаційних задач та актуалізувати ситуацію, тим самим підвищуючи до неї інтерес з боку студентів; Інтернет з його ресурсами.

Аналіз наявних підходів до змістового наповнення поняття «ситуаційна задача» дає нам підстави констатувати, що досліджень, присвячених вивченню змісту поняття ситуаційної задачі, обмаль. Тлумачення цього поняття з позиції педагогіки презентовано А. Дубаковим та І. Осадченко, з позиції психології – Н. Афанасьєвою.

І. Осадченко розглядає ситуаційну задачу як мету, яку ставить перед собою майбутній учитель початкової школи з урахуванням суперечностей, які виникають унаслідок аналізу і пошуку виходу із

педагогічної ситуації як дидактичної одиниці професійної підготовки [139]. Як об'єкт розумової діяльності, що містить запитальну ситуацію, умову, функціональні залежності та вимогу до прийняття рішення, трактує це поняття А. Дубаков [64]. Дуже широко тлумачить ситуаційну задачу Н. Афанасьєва, як контекстно-обумовлений пошук розв'язання проблеми, націлений на придбання компетентнісного досвіду [6].

Більш ґрунтовним, з позиції педагогіки, на нашу думку, є трактування ситуаційної задачі І. Осадченко, тому це означення обрано нами як вихідне для подальшого дослідження.

Так само, як і розв'язування педагогічної задачі, так і розв'язування ситуаційної задачі відбувається засобами комунікації, що дає підстави для введення поняття «комунікативна ситуаційна задача». Такий вид задач, як комунікативно-ситуаційні задачі, представлено в монографії А. Кореневої [102]. З позиції педагогічної психології трактує поняття «ситуаційна комунікативна педагогічна задача» дослідниця І. Нестерова [132, с.40-41], виокремлюючи властивості таких задач, та пропонує власну класифікацію, ґрунтуючись на функціональній структурі спілкування. Зазначимо, що виходячи зі специфіки проблеми формування комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів, подає власну класифікацію ситуаційних задач А. Дубаков [64].

Аналіз літератури з проблеми трактування поняття «комунікативна ситуаційна задача» свідчить про недостатнє вивчення цього питання. Є лише кілька досліджень російських учених, в яких презентовано авторське тлумачення цього поняття: А. Кореневої та А. Дубакова (з позиції педагогіки), І. Нестерої (з позиції психології).

А. Коренева трактує комунікативно-ситуаційну задачу як вид мовленнєво-розумової задачі, що імітує окремі аспекти майбутньої професійної діяльності та дозволяє закріпити комунікативні знання й уміння, зробивши їх інструментом для вирішення практичних задач, що забезпечує формування особистісного сенсу засвоюваного змісту [102]. Як задану в певних умовах педагогічну мету, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в безпосередньому процесі спілкування, тлумачить це поняття І. Нестерова [132]. Як об'єкт розумової діяльності, що містить запитальну ситуацію, умову, функціональні залежності та вимогу до прийняття рішення, що

націлений на активацію системи комунікативних знань, умінь та якостей, або на придбання комунікативних знань, умінь та якостей, або на їх розвиток чи корекцію розуміє комунікативно-ситуаційну задачу А. Дубаков [64].

*У нашому дослідженні ми розглядаємо комунікативну ситуаційну задачу як компонент педагогічної задачі, в основі якого лежить проблемна комунікативна ситуація, що створює вмотивовану необхідність у комунікативній діяльності в умовах заданої ситуації.* Отже, основою комунікативної ситуаційної задачі є проблемна комунікативна ситуація.

Слідом за І. Нестеровою [132, с.42], виокремлюємо такі властивості комунікативної ситуаційної задачі: динамічність (їх мінливість у часі); ситуаційність (тісний зв'язок із певною педагогічною ситуацією); невизначеність (багатозначність інтерпретацій учасниками взаємодії, їхніх мотивів, наслідків можливих дій, що вони чинять); незапланованість; необхідність прийняття рішення в обмежений час; складність. Виходячи із зазначених властивостей комунікативної ситуаційної задачі, створення ряду комунікативних ситуацій у навчально-виховному середовищі сприятиме формуванню *соціально-комунікативної складової* ПКК як здатності педагога орієнтуватись у будь-якій педагогічній ситуації та приймати правильні рішення щодо неї.

Якщо розглядати комунікативну ситуацію в навчальному процесі, то тут провідну роль відіграють професіоналізм комунікантів, що визначається знанням предметної бази, застосуванням відповідного стилю мовленнєвої діяльності (наукового, публіцистичного, ділового тощо) і термінологічного тезауруса (*що вимагає володіння предметною та профільною компетенціями*).

Проведений нами аналіз наявних класифікацій засвідчив, що є лише кілька досліджень російських учених, в яких розроблено класифікацію комунікативних ситуаційних задач: дослідження А. Дубакова – з педагогічного погляду та І. Нестерової – з психологічного погляду.

Виходячи зі специфіки проблеми формування комунікативної компетентності студентів педвузу, відповідно класифікації А. Дубакова [64, с.40-41], комплекс ситуаційних задач містить:

1. *Мотиваційні ситуаційні задачі* націлені на формування мотивів досягнення комунікативної компетентності, розвиток інтересу до педагогічної діяльності, створення мотиваційного середовища у процесі розв'язування ситуаційних задач;

2. *Дискурсивно-педагогічні ситуаційні задачі* орієнтовані на розвиток культури спілкування, культури поведінки, умінь діалогічного спілкування, стилю індивідуальної комунікативної діяльності, прийомів спілкування, емпатії;

3. *Творчі рефлексивно-ніктографічні ситуаційні задачі* націлені на усвідомлення особливостей комунікативної компетентності та її складових; рефлексія власних дій у контексті певної ситуації дозволяє об'єктивно оцінювати, коректувати та постійно збагачувати свій комунікативний досвід;

4. *Гностико-евристичні ситуаційні задачі*, що дозволяють розвивати критичне мислення, уміння виходити з комплексних, неоднозначних комунікативних ситуацій з опорою на логіку та інтуїцію [64].

I. Нестеровою [132, с.40-41] комунікативно-ситуаційні задачі розподілено на *базові* та *спеціальні*:

а) до *базових ситуаційних комунікативних задач* віднесено: задачі слухання, розуміння, дії, установлення зворотного зв'язку, самовираження, емоційності та, оскільки зазначені задачі тісно пов'язані з ситуацією спілкування – задачі розуміння ситуації спілкування та її розвитку;

б) до *спеціальних ситуаційних комунікативних задач*, згідно з функціональною структурою спілкування, віднесено: задачі повідомлення, розуміння, організації взаємодії, діалогу, а також задачі встановлення контакту, створення мотивації, налагодження довірливих стосунків, управління пізнавальною діяльністю, установлення педагогічно доцільної взаємодії. При чому, засвоєння способу розв'язання базових задач сприятиме ефективнішому розв'язанню задач спеціальних.

У нашому дослідженні ми, слідом за I. Нестеровою [132], виокремлюємо *базові* та *спеціальні* комунікативні ситуаційні задачі. Формування ПКК майбутніх учителів початкових класів ми пропонуємо здійснювати шляхом розв'язування як *базових*, так і *спеціальних* комунікативних ситуаційних задач як на заняттях із фахових дисциплін, так і на спецкурсах.

Комунікативні ситуаційні задачі класифіковано на базові та спеціальні. Розв'язання *базових* комунікативних ситуаційних задач забезпечує комунікативну реалізацію окремих етапів уроку з будь-якого предмета, тоді як розв'язання *спеціальних* комунікативних ситуаційних задач забезпечує комунікативну реалізацію уроків із певних навчальних предметів, що вимагає від учителя застосування комунікативних засобів та спеціальних мовленнєвих конструкцій залежно від специфіки та термінології навчального предмета, що викладається.

Отже, основу технології конструювання комунікативних ситуаційних задач становить розуміння комунікативної ситуаційної задачі як компоненту педагогічної задачі, в основі якого лежить проблемна комунікативна ситуація, що створює вмотивовану необхідність у комунікативній діяльності в умовах заданої ситуації. У ході дослідження доведено, що комунікативна ситуаційна задача є ефективним педагогічним засобом формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, адже у процесі їх розв'язування актуалізуються й набувають подальшого розвитку всі складові ПКК педагога.

### **5.3. Технологія конструювання комунікативних ситуаційних задач**

Процес формування ПКК студентів – майбутніх учителів початкових класів представлено технологією конструювання та розв'язування комплексу комунікативних ситуаційних задач.

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які найчастіше виступають у вигляді технологій. Термін «технологія» – грецького походження: «*techne*» – мистецтво, майстерність; «*logos*» – наука, закон; наука про майстерність. Зазначимо, що з-поміж науковців не існує єдності стосовно змістового наповнення даної категорії.

Обґрунтуємо вихідні позиції до розробки технології конструювання і розв'язування комунікативних ситуаційних задач. Як зазначалося, ми розглядаємо комунікативну ситуаційну задачу як компонент педагогічної задачі, в основі якого лежить проблемна комунікативна ситуація, що створює вмотивовану необхідність у

комунікативній діяльності в умовах заданої ситуації. Під поняттям «типова комунікативна ситуація» Є. Пассов [143, с.7-9] розуміє деяку уявну модель мовленнєвого контакту, в якому реалізується мовленнєва поведінка співрозмовників в їхніх типових соціально-комунікативних ролях. Аналогічної позиції дотримується М. Олешков [136, с.187] та визначає дидактичну комунікативну ситуацію як різновид мовленнєвої ситуації. Ще Арістотелем було визначено основоположні компоненти мовленнєвої ситуації: оратор, предмет мовлення та особа, до якої він звертається. Цей принцип є основоположним для багатьох класифікацій комунікативних ситуацій. Певна комунікативна ситуація в навчально-виховному середовищі має відтворювати цілі, задачі, етапи та зміст уроку, характер взаємодії суб'єктів у системі «викладач – студент». Комунікативна ситуація, що створює вмотивовану необхідність у комунікативній діяльності, є основою комунікативної ситуаційної задачі.

Зауважимо, що комунікативні ситуаційні задачі можуть бути різного ступеня проблемності, про що свідчить відсутність чіткого алгоритму розв'язування таких задач, адже комунікативна ситуація є невизначеною для студента, тобто проблемною. Виходячи з цього, Л. Карнаухова [85] розглядає проблемні комунікативні задачі як мотив-стимул до спілкування студентів, що сприятиме розвитку різних механізмів мислення, орієнтуванню в ситуації спілкування, прийняттю правильних рішень, прогнозуванню (результатів), розвитку творчого мислення. Автором переконливо доведено, що організація навчального матеріалу на підставі розв'язання проблемних комунікативних ситуаційних задач сприятиме формуванню практичних умінь застосовувати мову як засіб спілкування.

Нами було встановлено, що певна педагогічна ситуація проблемного характеру, що викликає ситуаційне мовлення, лежить в основі комунікативної ситуаційної задачі. Під час конструювання таких задач необхідно пам'ятати, що будь-яка ситуація має бути актуальною, наближеною до життя, відповідати проблемам сучасності, адже саме такі задачі викликають живий відгук та інтерес з боку студентів, що позитивно впливає на їхню мотивацію та подальшу діяльність з розв'язування таких задач. Особистісно значуща мета спілкування передбачає введення до мовленнєвої



діяльності цілого комплексу мотивів: комунікативних, інтелектуальних, пізнавальних. Ситуації, пов'язані з життєвим досвідом студентів, забезпечують автентичність мовленнєвих переживань учнів. Мовлення в таких ситуаціях є не що інше, як проява індивідуального переживання, а мовленнєві засоби, які забезпечують розв'язання комунікативної задачі, актуально усвідомлюються і добре запам'ятовуються [9].

Розв'язування комунікативних ситуаційних задач, що базуються на залученні студентів до активного розв'язування навчальних проблем, тотожних реальним життєвим та професійно-педагогічним проблемам, дозволяє їм опановувати вміннями орієнтуватися в інформації, самостійно і швидко знаходити необхідні для розв'язання певної проблеми відомості та навчитися активно, творчо застосовувати власні знання, формулюючи при цьому власну думку. Комунікативна ситуаційна задача, в основі якої лежить проблемна комунікативна ситуація, стає засобом активізації пізнавальної діяльності студентів за таких умов:

1. Теоретичний базис задачі мають складати ті знання і вміння, якими володіє студент на цей момент. Комунікативна ситуаційна задача викликає потребу в застосуванні засвоєних знань, якщо постановка задачі передуватиме матеріалу, що підлягає засвоєнню.

2. Комунікативна ситуаційна задача має враховувати інтелектуальний розвиток, вікові характеристики та інтереси студентів. Рівень складності проблеми має відповідати індивідуальним особливостям студентів: проблема має бути настільки складною, щоб студенти могли її розв'язати, але, водночас, не занадто простою для них [142, с.55].

3. У ході постановки проблеми, що є основою комунікативної ситуаційної задачі, необхідно враховувати ступінь її доступності. Важливою умовою постановки таких задач є формулювання її в знайомих термінах, оскільки в тому разі, якщо студенти не розуміють проблему, то подальша робота над нею стає неефективною.

4. Комунікативна ситуаційна задача має виникати як частина загальної роботи, бути максимально наближеною до життя. При цьому важливо створити умови для того, щоб студенти розглядали проблемну ситуацію не тільки зі своєї позиції, але й з позиції інших учасників спілкування [68, с.36].

Означені умови мають бути враховані в розробці технології конструювання комунікативних ситуаційних задач. У пункті 5.2 зазначено, що внашому дослідженні комунікативні ситуаційні задачі ми класифікуємо на базові та спеціальні. Необхідним підґрунтям до розв'язування комунікативних ситуаційних задач є знання студентів різних структур уроків у початковій школі, етапів уроку та їх реалізації на уроках із різних предметів (для розв'язування *базових* комунікативних ситуаційних задач), а також знання термінології, мовленнєвих конструкцій, що притаманні певному навчальному предмету (для розв'язування *спеціальних* комунікативних ситуаційних задач). Ці знання та вміння є предметом засвоєння студентами в ході опанування ними фахових дисциплін і, відповідно таксономії педагогічних цілей Б. Блума [14], засвоюються на рівнях: *ознайомлення, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінки*. Зауважимо, що кожний із зазначених рівнів, на думку американського психолога, характеризується конкретними діями студентів, що свідчать про досягнення ними певного рівня. Отже:

1. *Ознайомлення* (запам'ятовування та відтворення вивченого матеріалу) – студент відтворює терміни, конкретні факти, методи та процедури, основні поняття, правила і принципи.

2. *Розуміння* (інтерпретація матеріалу, припущення щодо подальшого ходу явищ чи подій) – студент пояснює факти, правила, принципи; інтерпретує словесний матеріал у схеми, графіки, діаграми; перетворює словесний матеріал у математичні вирази; імовірно описує майбутні наслідки, що випливають з наявних даних.

3. *Застосування* (уміння застосовувати вивчений матеріал у конкретних умовах та нових ситуаціях) – студент застосовує закони, теорії в конкретних практичних ситуаціях; застосовує поняття і принципи в нових ситуаціях; демонструє правильне застосування методу або процедури.

4. *Аналіз* (уміння розбити матеріал на складові так, щоб чітко виступала структура) – студент виокремлює частини цілого та виявляє взаємозв'язки між ними; визначає принципи організації цілого; бачить помилки і недоліки в логіці міркувань; проводить відмінність між фактами і наслідками; оцінює значущість даних.

5. *Синтез* (уміння комбінувати елементи з метою отримання цілого, що відрізняється новизною) – студент пише твір, виступ, доповідь, реферат; пропонує план проведення експерименту;

застосовує знання з різних галузей із метою складання плану розв'язання тієї чи тієї проблеми.

6. *Оцінка* (уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу).

На нашу думку, дії студентів на кожному з означених рівнів зводяться до розв'язування комунікативних ситуаційних задач, які вимагають від студента педагогічного ВНЗ здійснення не тільки інтелектуальних операцій, але й виконання активної комунікативної діяльності, при чому як репродуктивної (задачі ознайомлення та розуміння), так і частково продуктивної (задачі застосування), або навіть цілком продуктивної (задачі аналізу, синтезу та оцінки).

Л. Ілюшиним [82] розроблено методику «конструктор задач», в основу якої покладено таксономію педагогічних цілей Б. Блума. Автор класифікує задачі по групах: задачі ознайомлення, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінки. У конструкторі задач Л. Ілюшина для задач ознайомлення та розуміння подано варіанти конструювання вимоги задачі, що вимагатиме від студента виконання репродуктивної комунікативної діяльності; для задач застосування – частково продуктивної комунікативної діяльності; для задач аналізу, синтезу та оцінки – продуктивної комунікативної діяльності. Якщо спроектувати методику Л. Ілюшина на конструювання комунікативних ситуаційних задач різного ступеня складності, у тому числі задач, що припускають застосування знань із кількох навчальних дисциплін, то очевидно, що необхідну базу для їх розв'язування складають комунікативні задачі ознайомлення та розуміння, а розв'язування комунікативних ситуаційних задач можливе лише, починаючи з рівня застосування. Виходячи з цього, нами розроблено *конструктор комунікативних ситуаційних задач* (базових та спеціальних) на рівнях застосування, аналізу, синтезу та оцінки (див. табл. 5.1). У цьому конструкторі подано вимоги комунікативних ситуаційних задач, як базових, так і спеціальних, які можна спроектувати у площину будь-якої фахової дисципліни.

*Базові* комунікативні ситуаційні задачі передбачають забезпечення комунікативної реалізації окремих етапів уроку з будь-якого предмета:

1. Етапу мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
2. Етапу актуалізації опорних знань і способів дій.
3. Етапу формування нових знань і способів дій.

4. Етапу закріплення вивченого. Формування вмій і навичок.
5. Етапу рефлексії навчально-пізнавальної діяльності [179, с.4-7].

*Спеціальні* комунікативні ситуаційні задачі забезпечують комунікативну реалізацію уроків із певних навчальних предметів, їх розв'язування вимагає від учителя застосування комунікативних засобів та спеціальних мовленнєвих конструкцій залежно від специфіки та термінології навчального предмета, що викладається.

Слід зазначити, що майже всі базові комунікативні ситуаційні задачі, подані в конструкторі, можуть бути спроектовані у площину спеціальних комунікативних ситуаційних задач.

Технологія конструювання комунікативних ситуаційних задач представлена конструктором комунікативних ситуаційних задач у вигляді незакінчених речень, що вимагає від студента виконання частково продуктивної або цілком продуктивної комунікативної діяльності. Результатом розв'язування таких задач є підвищення рівня сформованості ПКК студентів – майбутніх учителів початкових класів, оскільки, з одного боку, процес розв'язування вимагає наявності в суб'єкта певних комунікативних компетенцій, а з іншого – сприяє їх подальшому формуванню та розвитку.

#### **5.4. Технологія розв'язування комунікативних ситуаційних задач**

Виходячи з того, що майбутній учитель початкової школи викладатиме всі навчальні предмети одноосібно, то для нього значущим є засвоєння способу розв'язання як *базових*, так і *спеціальних комунікативних ситуаційних задач*. Під час розв'язування як *базових*, так і *спеціальних* комунікативних ситуаційних задач актуалізуються і набувають подальшого розвитку всі складові ПКК педагога, результатом чого має стати підвищення рівня сформованості ПКК у студентів – майбутніх учителів початкових класів, оскільки, з одного боку, процес розв'язування вимагає наявності в суб'єкта певних комунікативних компетенцій, а з іншого – сприяє їх подальшому формуванню та розвитку.

## Конструктор комунікативних ситуаційних задач

Базові комунікативні ситуаційні задачі	Спеціальні комунікативні ситуаційні задачі
<i>Застосування</i>	
<p>Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку за зразками:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Розкажіть, що буде відбуватися на уроці...</li> <li>-Розкажіть, чому цей урок є дуже важливим для подальшого навчання...</li> <li>-Поясніть, чому необхідно уважно слухати та приймати участь у роботі...</li> </ul>	<p>Розкажіть цікаві історичні факти або факти з історії розвитку науки, що мотивують вивчення певного матеріалу...</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Проінструктуйте учнів щодо виконання певного виду роботи...</li> </ul>	<p>Проведіть за зразками усне опитування, диктант, каліграфічну хвилинку тощо...</p>
<p>Проінструктуйте учнів щодо виконання записів у зошиті...</p>	<p>Проінформуйте учнів стосовно порядку оформлення записів певного виду завдання в зошиті...</p>
<p>Проінструктуйте учнів щодо організації та виконання самостійної роботи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Проінформуйте про порядок виконання завдання...</li> <li>-Проінформуйте про кількість балів за кожне завдання...</li> </ul>	<p>Проінструктуйте, яка помилка є грубою і негрубою...</p> <p>Проінструктуйте, як оцінюватимуться виправлення та</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Проінформуйте про критерії оцінювання...</li> <li>-Проінформуйте про час, відведений на виконання завдання;</li> <li>-Побажайте успіху у виконанні самостійної роботи...</li> </ul> <p>Налаштуйте учнів на роботу над навчальним завданням:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Мобілізуйте увагу учнів щодо виконання завдань, що містять «пастки» або заповнення пропусків відповідно певним правилам граматики або логічним міркуванням...</li> <li>-Зверніть увагу учнів на «підказки», якими можна скористатися в ході виконання завдання...</li> </ul>	<p>закреслення...</p> <p>Розкажіть про вагомість певного завдання для подальшого навчання...</p> <p>Розробіть за зразками ситуації актуалізації опорних знань з граматики (або зі способів логічних міркувань), що необхідні для виконання завдання...</p>
<p>Налаштуйте учнів на співпрацю (роботу у групах, по парах)...</p> <p>Мотивуйте на роботу у групі (в парі): мотиви допомоги, взаємоперевірки, співпраці, колективного знаходження розв'язування завдання...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Проінструктуйте про час, відведений на роботу у групі;</li> <li>-Поясніть, як учні мають працювати в групі (в парі);</li> <li>-Розподіліть ролі в роботі над виконанням певного завдання у групі;</li> <li>-Поясніть, у який спосіб учні мають повідомити про результати своєї роботи у групі (в парі)</li> </ul> <p>Проведіть рефлексію навчально-пізнавальної</p>	<p>Змодельуйте за зразком створення проблемної ситуації та її розв'язування під час введення нового матеріалу...</p> <p>Виходячи з предметного змісту завдання розробіть за зразком фрагмент роботи в групі (в парі) під час розв'язування окремого навчального завдання...</p>
<p>Проведіть рефлексію навчально-пізнавальної</p>	<p>Налаштуйте учнів на</p>

<p>діяльності учнів наприкінці уроку:</p> <p>-Налаштуйте учнів на висловлювання: «Я знаю, що...», «Я можу пояснити...», «Я розумію...», «Я знаю, як зробити...», «Я вмію зробити...», «Я можу...», «Я перевіряю...», «Я створюю...», «Я знаходжу...», «Я намагаюсь...», «Я хочу досягти...», «Я відчуваю, що мені потрібно...»</p>	<p>висловлювання про те, що вони дізналися на уроці, що навчилися робити і яким чином це можна робити; що вони навчилися робити краще, ніж на попередньому уроці, які саме вміння вдосконалили...</p> <p>Запропонуйте висловитися, хто задоволений своєю роботою, а в кого є зауваження до себе; що виходить добре, а над чим ще слід попрацювати...</p>
<p><i>Аналіз</i></p>	
<p>-</p>	<p>Проаналізуйте та прокоментуйте відповідь учня з точки зору повноти, правильності та логічності...</p>
<p>Проаналізуйте урок в цілому з погляду використання комунікативних засобів в організації навчально-пізнавальної діяльності учня...</p>	<p>-</p>
<p>Проаналізуйте кожний етап уроку та доцільність застосування комунікативних засобів на кожному з них...</p>	<p>Які комунікативні засоби використано на етапі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-мотивації навчально-пізнавальної діяльності;</li> <li>-актуалізації опорних знань і способів дій;</li> <li>-формування нових знань і способів</li> </ul>

	<p>дій;</p> <p>-закріплення вивченого.</p> <p>Формування вмінь і навичок;</p> <p>-рефлексії навчально-пізнавальної діяльності</p>
<p>Проаналізуйте та прокоментуйте комунікативну ситуацію, яка може виникнути в разі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-невиконання домашнього завдання;</li> <li>-відмови у виконанні вимоги вчителя;</li> <li>-у разі виникнення конфліктної ситуації;</li> <li>-у разі порушення дисципліни;</li> <li>-у разі нетипової поведінки учня на уроці</li> </ul>	<p>-</p>
<p><b>Синтез</b></p>	
<p>Розробіть мотиваційну бесіду з учнями на початку уроку...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Розкажіть, що буде відбуватися на уроці...</li> <li>-Розкажіть, чому цей урок є дуже важливим для подальшого навчання...</li> </ul>	<p>Розробіть бесіду, повідомлюючи про цікаві історичні факти або факти з історії розвитку науки, що мотивують вивчення певного матеріалу...</p>
<p>Розробіть комунікативну реалізацію проведення усного опитування, диктанту, каліграфічної хвилинки тощо...</p> <p>-Проінструктуйте учнів щодо виконання даного виду роботи...</p>	<p>Складіть та поясніть учням план розв'язування певного виду завдання...</p>



<p>Розробіть комунікативну реалізацію введення нових знань і понять:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Сформулюйте проблему...</li> <li>-Організуйте колективне обговорення розв'язування проблемної ситуації...</li> <li>-Підведіть підсумок та прокоментуйте розв'язування проблемної ситуації...</li> </ul>	<p>Розробіть проблемну ситуацію з введення нового знання...</p> <p>Розробіть зміст евристичної бесіди з розв'язування проблемної ситуації...</p> <p>Унаслідок аналізу комунікативної діяльності розробіть алгоритм, пам'ятку, правило, схему тощо для виконання нової дії...</p> <p>Змодельуйте проблемну ситуацію формування певного поняття, уміння, навички...</p>
<p>Створіть варіанти комунікативної реалізації уроку на кожному з його етапів, виходячи з ситуації в класі та тих стосунків із певним колективом учнів, що склалися на попередніх стадіях спілкування...</p>	<p>Розробіть варіанти формулювання проблемних питань, що передують вивченню нового матеріалу...</p> <p>Змодельуйте ситуацію первинного закріплення вивченого матеріалу...</p>
<p>Розробіть творчі підходи до подолання комунікативних бар'єрів, що можуть виникнути в навчально-виховному процесі...</p>	<p>-</p>
<p>Розробіть виховну бесіду з учнями щодо:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-формування позитивних рис особистості: доброзичливості, поваги, толерантності, взаємоповаги, охайності, товариськості...</li> </ul>	<p>Розробіть комунікативну реалізацію виховної бесіди з учнями, наводячи відповідні приклади з історії, історії науки, художньої літератури, поезії або з життєвого досвіду...</p>

<p>Розробіть комунікативну реалізацію проведення самостійної роботи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Складіть комунікативний супровід із виконання певного завдання: поясніть порядок виконання завдання, кількість балів за кожне завдання, критерії оцінювання, час, відведений на виконання завдання...</li> <li>-Побажайте успіху у виконанні самостійної роботи...</li> </ul>	<p>Розробіть бесіду з учнями із пояснення: яка помилка є грубою і негрубою; як оцінюватимуться виправлення та закреслення...</p>
<p>Розробіть зміст мотиваційної бесіди з учнями з метою спонукання їх до роботи у групі (в парі), в якій зазначте:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-про час, відведений на роботу у групі;</li> <li>-про те, як учні мають працювати у групі (в парі);</li> <li>-про розподіл ролей у роботі над виконанням певного завдання у групі;</li> <li>-про спосіб повідомлення результатів своєї роботи у групі (в парі)</li> </ul>	<p>Змодельуйте створення проблемної ситуації та її розв'язування під час спільної роботи учнів...</p> <p>Виходячи з предметного змісту завдання розробіть фрагмент роботи у групі (в парі) під час розв'язування окремого навчального завдання...</p> <p>Розробіть зміст групової дискусії, у ході якої учні б отримали можливість висловити, обґрунтувати та переконати учасників дискусії в правильності власної точки зору...</p>
<p>Розробіть зміст заключної бесіди з учнями з метою встановлення ступеня засвоєння ними навчального матеріалу...</p>	<p>-</p>

### *Оцінка*

<p>На початку уроку оцініть рівень готовності учнів до роботи ...  Оцініть емоційний стан вихованців на початку уроку...  У разі необхідності скорегуйте його...</p>	<p>Оцініть рівень готовності учнів до засвоєння нового матеріалу в ході усного опитування, під час якого учні актуалізують отримані на попередніх стадіях навчання знання та вміння з цього предмету...</p>
<p>Дайте якісну оцінку усної відповіді учня...</p>	<p>Оцініть правильність відповідей (прямо протилежних) учнів та переконайте одного з них у хибності його/її міркувань...  Оцініть відповідь учня з точки зору логічності подання навчальної інформації; прокоментуйте свою оцінку...</p>
<p>Оцініть успішність розв'язання комунікативних задач...</p>	<p>Оцініть та доведіть істинність чи хибність висловлювань, умовиводів, суджень та висновків учнів і колег...</p>
<p>Наприкінці уроку оцініть рівень засвоєння учнями нового матеріалу... Оцініть комунікативну поведінку учнів на уроці... скоректуйте її в разі необхідності...</p>	<p style="text-align: center;">-</p>

-	<p>Оцініть значущість та доцільність застосування комунікативних засобів на кожному з етапів уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-мотивації навчально-пізнавальної діяльності;</li> <li>-актуалізації опорних знань і способів дій;</li> <li>-формування нових знань і способів дій;</li> <li>-закріплення вивченого. Формування вмінь і навичок;</li> <li>-рефлексії навчально-пізнавальної діяльності</li> </ul>
-	<p>Сформулюйте оцінне судження стосовно подій та вчинків учнів... Прокоментуйте свою точку зору... Доведіть її...</p>
-	<p>Проведіть експертизу стану сформованості власної професійно-комунікативної компетентності...</p>

У ході розробки технології розв'язування комунікативних ситуаційних задач, ми проаналізували наявні погляди науковців щодо окреслення змісту кожного з етапів розв'язування задач (див. табл. 5.2). Основними фазами розв'язування задач науковцями Ю. Кулюткіним і Г. Сухобською [108] визначено: орієнтовна, виконавча та контрольна-оцінна. Д. Пойа доповнює цей перелік четвертою фазою – «погляд назад» – як перегляд результатів. Зауважимо, що всі зазначені етапи мають місце й у розв'язуванні комунікативних ситуаційних задач, водночас, процес розв'язування комунікативних ситуаційних задач має певні особливості. В. Кан-Калик [84, с.26], аналізуючи процес розв'язування комунікативних педагогічних задач та враховуючи основні фази розв'язування задач, виокремлює такі етапи: орієнтування, планування акту спілкування (змістовні й виразні компоненти), здійснення задач говоріння і зворотний зв'язок. Слід зауважити, що роль зворотного зв'язку в ситуації безпосередньої взаємодії зростає, оскільки вона протікає в постійно змінному середовищі і зумовлена наявністю багатьох факторів, що мають випадкову природу і часто не залежать від педагога. Зміст етапів розв'язування комунікативної задачі, за В. Сластьоніним [145], корелює з визначеними В. Кан-Каликом етапами розв'язування комунікативної задачі. Так, автором визначено п'ять етапів розв'язування комунікативної задачі – орієнтування в умовах спілкування; привертання уваги; «зондування душі об'єкта»; здійснення вербального спілкування та організація зворотного змістового й емоційного зв'язку. Зазначимо, що кожний з етапів розв'язування комунікативної задачі (за В. Кан-Каликом та В. Сластьоніним) вимагає виконання певних комунікативних дій, визначених Є. Руденським [162, с.46-47], які, у свою чергу, актуалізують певні комунікативні компетенції.

Психологічну структуру процесу розв'язування ситуаційних комунікативних задач дослідила І. Нестерова [132, с.51]. Авторка виокремлює такі етапи розв'язування ситуаційної комунікативної задачі: етап орієнтування в ситуації; соціально-перцептивне «прочитання» суб'єкта спілкування і складання його/її портрета; вичленення мотиву поведінки суб'єкту; звернення до минулого досвіду – моделей поведінки в аналогічній ситуації; прогнозування розвитку ситуації; прийняття однієї з моделей минулого досвіду або побудова нової моделі поведінки; встановлення контакту; взаємодія;

вихід із взаємодії; рефлексія взаємодії (оцінка). У нашому дослідженні, враховуючи зміст етапів розв'язування комунікативної педагогічної задачі (за В. Кан-Каликом), зміст етапів розв'язування комунікативної задачі (за В. Сластьоніним), а також зміст етапів розв'язування комунікативних ситуаційних задач (за І. Нестеровою) ми виокремлюємо такі етапи розв'язування комунікативних ситуаційних задач (див. табл. 5.2):

- 1) орієнтування в ситуації педагогічного спілкування;
- 2) планування акту педагогічного спілкування;
- 3) установлення контакту з вихованцями;
- 4) вичленення мотиву поведінки суб'єкту спілкування;
- 5) здійснення вербального спілкування в навчально-виховному середовищі;
- 6) прогнозування розвитку ситуації педагогічного спілкування;
- 7) організація зворотного змістового та емоційного зв'язку з класом;
- 8) рефлексія взаємодії (оцінка).

Технологія розв'язування комунікативних ситуаційних задач ґрунтується на етапах розв'язування комунікативних ситуаційних задач, реалізація яких відбувається через виконання студентами певних комунікативних дій (за Є. Руденським), які, з одного боку, вимагають наявності в суб'єкта певних комунікативних компетенцій, а з іншого – сприяють їх подальшому формуванню та розвитку (табл.5.3).

Технологія розв'язування комунікативних ситуаційних задач ґрунтується на етапах розв'язування таких задач, до яких віднесено: орієнтування в ситуації педагогічного спілкування; планування акту педагогічного спілкування; установлення контакту з вихованцями; вичленення мотиву поведінки суб'єкту спілкування; здійснення вербального спілкування в навчально-виховному середовищі; прогнозування розвитку ситуації педагогічного спілкування; організація зворотного змістового та емоційного зв'язку з класом; рефлексія взаємодії (оцінка). Реалізація зазначених етапів розв'язування комунікативних ситуаційних задач актуалізує наявні комунікативні компетенції студентів та позитивно впливає на їх подальший розвиток.

Таблиця 5.2

## Зміст етапів розв'язування комунікативних ситуаційних задач

№ з/п	Етапи розв'язування комунікативної задачі (за В. Сластьоніним)	Етапи розв'язування комунікативної педагогічної задачі (за В. Кан-Каліком)	Етапи розв'язування комунікативної задачі (за І. Нестеровою)	Етапи розв'язування комунікативної ситуаційної задачі
1.	Орієнтування в умовах спілкування: усвідомлення педагогом власного стилю спілкування з учнями; комунікативна пам'ять; уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності, виходячи з ситуації в класі та поточних педагогічних задач	Орієнтування в ситуації спілкування	Орієнтування в ситуації спілкування	Орієнтування в ситуації педагогічного спілкування
2.	Привертання уваги: вербальне спілкування з учнями; пауза з активною внутрішньою вимогою уваги до себе; рухово-знакові засоби	Планування акту спілкування (змістові й виразні компоненти)	Встановлення контакту	Планування акту педагогічного спілкування (змістові й виразні компоненти)

3.				Встановлення контакту з вихованцями
	<p>«Зондування душі об'єкта»:  уточнення сформованого на попередніх стадіях спілкування уявлення про умови спілкування і можливі комунікативні задачі; спроба уловити рівень готовності аудиторії до негайного початку продуктивного спілкування</p>	-	<p>Взаємодія; вихід із взаємодії</p> <p>Вичленення мотиву поведінки суб'єкта спілкування</p>	Вичленення мотиву поведінки суб'єкта спілкування
4.	<p>Здійснення вербального спілкування:  -наявність у педагога розвиненої вербальної пам'яті;  -уміння правильно обирати мовні засоби, що забезпечать ясраве, виразне мовлення;  -уміння логічно будувати виклад навчальної інформації,</p>	Здійснення задач говоріння	Звернення до минулого досвіду - моделям поведінки в аналогічній ситуації	Здійснення вербального спілкування в навчально-виховному середовищі
			Прогнозування розвитку ситуації	Прогнозування розвитку ситуації



	орієнтувати мовлення на співрозмовника; -наявність високого рівня передбачення		Прийняття однієї з моделей колишнього досвіду або побудова нової моделі поведінки	педагогічного спілкування
5.	Організація зворотного змістового та емоційного зв'язку: змістовий зворотній зв'язок в єдності з емоційним дає педагогу інформацію про рівень засвоєння матеріалу і стан пізнавальної та моральної атмосфери заняття	Зворотний зв'язок	Соціально-перцептивне «прочитання» суб'єкта спілкування і складання його портрету	Організація зворотного змістового та емоційного зв'язку з класом
6.	-	-	Рефлексія взаємодії (оцінка)	Рефлексія взаємодії (оцінка)

**Технологія розв'язування комунікативних ситуаційних задач**

<b>№ з/п</b>	<b>Етапи розв'язування комунікативних ситуаційних задач</b>	<b>Комунікативні дії</b>	<b>Комунікативні компетенції, що актуалізуються на кожному з етапів</b>
1.	<i>Орієнтування в ситуації педагогічного спілкування</i>	Оцінка суб'єктом спілкування характеру комунікативної ситуації	Оцінна компетенція
		Орієнтування в комунікативній ситуації	Організаційна, конфліктна та етична компетенції
2.	<i>Планування акту педагогічного спілкування (змістові й виразні компоненти)</i>	Привернення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-партнера	Експресивна компетенція
		Вхід суб'єкта спілкування у комунікативну ситуацію	Компетенція сумісності
		Постановка комунікативної задачі з урахуванням специфіки ситуації спілкування	Проективна та аналітична компетенції
3.	<i>Встановлення контакту з вихованцями</i>	Налаштування на суб'єкта – партнера по взаємодії	Компетенція комунікабельності, контактності та компетенція «приєднання»
		Вироблення підходу до суб'єкта взаємодії	
4.	<i>Вичленення мотиву поведінки суб'єкту спілкування</i>	Оцінка емоційно-психологічного стану суб'єкта-партнера та виявлення ступеня його	Компетенція емпатії

		готовності вступити у взаємодію	
5.	<i>Здійснення вербального спілкування в навчально-виховному середовищі</i>	Комунікативний вплив суб'єкта-ініціатора на суб'єкта-партнера	Експресивна та дискурсивна компетенції
6.	<i>Прогнозування розвитку ситуації педагогічного спілкування</i>	-	Аналітична, мнемічна та проєктивна компетенції
7.	<i>Організація зворотного змістового та емоційного зв'язку з класом</i>	Само настройка суб'єкта-ініціатора на емоційно-психологічний стан суб'єкта-партнера	Компетенція емпатії та компетенція «приєднання»
		Вирівнювання емоційно-психологічних станів суб'єктів спілкування, формування спільного емоційного тла	Перцептивна компетенція
8.	<i>Рефлексія взаємодії (оцінка)</i>	Оцінка суб'єктом-ініціатором реакції суб'єкта-партнера на вплив	Рефлексивна складова ПКК

## **РОЗДІЛ 6**

# **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

### **6.1. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін**

У розділі 1 нами встановлено, що професія вчителя належить до професій соціономічного типу, де спілкування є професійно значущим, суттєвим аспектом трудової діяльності, метою і результатом якої (як прямим, так і опосередкованим) є особистість [88, с.152]. Нами було доведено, що композиція ключового (індивідуально-особистісний, мовленнєвий, інтерактивно-практичний, полікультурний та предметно-інформаційний компоненти), базового (індивідуально-особистісний та інтерактивно-практичний компонент) і спеціального (предметно-інформаційний компонент) рівнів-шаблів повною мірою розкриває й деталізує структуру ПКК педагога, у тому числі і вчителя початкових класів. Тому формування ПКК майбутніх учителів початкових класів можливе шляхом розвитку окремих її складових.

Очевидно, що цей процес має бути підпорядкований загальній меті – формуванню ПКК майбутніх учителів початкових класів, яка реалізує вимоги нормативних документів освіти; має відповідати сучасному етапу розвитку освіти України, враховувати провідні підходи, на засадах яких відбувається ефективне навчання й розвиток студентів; бути спрямований на активізацію професійно-комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів на заняттях із фахових дисциплін; бути керованим з боку викладачів фахових дисциплін відповідно до актуального рівня розвитку ПКК студентів. Отже, наступним етапом нашого дослідження є моделювання процесу формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін. Моделювання є загальнонауковим методом опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників (моделей) і передбачає побудову, дослідження та застосування моделі.

Термін «модель» походить із лат. *modus* – міра, взірець, норма. Ним позначають уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо [58, с.22]. У сучасному словнику іншомовних слів [185, с. 461] модель – це зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу у природі та суспільстві.

З. Курлянд [110] під «моделлю» розуміє систему знаків, що відтворює певні істотні властивості системи-оригіналу, це схематичне зображення якогось процесу чи явища, що використовується як спрощена його заміна. За В. Штофом [204, с.19], модель – це концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який служить для зберігання та розширення знання про властивості та структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними.

Формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін є об'єктом моделювання. Модель формування ПКК майбутніх учителів початкових класів презентуємо у вигляді системи її структурних блоків: *нормативно-цільового, змістово-технологічного та критеріально-оцінного* (рис. 6.1).

Керуючою інстанцією відносно всіх інших блоків поданої моделі виступає **нормативно-цільовий блок** (рис.2.1), що визначається соціальним замовленням суспільства до випускників педагогічного ВНЗ з достатнім рівнем сформованості ПКК. Обґрунтування соціального замовлення знаходить відображення в нормативних освітянських документах та визначає мету моделі – формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Державну політику врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання та професійної підготовки громадян України визначено в таких документах державної ваги, як Конституція України [100], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 рік) [131], Закон України про НРК (2011 рік) [154], Закон України «Про вищу освіту» (2002 рік) [152] та інші законодавчі акти. Державна цільова комплексна програма «Вчитель» (2002 рік) окреслює коло питань, що стосуються розв'язання проблем підготовки та професійної діяльності педагогічних працівників,

провідним з яких є адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти до потреб суспільства, що сприятиме готовності випускників до мінливих умов сучасного ринку праці.

З метою адаптації України до європейського освітнього простору та збалансування інтересів ринку освітніх послуг і ринку праці Кабінетом Міністрів України у 2011 році було затверджено Закон України про НРК [154], де комунікація розглядається як взаємозв'язок суб'єктів із метою передання інформації, узгодження дій, спільної діяльності. Крім того, у НРК детально розроблено та описано дев'ять кваліфікаційних рівнів – структурних одиниць НРК, що визначаються певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікації певного рівня, та описуються через знання, уміння, комунікацію, автономність і відповідальність. У Додатку К подано аналіз вимог до розвитку комунікативних здібностей тих, хто навчається, на кожному кваліфікаційному рівні. Зосередимося лише на вимогах до комунікативних здібностей кваліфікаційного рівня «бакалавр»: донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію.

Підготовка майбутніх учителів в Україні покликана відповідати «Концептуальним засадам розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» [101]. Зауважимо, що модернізація змісту шкільної освіти відповідно до вимог Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 рік) та Державної національної програми «Освіта» (1993 рік) [63, с.12] спрямована, у тому числі, на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка в повному обсязі володіє нормами усного та писемного спілкування та вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Вимоги до розвитку мовленнєво-мовної особистості відображено в Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 рік) [153].

Комунікативна компетентність молодшого школяра, згідно з положеннями Державного Стандарту, є здатністю особистості застосовувати у спілкуванні знання мови, способи взаємодії з довколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Очевидно, що провідним завданням учителя початкових класів, головною метою якого є навчання, розвиток та виховання молодших школярів, має

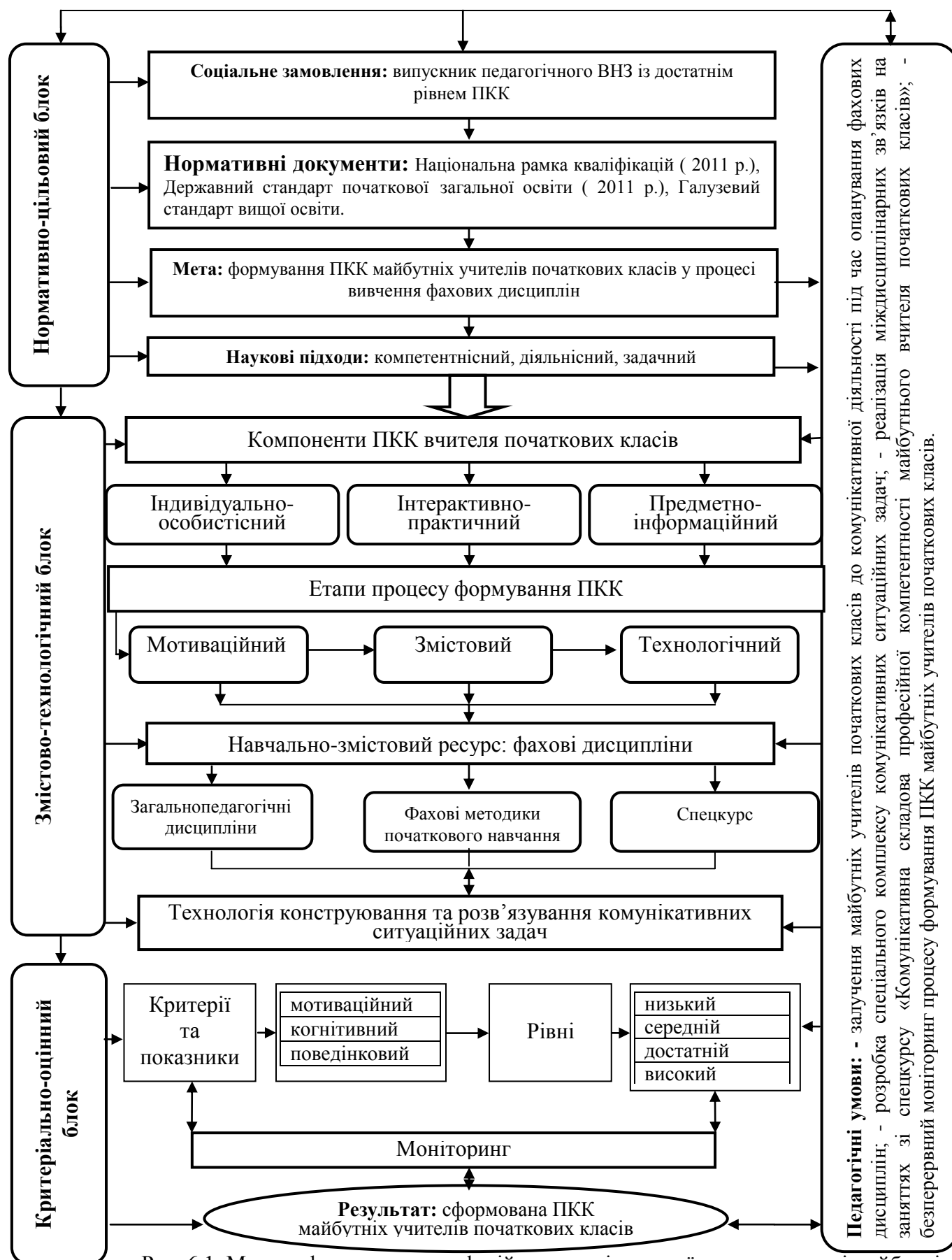


Рис. 6.1. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін

Основною нормативною базою, що регулює процес підготовки майбутніх учителів початкових класів, є Галузевий Стандарт Вищої Освіти (Напрямок підготовки – 0101. Педагогічна освіта. Спеціальність 6.010100. «Початкове навчання») [49]. Галузевий Стандарт, ґрунтуючись на системі державних стандартів, включає освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) [133] та освітньо-професійну програму (ОПП) [49].

ОКХ випускника ВНЗ є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця у структурі педагогічної системи, вимоги до його компетентності та інших соціально-важливих якостей [13, с.36]. У цьому документі подано вимоги до формування комунікативної компетентності бакалавра відповідно до виробничих функцій.

Отже, проведений нами аналіз державних нормативних документів, що регламентують діяльність вищої педагогічної школи, свідчить про наявність конкретних завдань, пов'язаних із формуванням ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі підготовки у педагогічному ВНЗ. Виходячи з цього, **метою моделі** є формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Досягнення зазначеної мети можливе шляхом побудови навчального процесу у педагогічному ВНЗ на підставі **наукових підходів**: компетентнісного, діяльнісного, задачного. Сама мета формування ПКК майбутніх учителів вимагає впровадження компетентнісного підходу до змісту і практики вищої педагогічної освіти. Тому засадничим у проєктованій моделі є компетентнісний підхід, який спрямовує процес підготовки вчителя початкових класів на досягнення практично вагомих результатів у вигляді системи компетентностей, з-поміж яких одну з провідних ролей відіграє професійно-комунікативна компетентність. Реалізація компетентнісного підходу у процесі формування ПКК вимагає здійснення впливу на окремі її складові через розв'язування студентами практико-орієнтованих, професійно-спрямованих стандартних та проблемних завдань і набуття мінімального професійного досвіду ще під час навчання у ВНЗ (детально компетентнісний підхід до формування ПКК було розглянуто в



розділі 1. Набуття досвіду професійно-педагогічної комунікації можливе лише в умовах відповідної діяльності студентів. З огляду на це, наступним у ієрархії підходів, що є теоретико-методологічною основою проекрованої моделі, є діяльнісний підхід.

Так, Л. Бурковою [21, с.275] доведено, що діяльнісний підхід є провідним у формуванні професійних компетентностей на засадах задачного підходу в майбутніх фахівців соціономічних професій у вищій школі.

На підставі аналізу наукових підходів – компетентнісного, діяльнісного та задачного – в розділі 4, було сформульовано педагогічні умови, реалізація яких дозволяє підвищити ефективність формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін шляхом: залучення студентів до комунікативної діяльності під час опанування фахових дисциплін; розробки спеціального комплексу комунікативних ситуаційних задач; реалізації міждисциплінарних зв'язків на заняттях із спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів»; безперервного моніторингу процесу формування ПКК майбутніх учителів. Перші три умови реалізуються у змістово-технологічному блоці розробленої моделі, а остання – у критеріально-оцінному.

**Змістово-технологічний блок** (див. рис.6.1) поданої моделі розкривають, з одного боку, професійно-комунікативні знання, уміння та досвід професійно-комунікативної діяльності, що є базисом компонентів ПКК майбутніх учителів, а саме: індивідуально-особистісного (емоційна, вербально-логічна складові), інтерактивно-практичного (соціально-комунікативна, інтерактивна та технічна складові) та предметно-інформаційного (предметно-змістова та інформаційна складові), а з іншого боку – навчально-змістовий ресурс: фахові дисципліни (загально педагогічні та фахові методики початкового навчання) і спецкурс, які забезпечують їх формування.

Навчально-змістовий ресурс становлять загально-педагогічні навчальні дисципліни: «Основи педагогіки», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна психологія», «Педагогічні технології в початковій школі»; фахові методики початкового навчання: «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика викладання української мови», «Методика викладання російської мови», «Музичне мистецтво з методикою навчання»,

«Основи валеології з методикою викладання», «Методика іноземної мови», «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Людина і світ з методикою викладання», «Методика викладання природознавства», «Фізична культура з методикою викладання», «Методика виховної роботи» та спецкурс «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів». Очевидно, що ключовий рівень-щабель комунікативної компетентності формується також під час опанування студентами лінгвістичних та лінгво-дидактичних дисциплін.

Таким чином, змістово-технологічний блок розкривають компоненти ПКК майбутнього вчителя початкових класів, а саме: індивідуально-особистісний, інтерактивно-практичний, предметно-інформаційний. Формування зазначених компонентів ПКК майбутніх учителів початкових класів відбувається у процесі вивчення студентами фахових дисциплін: загальнопедагогічних, фахових методик та спецкурсу, що становлять навчально-змістовий ресурс. Зміст навчання фахових дисциплін та методику проведення практичних занять удосконалено засобом упровадження технології конструювання та розв'язування комунікативних ситуаційних задач.

В основі технології розробки і розв'язування комунікативних ситуаційних задач знаходиться розуміння комунікативної ситуаційної задачі як компонента педагогічної задачі, в основі якого лежить проблемна комунікативна ситуація, що створює вмотивовану необхідність у комунікативній діяльності в умовах заданої ситуації. У ході дослідження доведено, що комунікативна ситуаційна задача є ефективним педагогічним засобом формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, адже в процесі їх розв'язування актуалізуються і набувають подальшого розвитку всі складові ПКК педагога.

Комунікативні ситуаційні задачі класифіковано на базові та спеціальні (див. розділ 5). Розв'язання базових комунікативних ситуаційних задач забезпечує комунікативну реалізацію окремих етапів уроку з будь-якого предмету, натомість розв'язання спеціальних комунікативних ситуаційних задач забезпечує комунікативну реалізацію уроків із певних навчальних предметів, що вимагає від учителя застосування комунікативних засобів та спеціальних мовленнєвих конструкцій залежно від специфіки та термінології навчального предмета, що викладається.

Технологія конструювання комунікативних ситуаційних задач представлена конструктором комунікативних ситуаційних задач, у якому відповідно таксономії педагогічних цілей Б. Блума на різних рівнях засвоєння компетенцій представлено вимоги базових та спеціальних комунікативних ситуаційних задач, які можуть бути спроектовані у площину кожної фахової дисципліни, що вимагатиме від студента виконання частково продуктивної або цілком продуктивної комунікативної діяльності. Результатом розв'язування таких задач є підвищення рівня сформованості ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів, адже, з одного боку, процес розв'язування вимагає наявності в суб'єкта певних комунікативних компетенцій, а з іншого – сприяє їх подальшому формуванню та розвитку.

У свою чергу, технологія розв'язування комунікативних ситуаційних задач ґрунтується на етапах розв'язування таких задач, до яких за В. Кан-Каликом, В. Сластьоніним та І. Нестеровою віднесено: орієнтування в ситуації педагогічного спілкування; планування акту педагогічного спілкування; установлення контакту з вихованцями; вичленення мотиву поведінки суб'єкту спілкування; здійснення вербального спілкування в навчально-виховному середовищі; прогнозування розвитку ситуації педагогічного спілкування; організація зворотного змістового та емоційного зв'язку з класом; рефлексія взаємодії (оцінка). Реалізація зазначених етапів розв'язування комунікативних ситуаційних задач актуалізує наявні комунікативні компетенції студентів та позитивно впливає на їх подальший розвиток.

**Критеріально-оцінний блок** передбачає моніторинг та діагностику рівнів сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів; визначає критерії і показники вияву ПКК ( див. розділ 3), презентує рівні сформованості досліджуваної якості (низький, середній, достатній і високий) студентів педагогічного ВНЗ на окремих етапах навчання та відображує результат, очікуваний від реалізації розробленої моделі – сформовану ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів.

Для характеристики рівнів сформованості ПКК нами виділено критерії: мотиваційний – готовність до виявлення компетентності; когнітивний – володіння знанням змісту компетентності та поведінковий – досвід виявлення компетентності в різноманітних

стандартних і нестандартних ситуаціях. Виходячи зі структури ПКК до кожного критерію визначено комплекс показників, ступінь виявлення яких зумовлює якісну характеристику рівнів сформованості ПКК: низький рівень означає невідповідність розвитку ПКК вимогам професії; середній рівень відповідає вимогам професії вчителя початкової школи, але не є достатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності; достатній рівень свідчить про здатність вчителя початкових класів здійснювати педагогічну комунікацію та досягати намічених цілей професійно-педагогічної діяльності; високий рівень ПКК свідчить про здатність майбутнього вчителя варіювати власну комунікативну діяльність для досягнення цілей і задач навчання і виховання, а також ефективно розв'язувати комунікативні ситуаційні задачі, що постають перед учителем у навчально-виховному середовищі.

Моніторинг процесу формування ПКК майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на визначених критеріях та показниках сформованості індивідуально-особистісного, інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів ПКК майбутніх учителів початкових класів. Моніторинг виконує такі функції: 1) фіксація наявного стану обсягу та рівня засвоєння студентом комунікативних компетенцій; 2) виявлення відповідності наявного стану ПКК прогнозам; 3) визначення стратегії подальшого розвитку ПКК в студента.

Результатом реалізації зазначеної моделі є сформована ПКК майбутніх учителів початкових класів.

## **6.2. Упровадження моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час вивчення фахових дисциплін**

Модель формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін упроваджена у практику професійної підготовки відповідно до етапів: мотиваційного, змістового та технологічного. На мотиваційному етапі найбільший вплив здійснюється на індивідуально-особистісний компонент ПКК під час вивчення загальнопедагогічних дисциплін; інтерактивно-

практичний та предметно-інформаційний компоненти є об'єктами формування під час змістового етапу у процесі вивчення фахових методик початкового навчання; на технологічному етапі всі компоненти ПКК продовжують формуватися під час вивчення спецкурсу, а також написання студентами курсових та дипломних робіт.

Навчально-методичне забезпечення загальнопедагогічних та фахових дисциплін, які були задіяні під час мотиваційного та змістового етапів упровадження моделі, становило комплекс комунікативних ситуаційних задач, розроблених за допомогою конструктора комунікативних ситуаційних задач.

Упровадження моделі здійснювалося під час практичних занять шляхом застосування технології конструювання та розв'язування комунікативних ситуаційних задач. Так, на практичних заняттях із фахових дисциплін майбутні вчителі розв'язували сконструйовані викладачем, відповідно до теми заняття, базові і/або спеціальні комунікативні ситуаційні задачі. У такий спосіб студенти набували досвіду комунікативної реалізації типових задач майбутньої професійної діяльності; у ході розв'язування комунікативних ситуаційних задач у них актуалізувались і набували подальшого розвитку комунікативні компетенції, формувалася здатність до професійно-педагогічної комунікації.

Виходячи з того, що процес формування ПКК майбутніх учителів початкових класів має міждисциплінарний характер, для реалізації технологічного етапу впровадження моделі розроблено спецкурс «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», завдання якого полягали у:

- 1) формуванні в майбутніх учителів початкових класів професійно-комунікативних знань;
- 2) формуванні професійно-комунікативних умінь у студентів у процесі вивчення методичних дисциплін засобами розв'язування комунікативних ситуаційних задач;
- 3) набутті досвіду розв'язування комунікативних ситуаційних задач на міждисциплінарному змісті.

На заняттях зі спецкурсу майбутні вчителі початкових класів засвоювали знання сутності педагогічної комунікації, оволодівали комунікативними вміннями та набували досвіду комунікативної діяльності. На практичних заняттях, відповідно до тем, визначених

програмою спецкурсу, студентам пропонувалися базові та спеціальні комунікативні ситуаційні задачі. На відміну від аналогічної роботи над комунікативними ситуаційними задачами на практичних заняттях з фахових дисциплін, на практичних заняттях зі спецкурсу студенти мали можливість приділити більше уваги рефлексії власної комунікативної діяльності, оцінюванню ефективності комунікативної реалізації окремих етапів уроку, роботи над певними видами завдань на уроці.

І на практичних заняттях із фахових дисциплін, і на практичних заняттях зі спецкурсу відбувався моніторинг процесу формування ПКК майбутніх учителів, а саме, визначався приріст у розвитку окремих її складових. Моніторинг динаміки розвитку індивідуально-особистісного, інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів здійснюється шляхом спостереження експертів за професійно-комунікативною діяльністю майбутніх учителів початкових класів під час розв'язування ними комунікативних ситуаційних задач. Залежно від рівня виявлення певного показника, експерти оцінюють його за 8-ми бальною шкалою. 1 бал присвоюється студенту, якщо певний показник у нього зовсім не виражений, 8 балів одержує студент, який повною мірою виявляє характеристики певного показника розвитку ПКК у процесі розв'язування комунікативних ситуаційних задач.

Розглянемо докладно зміст кожного з етапів упровадження моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

**Метою мотиваційного етапу** є усвідомлення студентами – майбутніми учителями початкових класів значущості ПКК для педагогічної діяльності вчителя та стимулювання прагнення до підвищення власного рівня сформованості зазначеної компетентності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів до її формування; *розвиток індивідуально-особистісного компонента ПКК* майбутніх учителів початкових класів. Цей етап доцільно здійснювати з I-го по III-й курс у процесі вивчення загально-педагогічних фахових дисциплін: «Основи педагогіки» та «Дидактика».

Мотивація учіння – це складна система спонукань, що зумовлює спрямування активності індивіда на отримання, перетворення й збереження нового досвіду (знань, умінь, способів, вражень,

уподобань) [67, с.528]. На підставі аналізу праць Б. Ананьєва, Н. Бібік, А. Вербицького, А. Маркової, В. Подвойського, Н. Глузман доходить висновків про наявність у кожного студента – майбутнього вчителя початкових класів, так само, як і в учителів-практиків, специфічної системи регульованих мотивів, що є ієрархічно організованою та має домінувальні та підпорядковані мотиви. Найбільш значущими є пізнавальні мотиви і мотиви професійних досягнень. Мотиви соціальної ідентифікації виявляються як прагнення заслужити повагу батьків, учнів, колег, однокурсників. Особистісно-престижні мотиви впливають на процес самореалізації особистості у професійній діяльності. Пізнавальні мотиви подані як прагнення до постійного розвитку своїх знань, спрямованості на вивчення складних теоретичних і методологічних проблем психології та педагогіки, на оволодіння конкретними педагогічними технологіями [53].

Отже, на цьому етапі засобом розв'язування комунікативних ситуаційних задач слід забезпечити потребу у студентів у розвитку власної ПКК. Унаслідок розв'язування таких задач майбутні вчителі стикаються з нестачею знань щодо професійно-педагогічної комунікації, з недостатньою сформованістю відповідних умінь, що значною мірою створює перешкоди для виконання професійних функцій. У такий спосіб, створюються передумови для активізації мотиву професійного зростання шляхом розвитку ПКК.

З метою формування індивідуально-особистісного компонента ПКК нами вдосконалено зміст практичних занять із зазначених дисциплін шляхом упровадження в навчальний процес базових комунікативних ситуаційних задач.

Наведемо приклади *базових* комунікативних ситуаційних задач. Студентам пропонувалися такі *базові* комунікативні ситуаційні задачі **на рівні застосування**:

1. Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку за зразками:

- *Розкажіть, що буде відбуватися на уроці...*
- *Розкажіть, чому цей урок є дуже важливим для подальшого навчання...*
- *Поясніть, чому необхідно уважно слухати та приймати участь у роботі...*

2. Проінструкуйте учнів щодо:

- виконання певного виду роботи...
- виконання записів у зошиті...
- організації та виконання самостійної роботи.

3. Проінформуйте учнів про:

- порядок виконання завдання;
- кількість балів за кожне завдання...
- критерії оцінювання...
- час, відведений на виконання завдання.

4. Проведіть рефлексію навчально-пізнавальної діяльності учнів наприкінці

уроку:

- налаштуйте учнів на висловлювання: «Я знаю, що...», «Я можу пояснити...», «Я розумію...», «Я знаю, як зробити...», «Я вмію зробити...», «Я можу...», «Я перевіряю...», «Я створюю...», «Я знаходжу...», «Я намагаюсь...», «Я хочу досягти...», «Я відчуваю, що мені потрібно...»;

**на рівні аналізу:**

5. Проаналізуйте та прокоментуйте комунікативну ситуацію, яка може

виникнути в разі:

- невиконання домашнього завдання;
- відмови у виконанні вимоги вчителя;
- виникнення конфліктної ситуації;
- порушення дисципліни;
- нетипової поведінки учня на уроці;

**на рівні синтезу:**

6. Розробіть зміст мотиваційної бесіди з учнями з метою спонукання їх до

роботи у групі (в парі), в якій зазначте:

- про час, відведений на роботу у групі;
- про те, в який спосіб учні повинні працювати у групі (в парі);
- про розподіл ролей у роботі над виконанням певного завдання у групі;
- про спосіб повідомлення результатів своєї роботи у групі (в парі).

7. Створіть варіанти комунікативної реалізації уроку на кожному з його



етапів, виходячи з ситуації в класі та тих стосунків із колективом учнів, що склалися на попередніх стадіях спілкування...

8. Розробіть творчі підходи до подолання комунікативних бар'єрів, що можуть виникнути в навчально-виховному процесі...

9. Розробіть виховну бесіду з учнями щодо:

– *формування позитивних рис особистості: доброзичливості, поваги, толерантності, взаємоповаги, охайності, товариськості...*

**на рівні оцінки:**

10. На початку уроку оцініть рівень готовності учнів до роботи...

– *оцініть емоційний стан вихованців на початку уроку...*

– *у разі необхідності скорегуйте його...*

11. Сформулюйте оцінне судження стосовно подій та вчинків учнів... Прокоментуйте свою думку... Доведіть її...

12. Проведіть експертизу стану сформованості власної ПКК.

Наприклад, на практичному занятті з навчальної дисципліни «Основи педагогіки» під час вивчення теми «Педагогічне спілкування як взаємодія» (1 курс, I семестр) викладач вищої школи продемонстрував студентам варіант мотивації навчально-пізнавальної діяльності відповідно заданої теми заняття:

*«Сьогодні на занятті ми ознайомимось із поняттям педагогічного спілкування, з особливостями педагогічного спілкування та його функціями. Це заняття є надзвичайно важливим для подальшого навчання, оскільки ми говоритимемо про ускладнення та бар'єри спілкування, виникнення та незнання правил подолання яких може стати значною перешкодою для ефективної педагогічної діяльності вчителя. Крім того, значну увагу буде приділено окресленню стилів педагогічного спілкування та їх впливу на ефективність навчально-виховного процесу школи, що вимагатиме від Вас уваги та зосередженості. Наприкінці заняття ми зупинимося на основних питаннях культури педагогічного спілкування вчителя сучасної школи. Предмет нашого обговорення має для кожного з Вас особистісну значущість, тому важливо, щоб усі брали активну участь в обговоренні сьогоднішньої теми».*

Після чого перед студентами поставлено базову комунікативну ситуаційну задачу «Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку».

Наведемо приклад розв'язання студентами-майбутніми вчителями початкових класів базової комунікативної ситуаційної задачі «Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку»:

*«Де є бажання, знайдеться шлях!»*

– *Як Ви розумієте це висловлювання?*  
– *Як Ви розумієте, чому ми використовуємо сьогодні на уроці це висловлювання? (Напевно тому, що ми будемо здобувати нові знання різноманітними шляхами.)*

– *Якщо будете уважними, сьогодні на уроці Ви дізнаєтесь багато нового...*

– *У разі незрозуміння чого-небудь – відразу запитуйте!*

– *Що Ви очікуєте від уроку?*

– *Усі посміхніться і з гарним настроєм розпочнемо наш урок!»*

Наведемо приклад розв'язання студентами-майбутніми вчителями початкових класів базової комунікативної ситуаційної задачі «Проведіть рефлексію навчально-пізнавальної діяльності учнів наприкінці уроку».

– *«Як Ви вважаєте, що нового ви дізналися на уроці?»*

– *Хто досяг поставленої мети на уроці – підніміться!*

– *Що допомогло здійснити Ваші очікування під час уроку?*

– *Уявіть собі! Ви – художник – чарівник. Візьміть пензлик, оберіть фарбу і розфарбуйте цей урок. Якщо він вам сподобався, оберіть яскраві кольори, а якщо ні – похмурі!*

– *Підійміть руку, хто розфарбував урок яскравими кольорами? Похмурими? Сформулюйте свою думку та поясніть, що стало причиною обрання Вами певного кольору!»*

Процес розв'язування базових комунікативних ситуаційних задач відбувався у процесі імітації майбутньої професійної діяльності. Згідно з виокремленими нами етапами розв'язування комунікативної ситуаційної задачі (табл. 2.1) студенти-майбутні вчителі:

1. Обирали комунікативні засоби залежно від ситуації педагогічного спілкування (мотивація, рефлексія навчальної діяльності тощо).

2. Заздалегідь планували акт педагогічного спілкування, виходячи з мети висловлювання.

3. Підтримували постійний контакт із вихованцями.
4. Намагалися зрозуміти мотиви поведінки учнів.
5. Здійснювали педагогічно доцільне вербальне спілкування з учнями.
6. Намагалися спрогнозувати розвиток ситуації педагогічного спілкування.
7. Усвідомлювали необхідність організації зворотного змістового та емоційного зв'язку з класом.
8. Проводили рефлексію взаємодії, що склалася.

Упродовж першого етапу впровадження моделі формування ПКК у студентів відбулися зрушення в мотиваційній сфері – від повної відсутності прагнень до розвитку власних комунікативних здібностей до стійкого бажання розширювати словниковий запис предметною термінологією, чітко, логічно, правильно висловлювати думки й давати оцінювальні судження, удосконалювати власну ПКК.

Результати безперервного моніторингу засвідчили, що емоційна складова ПКК педагога, що належить до індивідуально-особистісного компонента, у меншій мірі піддається коригуванню. Компетенції цієї складової ми могли лише актуалізувати, тим самим здійснюючи поштовх до їх розвитку. Однак, сподівалися, що систематичне створення комунікативних ситуацій в навчально-виховному середовищі, що виникали у процесі розв'язування комунікативних ситуаційних задач, спонукали студентів до прояву індивідуально-особистісних якостей та їх аналізу під час рефлексії власної професійно-комунікативної діяльності.

Підсумком експериментальної роботи з упровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів була активізація в них мотивів професійного зростання до опанування знаннями та вміннями професійно-педагогічної комунікації; виявлення настанови на доброзичливість, відвертість, щирість, ініціативність зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу, на співпереживання та розуміння почуттів учнів (колег, батьків); з'явилися позитивні зрушення у прагненні до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості ПКК.

*Метою змістового етапу* було формування професійно-комунікативних знань та вмінь у процесі інтерактивної діяльності, що є базисом складових *інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів ПКК вчителів початкових класів*. Цей

етап реалізувався з II-го по IV-й курс під час опанування студентами фахових методик початкового навчання. Оскільки математика і мова є одними з найскладніших предметів, під час яких формуються ключові та предметні компетентності молодшого школяра, то нами було обрано для експериментальної роботи дві фахові методики початкового навчання – «Методика навчання математики» та «Методика навчання української мови». З метою формування *інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного компонентів* ПКК вчителів початкових класів було вдосконалено зміст практичних занять із цих дисциплін шляхом упровадження в навчальний процес комплексу базових та спеціальних комунікативних ситуаційних задач.

Наведемо приклади базових та спеціальних комунікативних ситуаційних задач з метою формування *інтерактивно-практичного компонента*. На цьому етапі студентам пропонувалися базові комунікативні ситуаційні задачі **на рівні застосування:**

1. Мотивуйте учнів на роботу у групі (в парі): мотиви допомоги, взаємоперевірки, співпраці, колективного знаходження розв'язування завдання...

- *проінструкуйте про час, відведений на роботу у групі;*
- *поясніть, як учні мають працювати у групі (в парі);*
- *розподіліть ролі в роботі над виконанням певного завдання у групі;*

- *поясніть, у який спосіб учні мають повідомити про результати своєї роботи у групі (в парі);*

**на рівні аналізу:**

2. Проаналізуйте урок в цілому з погляду використання комунікативних засобів в організації навчально-пізнавальної діяльності учня...

3. Проаналізуйте кожний етап уроку та доцільність застосування комунікативних засобів на кожному з них...

**на рівні синтезу:**

4. Розробіть мотиваційну бесіду з учнями на початку уроку...

- *розкажіть, що буде відбуватися на уроці...*
- *розкажіть, чому цей урок є дуже важливим для подальшого навчання...*

5. Розробіть комунікативну реалізацію проведення усного опитування, диктанту, каліграфічної хвилини тощо...

- *проінструкуйте учнів щодо виконання такого виду роботи...*

6. Розробіть комунікативну реалізацію введення нових знань і понять:

- *сформулюйте проблему...*

- *організуйте колективне обговорення розв'язування проблемної ситуації...*

- *підведіть підсумок та прокоментуйте розв'язування проблемної ситуації...*

7. Розробіть комунікативну реалізацію проведення самостійної роботи:

- *складіть комунікативний супровід із виконання певного завдання: поясніть порядок виконання завдання, кількість балів за кожне завдання, критерії оцінювання, час, відведений на виконання завдання...*

8. Розробіть зміст прикінцевої бесіди з учнями з метою встановлення ступеня засвоєння ними навчального матеріалу...

**на рівні оцінки:**

9. Дайте якісну оцінку усної відповіді учня...

10. Оцініть успішність розв'язання комунікативних задач...

11. Наприкінці уроку оцініть рівень засвоєння учнями нового матеріалу...

- *оцініть комунікативну поведінку учнів на уроці...*

- *скоригуйте її в разі необхідності...*

12. Оцініть значущість та доцільність застосування комунікативних засобів на кожному з етапів уроку:

- *мотивації навчально-пізнавальної діяльності;*

- *актуалізації опорних знань і способів дій;*

- *формування нових знань і способів дій;*

- *закріплення вивченого;*

- *формування вмінь і навичок;*

- *рефлексії навчально-пізнавальної діяльності.*

Студентам пропонувалися такі спеціальні комунікативні ситуаційні задачі **на рівні застосування:**

1. Розкажіть цікаві історичні факти або факти з історії розвитку науки, що мотивують вивчення певного матеріалу...

2. Проведіть за зразками усне опитування, диктант, каліграфічну хвилину тощо...

3. Проінформуйте учнів щодо порядку оформлення записів певного виду завдання в зошиті:

- *проінструкуйте, яка помилка є грубою і негрубою...*
- *проінструкуйте, як оцінюватимуться виправлення та закреслення...*

4. Розкажіть про вагомість певного завдання для подальшого навчання...

5. Розробіть за зразками ситуації актуалізації опорних знань з граматики (або зі способів логічних міркувань), що необхідні для виконання завдання...

6. Змодельуйте за зразком створення проблемної ситуації та її розв'язування під час введення нового матеріалу...

7. Виходячи з предметного змісту завдання розробіть за зразком фрагмент роботи у групі (в парі) під час розв'язування окремого навчального завдання...

8. Налаштуйте учнів на висловлювання про те, що вони дізналися на уроці, що навчилися робити і яким чином це можна робити; що вони навчилися робити краще, ніж на попередньому уроці, які саме вміння вдосконалили... Запропонуйте висловитися, хто задоволений своєю роботою, а в кого є зауваження до себе; що виходить добре, а над чим ще слід попрацювати..

#### **на рівні аналізу:**

1. Проаналізуйте та прокоментуйте відповідь учня з погляду повноти, правильності та логічності...

2. Які комунікативні засоби використано на етапі (за відеозаписом або за реальним уроком):

- *мотивації навчально-пізнавальної діяльності;*
- *актуалізації опорних знань і способів дій;*
- *формування нових знань і способів дій;*
- *закріплення вивченого. Формування вмінь і навичок;*
- *рефлексії навчально-пізнавальної діяльності.*

#### **на рівні синтезу:**

1. Розробіть бесіду, повідомлюючи про цікаві історичні факти або факти з історії розвитку науки, що мотивують вивчення певного матеріалу...

2. Складіть та поясніть учням план розв'язування певного виду завдання...

3. Розробіть проблемну ситуацію з введення нового знання...

- розробіть зміст евристичної бесіди з розв'язування проблемної ситуації...

- на підставі аналізу комунікативної діяльності розробіть алгоритм, пам'ятку, правило, схему тощо для виконання нової дії...

4. Розробіть варіанти формулювання проблемних питань, що передують вивченню нового матеріалу...

5. Змодельуйте ситуацію первинного закріплення вивченого матеріалу...

6. Розробіть комунікативну реалізацію виховної бесіди з учнями, наводячи відповідні приклади з історії, історії науки, художньої літератури, поезії або з життєвого досвіду...

7. Розробіть бесіду з учнями із пояснення: яка помилка є грубою і негрубою; як оцінюватимуться виправлення та закреслення...

8. Змодельуйте створення проблемної ситуації та її розв'язування під час спільної роботи учнів...

9. Виходячи з предметного змісту завдання розробіть фрагмент роботи в групі (в парі) під час розв'язування окремого навчального завдання...

10. Розробіть зміст групової дискусії, в ході якої учні б отримали можливість висловити, обґрунтувати та переконати учасників дискусії в правильності власної думки...

#### **на рівні оцінки:**

1. Дайте якісну оцінку рівня готовності учнів до засвоєння нового матеріалу в ході усного опитування, під час якого учні актуалізують отримані на попередніх стадіях навчання знання та вміння з цього предмета...

2. Сформулюйте оцінне судження щодо правильності відповідей (прямо протилежних) учнів та переконайте одного з них у хибності його/її міркувань...

3. Дайте якісну оцінку відповіді учня з погляду логічності подання навчальної інформації; прокоментуйте свою оцінку...

4. Оцініть та доведіть істинність чи хибність висловлювань, умовиводів, суджень та висновків учнів і колег...

Наведемо приклад розв'язання студентами – майбутніми вчителями початкових класів базової комунікативної ситуаційної задачі «Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку математики». Тема уроку «Побудова відрізків»:

*«У світі є багато професій, пов'язаних із вимірюванням довжин. Поміркуйте, що вимірюють, наприклад, кравчині, спортивні судді, електромонтери, інженери... А як важливо вміти точно вимірювати архітекторам і конструкторам! Люди цих професій не лише вимірюють довжини відрізків, а й наносять їх на папір. Сьогодні ми ніби перетворимось на конструкторів і будемо вчитися креслити відрізки потрібної довжини.»*

Наведемо приклад розв'язання студентами – майбутніми вчителями початкових класів базової комунікативної ситуаційної задачі «Мотивуйте навчально-пізнавальну діяльність учнів на початку уроку української мови». Тема уроку «Птахи – окраса і надійні захисники природи»:

*«Кажуть, птахи весну приносять на своїх крилах. І справді так. Все довкола зеленіє, розвивається, цвіте. Дні стають теплі, сонячні. У багатоголосому хорі ви почуєте тріскотіння сороки, каркання ворони, тьохкання соловейка. Пернаті «розмовляють» крилами, посвистами, демонструючи своє строкате пір'я. Вони найчастіше спілкуються за допомогою звуків, їхнє різноголосе щебетання – це сигнали, за допомогою яких пернаті можуть передати всіляку інформацію: попередити про небезпеку, повідомити про місцезнаходження корму, подати команду пташеняткам під час перельотів. Підраховано, що голоси і пісні птахів мають близько 400 відтінків.*

*Самець біля куріпки видає звуки, схожі на гавкання собаки. Звуки, що нагадують голосний сміх, видають лісові птахи – пугач і сіра сова. Крутиголовка, лякаючи ворога, крутить головою, відкриває дзьоб і сичить, як змія. Усі мешканці лісу знають крики сороки або сойки. Вовки розуміють голос крука. Сорока, сойка, ворона, крук, шпак, дрізд уміють наслідувати голоси інших тварин, можуть вимовляти навіть окремі людські слова.*

*- Ви здогадалися, про кого буде мова на уроці?*

*- На які групи розподіляються птахи? (перелітні і зимуючі)*

*- Назвіть зимуючих птахів. Перелітних.*

*- Сьогодні на уроці говоритимемо про птахів. У нас буде урок-зустріч.*

*- Зимуючі птахи будуть зустрічати гостей – перелітних птахів.*

*На уроці ознайомимося з двома скоромовками: одна про зимуючу пташку, а інша – про перелітну. Ви будете розповідати про птахів,*



*описувати їх.»*

Наведемо приклад розв'язання студентами–майбутніми вчителями початкових класів *спеціальної* комунікативної ситуаційної задачі «Розробіть комунікативну реалізацію актуалізації опорних знань зі способів порівняння чисел шляхом утворення пар», що пропонувалася студентам на прикладі уроку математики в початковій школі:

*«Покладіть у ряд 5 синіх трикутників, а під ним – 4 червоні. Утворіть пари із синіх і червоних трикутників. Визначте, чи є рівними кількості трикутників. Якщо ні, то яких трикутників більше? Яких менше? Яке число більше, а яке – менше? Що треба зробити із синіми трикутниками, щоб їх кількість була рівною кількості червоних? Що треба зробити із червоними трикутниками, щоб їх кількість була рівною кількості синіх?».*

Етап – актуалізація опорних знань і способів дії. Урок математики. Усне опитування. Тема уроку «Знаходження невідомого доданка».

*«Як називаються числа при додаванні? Яке число може бути при додаванні найбільшим? З чого складається сума? Що менше (у загальному випадку): сума або доданок?»*

*Який знак треба поставити між числами, щоб записати математичний вираз — суму (різницю) двох чисел — 6 і 2? А що треба зробити, щоб знайти значення цієї суми (різниці)? Знайдіть значення суми (різниці).*

*З якою арифметичною дією пов'язана арифметична дія додавання? Як одержати перший доданок? Другий доданок?»*

Наведемо приклад розв'язання студентами – майбутніми вчителями початкових класів *спеціальної* комунікативної ситуаційної задачі «Розробіть ситуації актуалізації опорних знань з граматики, що необхідні для виконання завдання», яка пропонувалася студентам на прикладі уроку з української мови в початковій школі з теми «Іменник».

*«Організую спостереження дітей над порівняльною таблицею:*

1	2	3	4
Україна Земля	Хліб Сіяч	Ніч Честь	Ім'я Плем'я

<i>Надія</i>	<i>Край</i>	<i>Любов</i>	<i>Тигрєня</i>
<i>Микола</i>	<i>Петро</i>	<i>Подорож</i>	<i>Курча</i>
<i>Ілля</i>	<i>Небо</i>	<i>Повість</i>	<i>Маля</i>
<i>Листоноша</i>	<i>Сонце</i>	<i>Об</i>	<i>Дівча</i>
<i>Суддя</i>	<i>Життя</i>	<i>Мати</i>	<i>Хлоп'я</i>

*Розглядаючи цю таблицю, спрямовую спостереження учнів, допомагаючи запитаннями:*

- Якого роду іменники першої колонки?*
- Що є спільного між цими іменниками?*
- До якого роду належать іменники, що подані у другій колонці?*
- Чим відрізняються іменники чоловічого роду першої та другої колонок?*
- Якого роду іменники першої та третьої колонки?*
- Яка відмінність між іменниками третьої і першої колонок?*
- Що можна сказати про іменники четвертої колонки?*
- Чим вони відрізняються від іменників цього ж роду, що належать до другої колонки?*

*Такими чи аналогічними запитаннями вчитель підштовхує учнів до самостійного мислення, до таких операцій, як виділення однакових чи подібних явищ, відбір і порівняння їх за певною ознакою, аналіз, порівняння, протиставлення, висновки, узагальнення».*

*Наведемо приклад розв'язання студентами – майбутніми вчителями початкових класів спеціальної комунікативної ситуаційної задачі «Розробіть проблемну ситуацію з введення нового знання». Урок математики. Тема уроку «Знаходження невідомого доданка».*

*«Читаємо рівність: перший доданок 5, другий доданок 3, значення суми 8. На схемі перший доданок позначено червоним відрізком, другий доданок — зеленим відрізком; суму позначено відрізком, що складається з двох частин — червоної та зеленої. Прикрийте рукою перший доданок на схемі. Що ми зробили? Ми із суми вилучили перший доданок. Що залишилося? Залишився другий доданок. Що означає вилучити? Вилучити — це означає відняти. Яке правило доречно згадати? Якщо від суми двох чисел відняти перший доданок, то залишиться другий доданок. Прикрийте рукою другий доданок на схемі. Ми із суми вилучили другий доданок. Вилучити — це*

*означає відняти. Ми від суми відняли другий доданок, залишився перший доданок. Якщо від суми двох чисел відняти другий доданок, то залишиться перший доданок.*

*Що треба зробити, щоб отримати перший доданок? [Треба від суми відняти другий доданок.] Що треба зробити, щоб одержати другий доданок? [Треба від суми відняти перший доданок.]»*

Моніторинг динаміки розвитку інтерактивно-практичного компоненту ПКК засвідчив наявність у більшості студентів прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу та усвідомлення її значення у процесі виховання та навчання учнів початкових класів певного предмета; уміння організовувати педагогічну взаємодію з учнями; грамотно розв'язувати конфлікти в педагогічному спілкуванні в навчально-виховному середовищі, змінюючи при цьому власну мовленнєву поведінку, якщо це необхідно; встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища; ініціювати і підтримувати процес спілкування в навчально-виховному середовищі; швидко налаштовуватися на педагогічне спілкування з окремим учнем, ураховуючи його емоційний стан та настрій.

Моніторинг динаміки розвитку предметно-інформаційного компонента ПКК переконливо довів наявність у переважної більшості майбутніх учителів початкових класів прагнення до застосування у професійному мовленні спеціальної предметної термінології, мовленнєвих конструкцій, що притаманні кожному предмету, передбаченому навчальним планом; до пошуку нової інформації з предметної галузі, що підкріплені знаннями предметної термінології і мовленнєвих конструкцій, притаманних предметам, що передбачені навчальним планом; уміннями застосовувати знання предметної термінології і мовленнєвих конструкцій для розв'язання професійних задач та здійснення ефективного спілкування в навчально-виховному середовищі зі всіма суб'єктами навчального процесу (діти молодшого шкільного віку, батьки, колеги).

Підсумовуючи зміст другого етапу впровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів, слід зазначити, що вдосконалення змісту практичних занять з фахових дисциплін через упровадження технології конструювання та розв'язування комунікативних ситуаційних задач зумовив позитивні

зміни не лише в розвитку інтерактивно-практичного та предметно-інформаційного, а й усіх компонентів ПКК.

**Метою технологічного етапу** було вдосконалення всіх складових ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», написання курсових та дипломних робіт. На цьому етапі студенти застосовували набуті професійно-комунікативні знання та вміння у процесі змодельованої або реальної професійної діяльності.

До завдань спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» входило:

- уточнення сутності й структурно-компонентного складу комунікативної компетентності вчителя;
- формування ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів на прикладі методичних дисциплін, засобами розв'язування комунікативних ситуаційних задач.

У результаті вивчення спецкурсу майбутні вчителі початкових класів повинні були **знати:**

- зміст та структуру поняття «комунікативна компетентність учителя»;
- поняття комунікативної задачі, види комунікативних задач;
- етапи розв'язування комунікативної задачі;
- поняття ситуаційної задачі;
- етапи розв'язування ситуаційної задачі;
- термінологічний апарат (початкового курсу математики, української мови);
- комунікативні шаблони розв'язування комунікативних ситуаційних задач (у навчанні молодших школярів математичного мовлення)

**та вміти:**

- успішно розв'язувати комунікативні ситуаційні задачі з метою формування окремих складових комунікативної компетентності майбутніх учителів;
- володіти математичним мовленням та математичною термінологією;
- розвивати математичне мовлення молодших школярів.

Програма спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» детально представлена в Додатку З.

Результати діяльності студентів із розв'язування комунікативних ситуаційних задач, які пропонувалися на заняттях зі спецкурсу, подано в Додатку П.

Також технологічний етап реалізовувався під час написання студентами курсових та дипломних робіт. Серед тем курсових робіт з фахових методик початкового навчання було запропоновано такі: «Розвиток математичного мовлення учнів під час розв'язування задач», «Розвиток математичного мовлення під час формування обчислювальних навичок» (1; 2; 3; 4 класи), «Підвищення культури усного та писемного мовлення учнів» та «Формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів 1-2 класів у процесі вивчення української мови» тощо.

Моніторинг якості сформованості ПКК відбувався у процесі навчання шляхом спостереження за комунікативною діяльністю майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення спецкурсу, а також бесід із студентами. Позитивні зрушення відбувались і в індивідуально-особистісному компоненті ПКК – переважна більшість студентів виявила стійке прагнення будувати власну мовленнєву поведінку з урахуванням емоційних станів партнера по педагогічному спілкуванню; настанову на доброзичливість, відвертість, щирість, ініціативність зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу; на співпереживання та розуміння почуттів учнів (колеги, батьків); студенти демонстрували знання видів емпатії (співпереживання, співчуття, симпатія), форм і методів самоконтролю у процесі спілкування, особливостей вікової поведінки суб'єктів спілкування (від молодших школярів, як основних суб'єктів спілкування, до їхніх батьків та ін.); уміли створювати атмосферу емоційного комфорту в навчально-виховному середовищі, прогнозувати реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування, уникаючи тих, що заважали досягненню наміченої мети навчання та виховання; розпізнавати приховані мотиви та психологічні бар'єри учнів (батьків, колеги), логічно і послідовно висловлювати свої думки під час педагогічного спілкування, а також викладати навчальний матеріал; визначати мету та завдання педагогічної комунікації, складати загальний план і поетапну програму його реалізації.

Моніторинг динаміки розвитку інтерактивно-практичного компонента ПКК засвідчив, що більшість студентів виявила знання специфіки особистісно-групової та міжособистісної взаємодії в навчально-виховному середовищі, правил професійної етики та їх дотримання у процесі педагогічної комунікації, правил поведінки в конфліктних ситуаціях та знання ефективних шляхів його попередження та усунення; уміння застосовувати у процесі комунікації жести, міміку, пантоміміку, включення в мовлення пауз, інших вкраплень.

Результати моніторингу були підставою для корекції окремих компетенцій, що входять до складу ПКК майбутніх учителів початкових класів. На прикінцевому етапі здійснювалася діагностика рівнів сформованості ПКК засобами анкетування (див. Додаток Н), спостереження, бесід зі студентами та вчителями. У такий спосіб визначався рівень сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів. Очікуваними з чотирьох визначених рівнів (низький, середній, достатній та високий) наприкінці експериментального навчання були достатній та високий.

### **6.3. Результати експериментальної перевірки ефективності моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів**

*Мета формувального експерименту* полягала в перевірці ефективності експериментальної моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Виходячи з цього, основними завданнями формувального експерименту були такі:

1. Перевірити ефективність впливу застосування комплексу комунікативних ситуаційних задач у процесі вивчення фахових дисциплін на формування окремих складових ПКК майбутніх учителів початкових класів.

2. Перевірити ефективність впливу спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» на формування окремих складових ПКК майбутніх учителів початкових класів.

3. Провести порівняльний аналіз ефективності формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у експериментальному навчанні у випадку, коли застосовувалася цілісна система та окремі її частини.

4. Порівняти результати експериментального навчання студентів – майбутніх учителів початкових класів та студентів, які не навчалися за експериментальною системою.

На етапі формувального експерименту застосовувалися такі методи дослідження: спостереження за процесом розв'язування студентами комунікативних ситуаційних задач, тестування, природний і лабораторний експеримент, аналіз і узагальнення одержаних даних.

Перебіг формувального експерименту докладно описано в п. 6.2.

Формувальний експеримент проводився у 2011 – 2013 роках у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» під час опанування студентами 3-4 курсу фахових дисциплін «Методика навчання математики», «Методика навчання української мови», спецкурсу «Комунікативна складова майбутнього вчителя початкових класів»; у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка під час опанування студентами фахових методик початкового навчання на 3-му курсі; в Уманському державному педагогічному університеті під час вивчення студентами 3 курсу фахової дисципліни «Основи педагогічної майстерності» та педагогічному інституті ВНДЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» під час опанування студентами фахових методик початкового навчання на 4-му курсі.

Для визначення ефективності розробленої моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів проводилося початкове анкетування (див. Додаток Н) для виявлення рівня сформованості в них ПКК. Діагностування пройшли 362 студенти. Із них 3 групи студентів 4-го курсу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (84 студенти); 4 групи 2-го курсу Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (80 студентів); 4 групи 3-го курсу Уманського державного педагогічного університету (78 студентів); 8 груп ВНДЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (120 студентів). Усі студенти

пройшли початкове тестування, метою якого було визначення показників сформованості ПКК студентів педвузу (див. таблицю 2.4). У результаті початкового тестування було відібрано групи, які виявили близькі за числовими значеннями середні показники рівнів сформованості ПКК. Саме вони взяли участь в експериментальній роботі в якості експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ).

Формувальний експеримент здійснювався впродовж кількох навчальних років. Серія Е<sub>1</sub> передбачала експериментальне навчання на базі фахових дисциплін та спецкурсу; серія Е<sub>2</sub> передбачала експериментальне навчання лише на базі фахових дисциплін. У КГ (К) навчання здійснювалося за традиційною методикою, експериментальна робота не проводилася. Змістом формувального експерименту була реалізація окремих складових моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів (див. таблицю 6.1).

*Таблиця 6.1*

**Зміст формувального експерименту**

Групи	Формування ПКК у процесі вивчення:	
	фахових дисциплін	спецкурсу
Е <sub>1</sub>	+	+
Е <sub>2</sub>	+	-
К	-	-

Перша серія передбачала порівняння ефективності навчання в ЕГ (Е<sub>1</sub>) і в КГ (К). У групах Е<sub>1</sub> на практичних заняттях із фахових дисциплін було застосовано комплекс комунікативних ситуаційних задач, а також студенти відвідували заняття зі спецкурсу.

Метою другої серії було порівняння ефективності експериментального навчання в групах Е<sub>1</sub>, Е<sub>2</sub> і в КГ (К). У групах Е<sub>2</sub> було застосовано комплекс комунікативних ситуаційних задач лише на практичних заняттях із фахових дисциплін. Після експериментального навчання відбувалося порівняння результатів у групах Е<sub>2</sub> з групами Е<sub>1</sub>; а також результати, одержані у групах Е<sub>1</sub> та Е<sub>2</sub> порівнювалися з результатами КГ (К).



Експериментальним майданчиком для серії  $E_1$  стали 20 студентів 4-го курсу факультету початкового навчання Інституту початкової та гуманітарно-технічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», для серії  $E_2$  – 64 студенти 4-го курсу факультету початкового навчання Інституту початкової та гуманітарно-технічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», 35 студентів 2-го курсу факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, 35 студентів педагогічного інституту ВНДЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 30 студентів 4-го курсу факультету початкової освіти інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. В якості КГ були обрані 45 студентів 2-го курсу факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, 85 студентів педагогічного інституту ВНДЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 48 студентів 4-го курсу факультету початкової освіти інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Таблиця 6.2*

### **Кількість студентів в ЕГ і КГ**

	$E_1$	$E_2$	К
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»	20	64	-
Уманський державний педагогічний інститут імені Павла Тичини		30	48
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченко		35	45
ВНДЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»		35	85
Усього	20	164	178

Для визначення ефективності розробленої моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів проводилося анкетування (анкети подано в додатку Н). Діагностування пройшли 362 студенти, 184 – в ЕГ та 178 – в КГ.

Порівняльний аналіз одержаних результатів діагностування рівня сформованості ПКК у студентів ЕГ1 та ЕГ2 свідчить, що середній показник рівня сформованості ПКК в ЕГ1 вище за ЕГ2 (табл.6.3). Отже, експериментальне навчання на базі фахових дисциплін та спецкурсу з методики початкового навчання «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» є найефективнішим для формування окремих компонентів ПКК майбутніх учителів початкових класів.

Таблиця 6.3

**Результати розподілу студентів ЕГ  
за рівнями сформованості ПКК**

Крите рії	Низький			Середній			Достатній			Високий			
	Е Г1	ЕГ 2	Сере дня	Е Г1	ЕГ 2	Сере дня	Е Г1	ЕГ 2	Сере дня	Е Г1	ЕГ 2	Сере дня	
Мотиваційний	%	15	13, 41	13,59	30	30, 49	30,43	40	40, 24	40,22	15	15, 85	15,76
	аб с.	3	22	25	6	50	56	8	66	74	3	26	29
Когнітивний	%	15	15, 24	15,22	30	31, 71	31,52	45	43, 29	43,48	10	9,7 6	9,78
	аб с.	3	25	28	6	52	58	9	71	80	2	16	18
Поведінковий	%	15	15, 24	15,22	30	29, 27	29,35	45	45, 12	45,11	10	10, 37	10,33
	аб с.	3	25	28	6	48	54	9	74	83	2	17	19

Для подальшого порівняння одержаних експериментальних даних КГ і ЕГ нами визначено середні показники рівнів

сформованості (низького, середнього, достатнього та високого) мотиваційного, когнітивного та поведінкового критеріїв (див. табл. 6.4).

Таблиця 6.4

**Порівняльні результати початкового та прикінцевого зрізів розподілу студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості ПКК**

Критерії	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	Початковий	Прикінцевий	Початковий	Прикінцевий	Початковий	Прикінцевий	Початковий	Прикінцевий
Середній показник	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	90	90	48,91	93	50,54	27	14,67	14
85	88	49,44	86	48,31	32	17,98	16	8,99
27	28	15,22	28	15,22	80	43,48	74	40,22
41	42	23,60	44	24,72	42	23,60	41	23,03
57	58	31,52	59	32,07	27	14,67	29	15,76
54	55	30,90	57	32,02	32	17,98	31	17,42
56	54	29,35	58	31,52	80	43,48	74	40,22
77	77	43,26	79	44,38	42	23,60	41	23,03
28	28	15,22	27	14,67	27	14,67	29	15,76
31	30	16,85	32	17,98	32	17,98	31	17,42
79	83	45,11	80	43,48	80	43,48	74	40,22
42	43	24,16	42	23,60	42	23,60	41	23,03
9	8	4,35	5	2,72	5	2,72	14	7,61
8	5	2,81	3	1,69	3	1,69	16	8,99
22	19	10,33	18	9,78	18	9,78	29	15,76
18	16	8,99	13	7,30	13	7,30	25	14,04

З таблиці 6.4 видно, що експериментальне навчання студентів сприяло одержанню значно вищих результатів, ніж традиційне навчання. Така значна розбіжність пояснюється тим, що у КГ не здійснювався цілеспрямований вплив на окремі складові ПКК шляхом розв'язування комунікативних ситуаційних задач.

Динаміку показників рівнів сформованості ПКК за *мотиваційним критерієм* (МК) вияву зазначеної компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментальної роботи відображено в діаграмі на рис. 6.2.

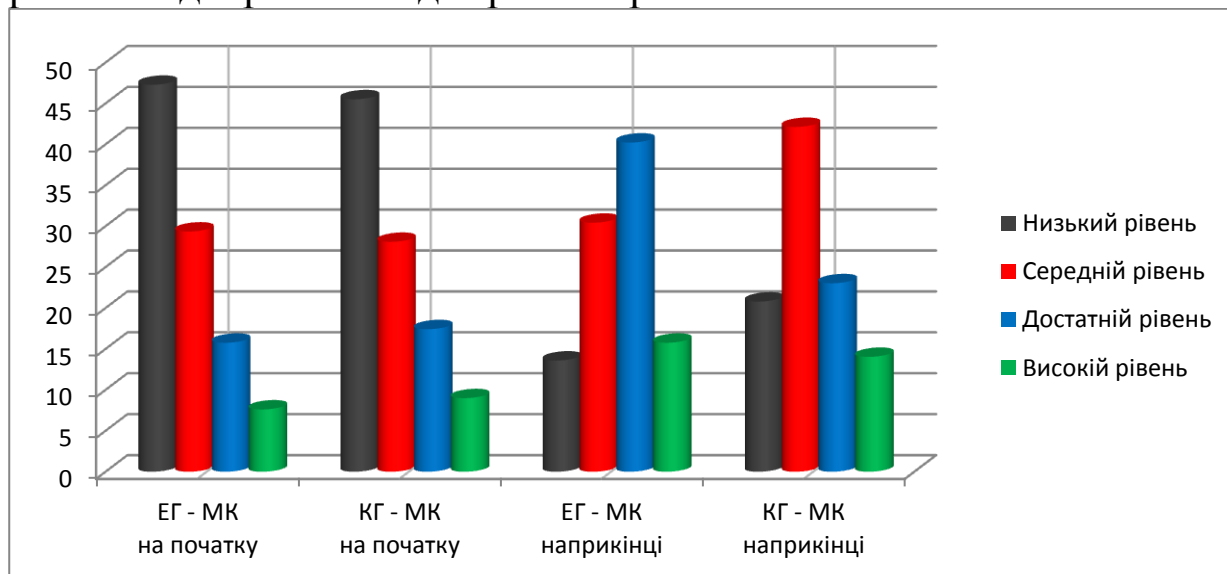


Рис. 6.2. Результати дослідження сформованості мотиваційного критерію (МК) вияву ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів.

Динаміку показників рівнів сформованості ПКК за *когнітивним критерієм* (КК) вияву зазначеної компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментальної роботи відображено в діаграмі на рис. 6.3.

Динаміку показників рівнів сформованості ПКК за *поведінковим критерієм* (ПК) вияву зазначеної компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментальної роботи відображено в діаграмі на рис. 6.4.

Отже, як свідчать дані діаграм, ми спостерігаємо більшу ефективність упровадження експериментальної моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, порівняно з традиційною.

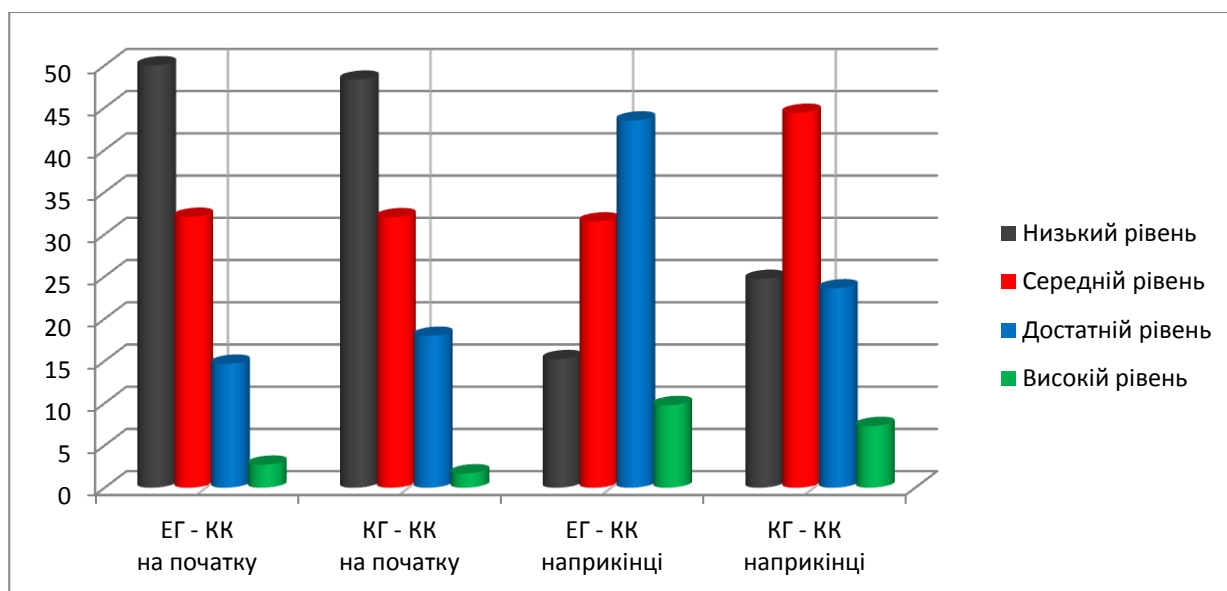


Рис. 6.3. Результати дослідження сформованості когнітивного критерію (КК) вияву ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів.

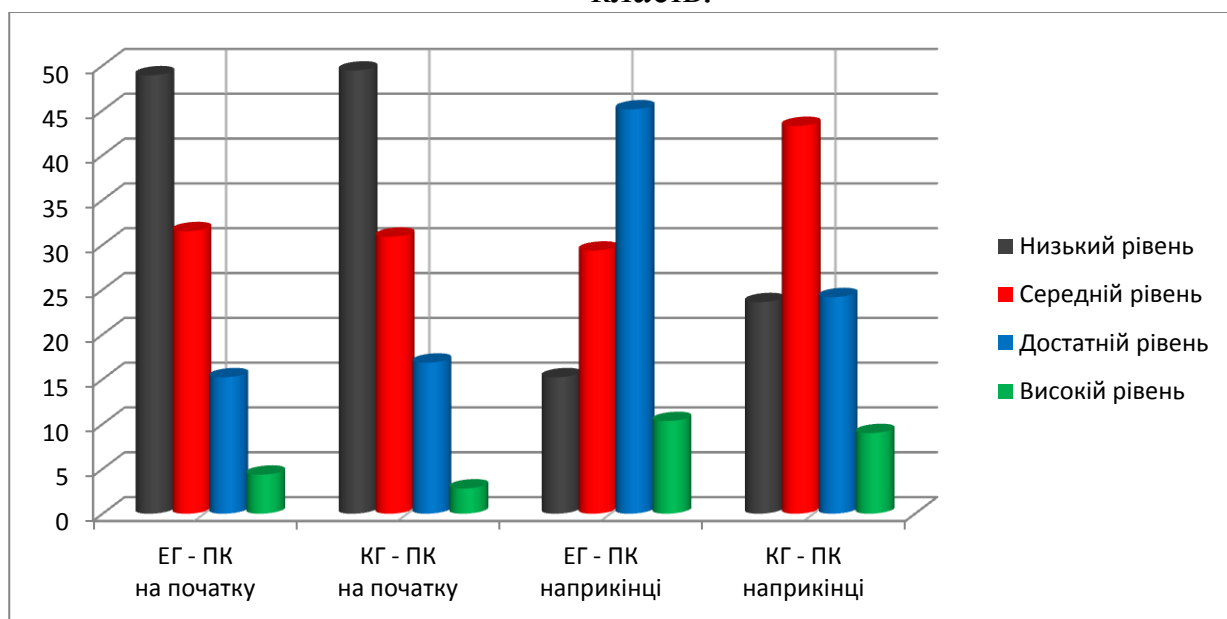


Рис. 6.4. Результати дослідження сформованості поведінкового критерію (ПК) вияву ПКК студентів-майбутніх учителів початкових класів.

Аналізуючи одержані дані, ми дійшли таких висновків:

1. Модель формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін більш ефективна для набуття студентами окремих складових ПКК, порівняно з традиційною.

2. Експериментальна модель формування ПКК майбутніх учителів початкових класів позитивно впливає на підвищення рівня сформованості зазначеної компетентності.

3. Застосування цілісної системи, що передбачає спеціальний вплив на окремі складові ПКК майбутніх учителів початкових класів під час вивчення фахових дисциплін і спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» є більш ефективним, порівняно із застосуванням її лише на практичних заняттях із фахових дисциплін.

Обґрунтуємо достовірність цього висновку засобами математичної статистики.

Дуже важливим є питання вибору методів обробки результатів педагогічного експерименту. Оцінка одержаних у ході експерименту результатів здійснюється як на якісному, так і на кількісному рівнях. Застосування цих рівнів дозволяє підтвердити достовірність одержаних результатів експериментальної роботи.

З метою перевірки ефективності експериментальної моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів одержані результати анкетування студентів (для визначення рівня сформованості ПКК) оброблялися методами математичної статистики. Для порівняння показників у вибірках студентів КГ та ЕГ було обчислено математичне очікування для кожної групи.

На початку статистичної обробки ми визначили середнє арифметичне рівнів сформованості ПКК до впровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів в КГ та ЕГ за формулою:

$$M(x) = \sum_{i=1}^k x_k \cdot \frac{n_k}{N}, \text{ де} \quad (2.1)$$

$M(x)$  – середнє арифметичне рівня підготовки,

$K$  – кількість рівнів,

$n_k$  – значення  $i$  – го рівня,

$x_k$  – кількість студентів на рівні  $i$ ,

$N$  – загальна кількість студентів.

Розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК під час проведення констатувального експерименту в ЕГ наведений у таблиці 6.5.

На низькому рівні було 90 студентів (48,9%), на середньому – 57 студентів (31%). На достатньому рівні виявлено 28 студентів (15,2%), на високому – 9 (4,9%).

На рисунку 6.5 наочно представлені дані, наведені в таблиці 6.5.

Таблиця 6.5

**Розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК  
в ЕГ на початку експериментальної роботи  
(разом 184 студенти)**

	Рівні (у %)			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Кількість студентів	90	57	28	9
%	48,9	31,0	15,2	4,9

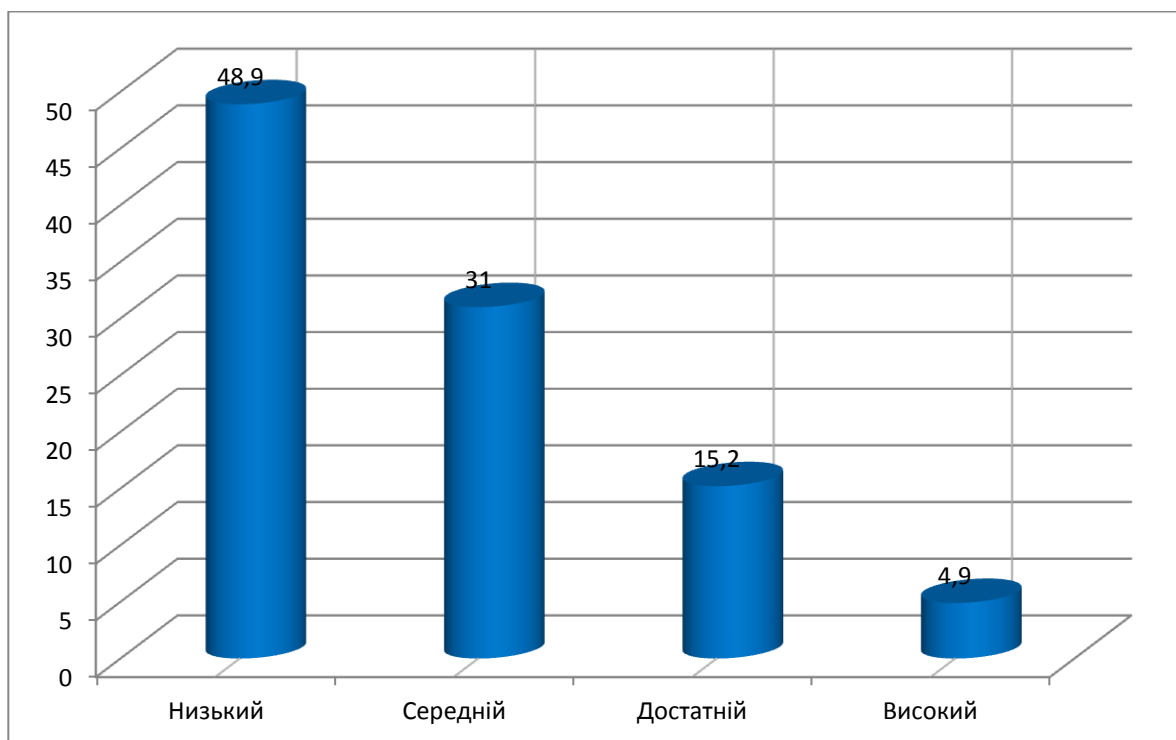


Рис.2.5. Діаграма розподілу студентів за рівнями сформованості ПКК в ЕГ на початку експериментальної роботи

Підрахуємо середнє арифметичне початкового рівня сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів в ЕГ під час проведення констатувального експерименту за формулою 6.1.

$$M_{AV} = \frac{90 \cdot 1 + 57 \cdot 2 + 28 \cdot 3 + 9 \cdot 4}{184} = 1,76$$

У КГ розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК під час проведення констатувального експерименту був такий:

**Розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК  
в КГ на початку експериментальної роботи  
(разом 178 студентів)**

	Рівні (у %)			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Кількість студентів	85	54	31	8
%	47,8	30,3	17,4	4,5

Як видно з таблиці, на високому рівні знаходилось 8 студентів (4,5%), на достатньому – 31 студент КГ(17,4%), на середньому – 54 студенти (30,3%), решта студентів знаходилась на низькому рівні – 85 студентів (47,8%).

Наочно представити наведені вище дані можна за допомогою діаграми на рисунку 6.6.

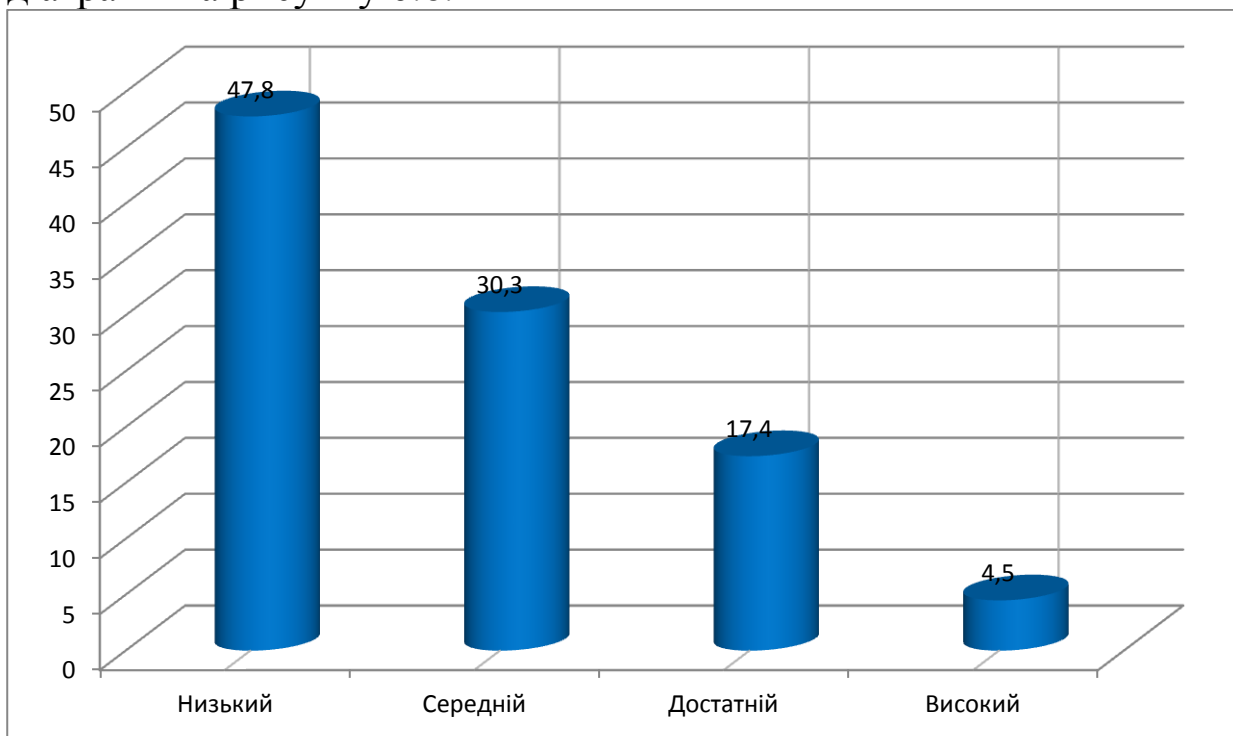


Рис. 6.6. Діаграма розподілу студентів за рівнями сформованості ПКК в КГ на початку експериментальної роботи.

Підрахуємо середнє арифметичне початкового рівня сформованості ПКК майбутніх учителів у КГ під час проведення констатувального експерименту.

$$M_{\text{ср}} = \frac{85 \cdot 1 + 54 \cdot 2 + 31 \cdot 3 + 8 \cdot 4}{178} = 1,79$$



Наприкінці експериментальної роботи в ЕГ ми отримали такі результати:

Таблиця 6.7

**Розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК  
в ЕГ наприкінці експериментальної роботи  
(разом 184 студентів)**

	Рівні (у %)			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Кількість студентів	27	56	79	22
%	14,7	30,4	42,9	12,0

На низькому рівні було 27 студентів (14,7%), на середньому – 56 студентів (30,4%). На достатньому рівні виявлено 79 студентів (42,9%), на високому – 22 (12%).

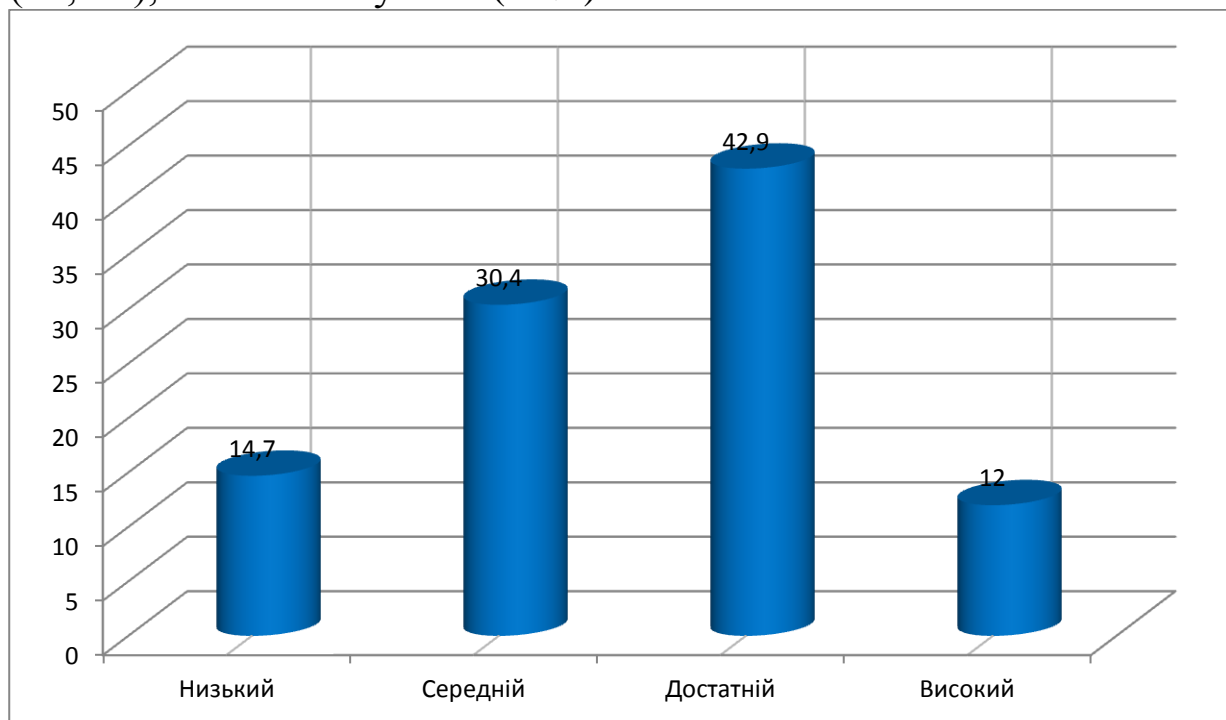


Рис.6.7. Діаграма розподілу студентів за рівнями сформованості ПКК в ЕГ наприкінці експериментальної роботи.

Підрахуємо середнє арифметичне рівня сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів в ЕГ наприкінці експерименту.

$$M_{\text{АЕ}} = \frac{27 \cdot 1 + 56 \cdot 2 + 79 \cdot 3 + 22 \cdot 4}{184} = 2,52$$

У КГ наприкінці експериментальної роботи розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК представлений в таблиці 6.8.

Як свідчать наведені дані, у КГ наприкінці експерименту на достатньому рівні знаходилось 40 студентів (22,5%), на середньому рівні – 71 студент (39,9%). Решта студентів знаходилась на низькому рівні – 60 (33,7%).

Таблиця 6.8

**Розподіл студентів за рівнями сформованості ПКК  
в КГ наприкінці експериментальної роботи  
(разом 178 студентів)**

	Рівні (у %)			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Кількість студентів	41	77	42	18
%	23,0	43,3	23,6	10,1

Наочно проілюструємо розподіл рівнів за допомогою діаграми.

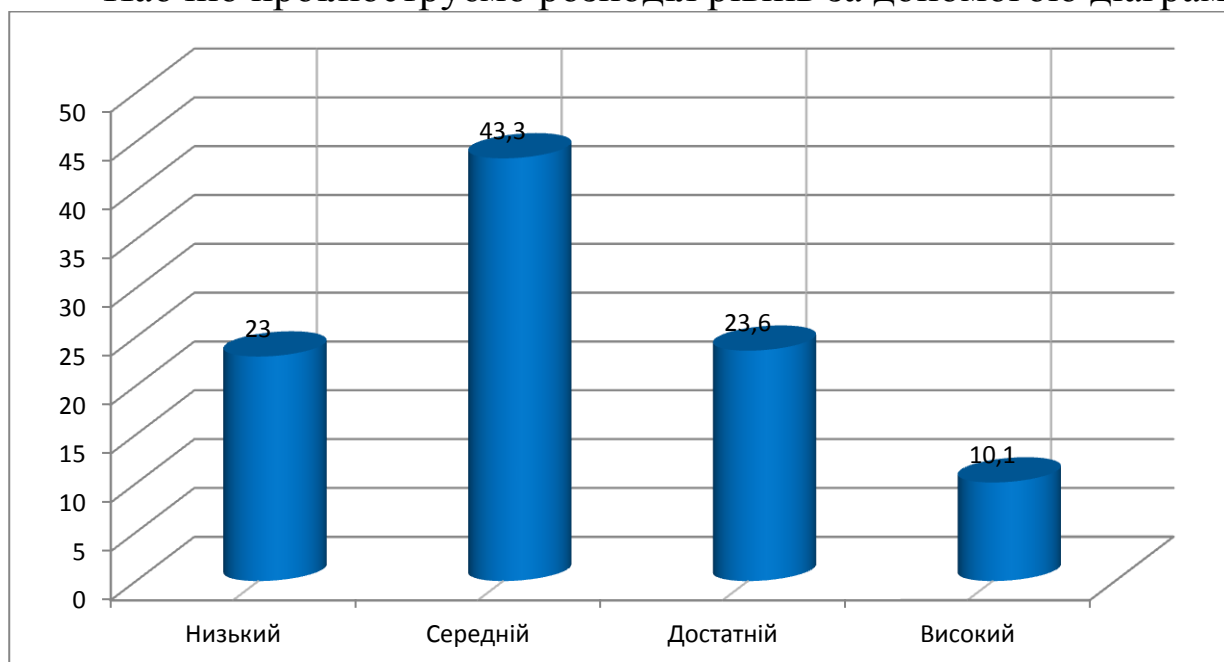


Рис. 6.8. Діаграма розподілу студентів за рівнями сформованості ПКК в КГ наприкінці експериментальної роботи.

Підрахуємо середнє арифметичне рівня сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів у КГ наприкінці експерименту.

$$M_{\hat{\hat{e}}} = \frac{41 \cdot 1 + 77 \cdot 2 + 42 \cdot 3 + 18 \cdot 4}{372} = 2,21$$

Середній рівень сформованості ПКК в КГ – 2,21 (було 1,79), в ЕГ – 2,52 (було 1,76). Тобто, середній рівень ЕГ збільшився.

Значення цього збільшення ми обчислимо, як відношення математичного очікування.

Відносну зміну рівнів сформованості ПКК знайдемо за формулою:

$$\Delta = \frac{M_2 - M_1}{M_1} \cdot 100\% \quad (6.2)$$

Для ЕГ ця формула буде мати такий вигляд:

$$\Delta_E = \frac{M_{ЕК} - M_{ЕП}}{M_{ЕП}} \cdot 100\%$$

Обчислимо математичне очікування для ЕГ:

$$\Delta_{\hat{A}} = \frac{2,52 - 1,76}{1,76} \cdot 100\% = 43,2$$

Для КГ формула (2.2) буде мати такий вигляд:

$$\Delta_K = \frac{M_{КК} - M_{КП}}{M_{КП}} \cdot 100\%$$

Обчислимо математичне очікування для КГ:

$$\Delta_{\hat{E}} = \frac{2,21 - 1,79}{1,79} \cdot 100\% = 23,6$$

Наведені дані свідчать про значне підвищення рівня сформованості ПКК в ЕГ (43,2%). Зрушення в бік більш високих рівнів може бути пояснено проведенням нашої експериментальної роботи щодо впровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів.

Для більшої наочності проаналізованих даних ми побудували відповідні діаграми.

Дані, наведені в таблицях 6.5 та 6.7 стосовно розподілу студентів на початку та наприкінці роботи за технологією в ЕГ, проілюстровано на рисунку 6.9.

Показники, наведені в таблицях 2.10 та 2.12, для КГ стосовно розподілу студентів на початку та наприкінці роботи, проілюстровані нижче (рис. 6.10).

Розбіжність між рівнями сформованості ПКК в КГ та ЕГ наприкінці експериментальної роботи наочно проілюстровано на рисунку 6.11.

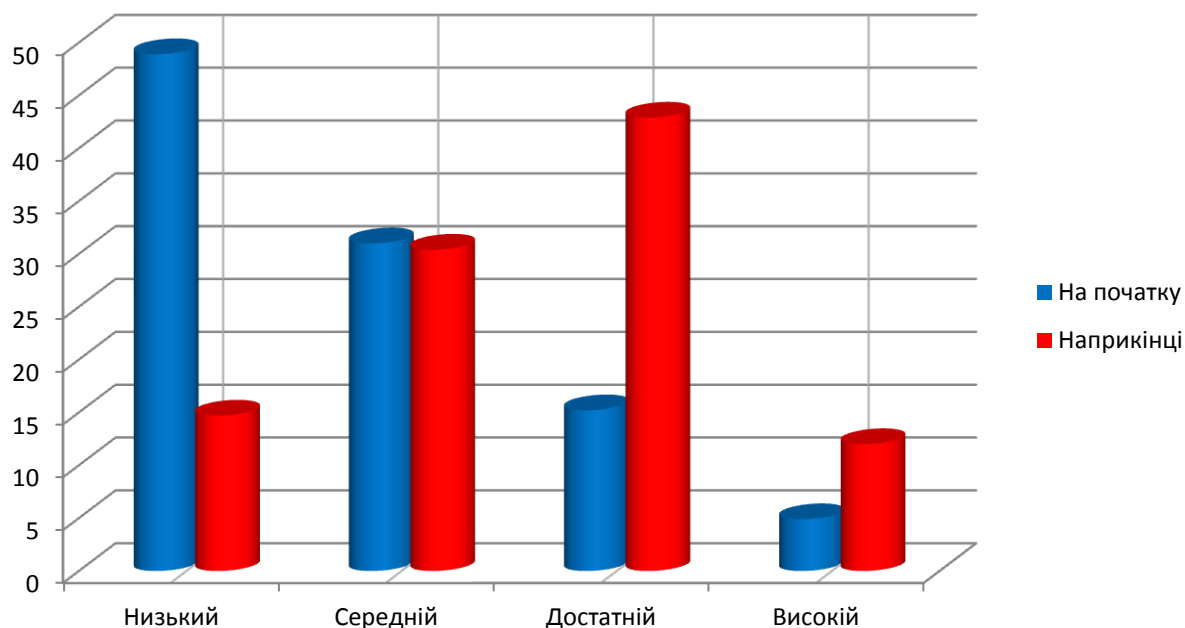


Рис. 6.9. Діаграма змін у розподілі студентів ЕГ за рівнями сформованості ПКК, що відбулися в процесі експериментальної роботи.

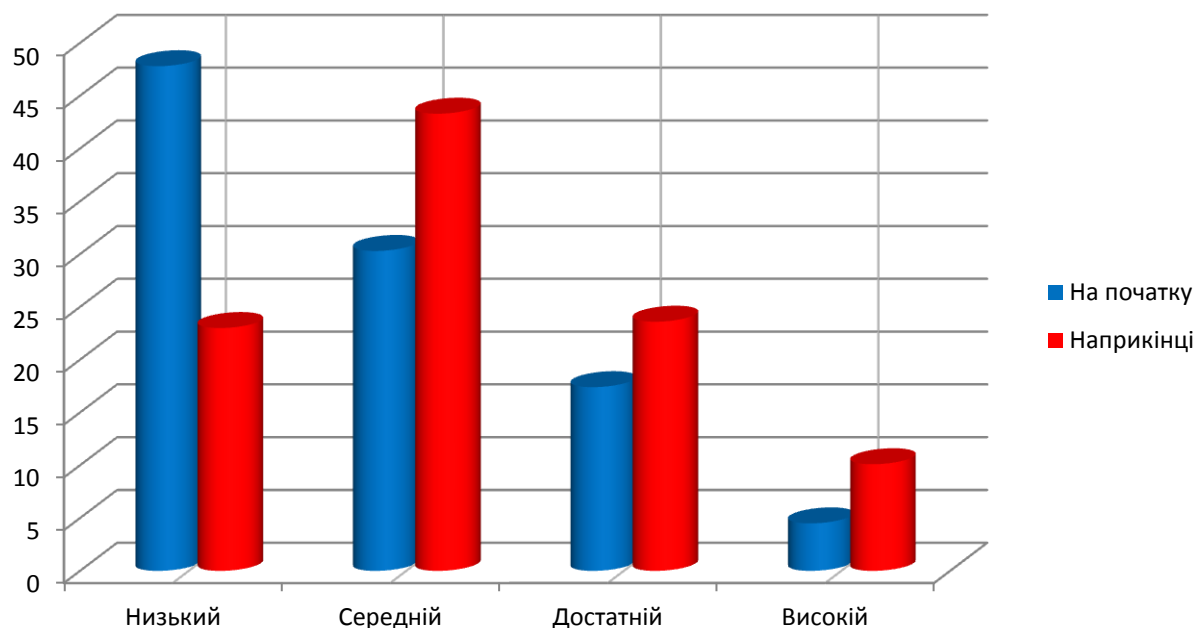


Рис. 6.10. Діаграма змін у розподілі студентів КГ за рівнями сформованості ПКК, що відбулися в процесі експериментальної роботи.

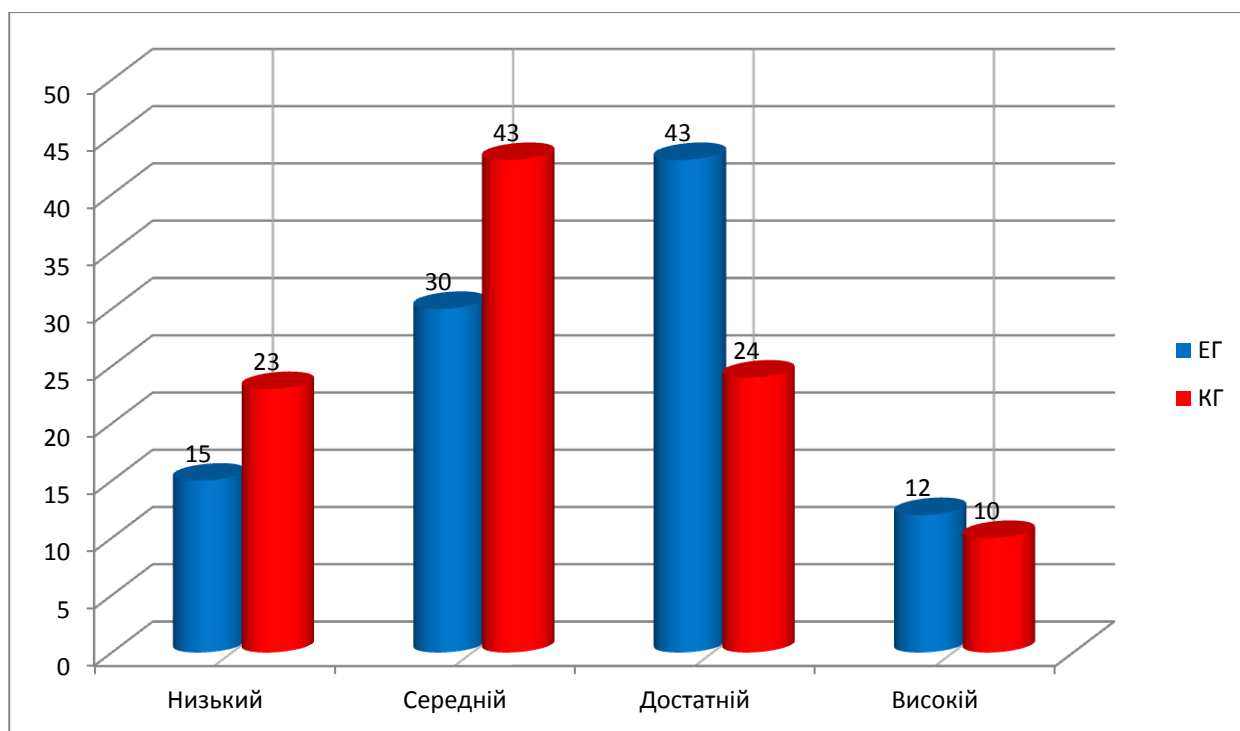


Рис. 6.11. Діаграма різниці між рівнями сформованості ПКК в КГ та ЕГ наприкінці експериментальної роботи.

Довести статистичну значущість розбіжності між показниками в ЕГ та КГ наприкінці експериментальної роботи ми вирішили за допомогою критерію Фішера, який дозволив визначити, достовірною чи ні є відмінність середніх значень, одержаних за двома незалежними вибірками даного розміру.

У ролі вибірки, зазвичай, розглядають частину об'єктів дослідження, вибраних певним чином з більш широкої – генеральної сукупності. Застосування критерію базується на тому, що вибірки, отримані на генеральних сукупностях, мають приблизно однаковий розподіл.

Для перевірки статистичних гіпотез загалом прийнято використовувати такий підхід: вважають, що одержання внаслідок експерименту будь-яких нових даних про явища, які вивчаються і не відповідають тим даним, які були до нього – явище мало ймовірне. Але, якщо розглядати результати однієї й тієї ж самої ознаки учасників будь-яких вибірок, то вони будуть обумовлені випадковістю. Тому, спочатку гіпотезу прийнято формулювати таким чином: між двома генеральними сукупностями відсутня очікувана розбіжність. Її називають нуль гіпотезою, або нульовою гіпотезою та позначають  $H_0$ . Зворотне твердження – між сукупностями є розбіжність – альтернативна гіпотеза, яка позначається  $H_1$ .

Сформулюємо гіпотези:

$H_0$ : Частка осіб, яка знаходилась на високому та достатньому рівнях в ЕГ наприкінці експериментальної роботи значно не відрізняється від показників у КГ.

$H_1$ : Частка осіб, яка знаходилась на високому та достатньому рівнях в ЕГ наприкінці експериментальної роботи значно більша, ніж у КГ.

Побудуємо таблицю 6.9 емпіричних частот за двома значеннями ознаки.

За таблицею величин кутів  $\varphi$  для різних відсоткових часток [172, с.330] визначимо величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп.

$$\varphi(54,9\%) = 1,667$$

$$\varphi(33,7\%) = 1,239$$

Таблиця 6.9

**Таблиця для підрахунку критерію Фішера при зіставленні ЕГ та КГ за відсотковою часткою сформованості рівнів наприкінці експериментальної роботи**

Групи	Високий + Достатній рівні		Низький + Середній рівні		Разом
	Кількість учасників	Частка	Кількість учасників	Частка	
ЕГ	101	54,9	83	45,1	184
КГ	60	33,7	118	66,3	178
Разом	161		201		362

Тепер підрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де} \quad (2.3)$$

$\varphi_1$  – кут більшого відсотка,

$\varphi_2$  – кут меншого відсотка,

$n_1$  – кількість студентів у ЕГ,

$n_2$  – кількість студентів у КГ.

Отримуємо результат:

$$\varphi^*_{\text{дв}} = (1,667 - 1,239) \cdot \sqrt{\frac{184 \cdot 178}{184 + 178}} = 0,428 \cdot \sqrt{90,48} = 4,07$$

У психолого-педагогічних дослідженнях рівню статистичної значущості відповідають такі критичні значення  $\varphi^*_{\text{крит}}$ :

$$\varphi^*_{крит} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

У нашому випадку  $\varphi^*_{емт} = 4,72$ . Отже,  $\varphi^*_{емт} > \varphi^*_{крит}$ .

Побудуємо «вісь значущості»:

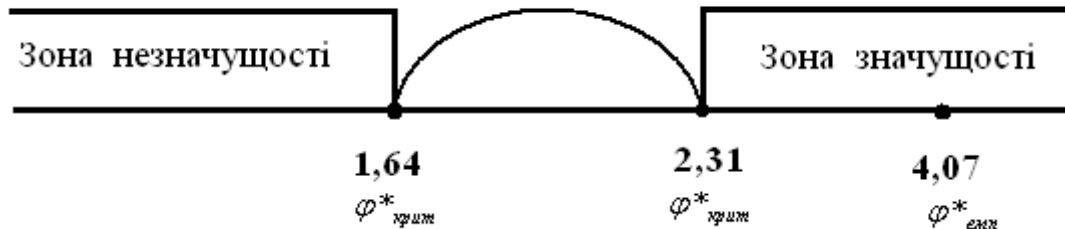


Рис. 6.12. Вісь значущості для величин кутів  $\varphi$

Отриманий нами результат знаходиться в зоні значущості.

Отже, існує суттєва статистична розбіжність між показниками ЕГ та КГ наприкінці експериментальної роботи з упровадження моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів, тому приймається гіпотеза  $H_1$ : частка осіб, яка знаходилася на високому та достатньому рівнях в ЕГ наприкінці експериментальної роботи значно більша, ніж у КГ.

Отже, підсумковий зріз розподілу студентів за рівнями сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів продемонстрував таку динаміку:

-кількість студентів, які демонструють *високий рівень* сформованості ПКК, зросла в ЕГ на 7,07%, а в КГ – на 5,62%;

-чисельність студентів, які засвідчують *достатній рівень* сформованості ПКК, збільшилася в ЕГ на 27,71%, а в КГ – на 6,18%;

-кількість студентів, у яких констатовано *середній рівень* сформованості ПКК, в ЕГ зменшилася на 0,55% а в КГ збільшилася на 12,92%;

-в ЕГ суттєво зменшилася кількість студентів, які мають *низький рівень* сформованості ПКК – на 34,24% , а в КГ – на 24,72%.

Порівняння результатів початкового та прикінцевого зрізів розподілу студентів за рівнями сформованості ПКК майбутніх учителів початкових класів засвідчило суттєве зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості ПКК, що свідчить про ефективність розробленої моделі формування ПКК майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

## ПІСЛЯСЛОВО

На підставі аналізу наукових джерел визначено сутність базових понять дослідження. Дефініцію «комунікативна компетентність» потрактовано як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізовувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети; професійно-комунікативна компетентність учителя виявляється у процесі педагогічної комунікації як здатність досягати цілей і задач навчання і виховання та розв'язання комунікативних задач, що виникають у навчально-виховному середовищі. Поняття «професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів» визначено як інтегративне особистісне утворення, яке виявляється в процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами як здатність актуалізовувати та застосовувати здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення цілей та завдань навчання і виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти через розв'язування комунікативних задач.

У роботі доведено, що професійно-комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів формується у процесі комунікативної діяльності, що розглядається як процес розв'язування комунікативних ситуаційних задач, які передбачають декілька варіантів розв'язання, адже їх розв'язок залежить від індивідуальних особливостей вирішувача. Комунікативні ситуаційні задачі відображають зміст професійної діяльності вчителя початкових класів у різноманітних її проявах та вимагають наявності знань та базованих на них, умінь з цілої низки фахових дисциплін, тому й мають пропонуватися студентам на заняттях з усіх фахових дисциплін. Між тим, для розв'язання таких задач необхідно застосовувати знання з різних предметних галузей, тому в ході формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобом комунікативних ситуаційних задач доцільно впроваджувати міждисциплінарні зв'язки фахових



дисциплін, що можливо під час опанування майбутніми вчителями початкових класів відповідного спецкурсу.

У такий спосіб, у роботі науково обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, зокрема: залучення студентів до комунікативної діяльності під час опанування фахових дисциплін; розробка спеціального комплексу комунікативних ситуаційних задач; реалізація міждисциплінарних зв'язків на заняттях зі спецкурсу «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів»; безперервний моніторинг процесу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів.

У ході дослідження розроблено модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, структурними блоками якої є: нормативно-цільовий, змістово-технологічний, критеріально-оцінний. З метою формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін удосконалено зміст фахових дисциплін шляхом упровадження технології конструювання та розв'язування комунікативних ситуаційних задач, а також розроблено спецкурс «Комунікативна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».

Метою спецкурсу було ознайомлення студентів зі складовими професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів, цілеспрямоване формування у студентів знань, умінь та досвіду діяльності, що становлять базис комунікативних компетенцій. Спецкурс реалізовувався на міжпредметному змісті та передбачав застосування знань та вмінь з кількох фахових дисциплін, у тому числі, під час розв'язування комунікативних ситуаційних задач.

Ефективність дослідно-експериментальної роботи оцінено за виокремленими критеріями (мотиваційним, когнітивним, поведінковим) та показниками сформованості професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів. Наявність певних показників за кожним критерієм дала змогу визначити рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності

майбутнього вчителя початкових класів – низький, середній, достатній та високий. Низький рівень свідчить про невідповідність розвитку професійно-комунікативної компетентності вимогам професії; середній рівень відповідає вимогам професії вчителя початкової школи, але не є достатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності; достатній рівень свідчить про здатність вчителя початкових класів здійснювати педагогічну комунікацію та досягати намічених цілей професійно-педагогічної діяльності; високий рівень професійно-комунікативної компетентності свідчить про здатність майбутнього вчителя варіювати власну комунікативну діяльність для досягнення цілей і задач навчання і виховання, а також ефективно розв'язувати комунікативні ситуаційні задачі, що постають перед учителем у навчально-виховному середовищі.

Експериментально доведено, що розроблена модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін сприяє підвищенню рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів шляхом акцентування уваги на комунікативному аспекті викладання фахових дисциплін.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується теоретичною обґрунтованістю концептуальних положень, логіко-системним аналізом джерельної бази; кількісним і якісним аналізом одержаних даних, позитивними висновками експертів щодо ефективності розробленої моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін, відтворюваністю результатів і репрезентативністю експериментальних даних, отриманих за допомогою методів математичної статистики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, оскільки існує потреба в більш глибокому дослідженні можливостей окремих фахових дисциплін щодо формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що лежить у площині методичної науки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Основные понятия педагогической тестологии: материалы школы-семинара [«Научные проблемы тестового контроля знаний»], (4-18 марта 1994 г.) / В.С. Аванесов. – М., иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – С. 105-108.
2. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть: спроба прогностичного аналізу / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С.11-17.
3. Ариевич И.М. Вклад П.Я.Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию / И.М. Ариевич // Вопросы психологии, – 2002. – №5. – С. 50-59.
4. Архіпова С.П. Основи андрагогіки : [навч. посіб.] / С.П. Архіпова. – Черкаси: ЧДУ, 2004. – 118 с.
5. Асадчих В.Ю. Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшеклассников: автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Ю. Асадчих. – Курск, 2009. – 23с.
6. Афанасьева Н.А. Роль ситуативных задач в процессе обучения студентов высшей школы / Н.А. Афанасьева // Вестник БГУ им. ак. И.Г. Петровского. [Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики]. – Брянск: РИО БГУ, 2010. – №1. – 206 с. – С. 38-40.
7. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
8. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
9. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 252 с.
10. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики: [монографія]. Ф.С. Бацевич – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с.

11. Бекбоев И.Б. Научные основы разработки и обучения решению задач в системе непрерывного математического образования: автореф. дис. на соиск.уч.ст.докт. пед.наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания: математика» / И.Б. Бекбоев. – Бишкек, 1994. – 84 с.
12. Бернавская М.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности при подготовке инженеров-программистов: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд.пед.наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / М.В. Бернавская. – Владивосток, 2007. – 23 с.
13. Бірюк Л.Я. Комуникативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови): [монографія] / Л.Я. Бірюк. – К.: Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. – 317 с.
14. Блум Б. Таксономия Блума. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: [http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01\\_03\\_01\\_04.htm](http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01_03_01_04.htm)
15. Бобиенко О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Олеся Михайловна Бобиенко. – Казань, 2005. – 186 с.
16. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А.М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
17. Бодалев А.А. Личность и общение/ А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
18. Бондаревская Т.Н. Педагогический такт / Т.Н. Бондаревская. – М., 1961. – 130 с.
19. Боровець О.В. Комуникативна компетентність як умова ефективної професійної діяльності учителя початкової школи / О.В. Боровець // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон: Айлант, 2011. – Вип. 58. – Ч.1. – С. 203-208.
20. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: [монографія] / Л.В. Буркова. – К.: Інформ системи, 2010. – 278 с.
21. Буркова Л.В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Людмила Василівна Буркова. – К., 2011. – 584 с.

22. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов): дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталья Борисовна Буртовая. – Томск, 2004. – 176 с.

23. Бушуева Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: автореф. дис.на соиск.уч.степени канд. пед.наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.М. Бушуева. – Калининград, 2003. –19 с.

24. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / А.П.Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. – М. : Наука, 1983. – С. 113-137.

25. Вовк Л.П. Історія педагогіки у системі підготовки вчителя / Л.П. Вовк // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: зб.наук.праць Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту. – [Серія: соціально-педагогічна]. – Кам'янець-Подільськ: Абетка-Нова, 2002. – Вип.3. – Т.1. – С. 16-22.

26. Волох Т.С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя (на материале педагогических дисциплин): автореф. дисс. на соиск.уч.степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)»/ Т.С. Волох. – М, 2006. – 15 с.

27. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Волченко. – Житомир, 2006. – 19 с.

28. Вторникова Ю.С. Решение коммуникативных задач как условие формирования коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов: материалы VIII Междунар.науч.-практ.конф. [«Теория и практика современной науки»], (26-27 декабря 2012 г.) / Ю.С. Вторникова. – М. Изд-во «Спецкнига», 2012. – Т. III. – С. 203-208.

29. Вторникова Ю.С. Визначення та структура комунікативної компетентності / Ю.С. Вторникова // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон: Айлант, 2011. – Вип. 58. – Ч. 1. – С. 227-231.

30. Вторникова Ю.С. Визначення та структура комунікативної компетентності: аналіз досліджень вітчизняних, європейських та

американських учених: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти»], (4-5 травня 2011 р.) / Ю.С. Вторнікова. – Херсон: Айлант, 2011. – С. 245-248.

31. Вторнікова Ю.С. Задачний підхід до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя: матеріали III міжнар. наук.-метод. дистанц. конф.-конкурсу молодих учених, аспірантів і студентів [«Евристика і дидактика математики»] / Ю.С. Вторнікова. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2013. – С. 20-21.

32. Вторнікова Ю.С. Застосування комунікативних ситуаційних задач у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів: методичні рекомендації / Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2009. – 40 с.

33. Вторнікова Ю.С. Комунікативна компетентність в структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю.С. Вторнікова // Витоки педагогічної майстерності: зб.наук.пр. – [Серія: «Педагогічні науки»]. – Полтава, 2011. – Вип. 8. – Ч. II. – С. 88-94.

34. Вторнікова Ю.С. Комунікативна компетентність вчителя: зміст поняття / Ю.С. Вторнікова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2012. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України та Ізраїлю: шляхи до інтеграції»]. – С. 55-62.

35. Вторнікова Ю.С. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Ю.С. Вторнікова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. [Серія: «Педагогічні науки»]. – Чернігів, 2013. – Вип. 110. – С. 188-194.

36. Вторнікова Ю.С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів: зб. матеріалів III всеукр. наук.-практ. конф. [«Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога»], (25-26 квітня 2013 р.) / Ю.С. Вторнікова. – Ялта: РВВ «КГУ», 2013. – С. 27-34.

37. Вторнікова Ю.С. Професійна компетентність вчителя: зарубіжний досвід: матеріали IV – VI регіон.наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми методики навчання математики. Компетентнісна модель професійної підготовки майбутнього вчителя математики»], (22-23 квітня 2010 р., 13-14 квітня 2011 р., 4-5 квітня

2012 р.) / Ю.С. Вторнікова, С.О. Скворцова. – Одеса, ДЗ «ЛНПУ імені К.Д. Ушинського». – О.: АО Бахва, 2012. – С.20-32.

38. Вторнікова Ю.С. Професійна компетентність учителя як складова його професійного розвитку: аналіз стану проблеми в наукових працях західних учених / Ю.С. Вторнікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – №1 (11). – С. 416-423.

39. Вторнікова Ю.С. Професійно-педагогічна комунікація та педагогічне спілкування в структурі комунікативної компетентності вчителя / Ю.С. Вторнікова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. – [Серія: «Педагогіка і психологія»]. – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип.32. – Ч.2. – С.126-132.

40. Вторнікова Ю.С. Психологічна природа комунікативної компетентності / Ю.С. Вторнікова // Наука і освіта: наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. – №4/С. – С.79-83.

41. Вторнікова Ю.С. Психологічна природа комунікативної компетентності: погляди західних науковців: матеріали першого міжнар. пед. конгресу [«Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»], (30 червня – 02 липня 2011 р.) / Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2011. – С.38-39.

42. Вторнікова Ю.С. Структура комунікативної компетентності педагога / Ю.С. Вторнікова // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч.3. – С.41-48.

43. Вторнікова Ю.С. Формування професійної компетентності вчителя як один зі складників його професійного розвитку: аналіз стану проблеми в наукових працях західних учених: матеріали всеукр. дистанц. наук.-метод. конф. з міжнародною участю [«Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ\*плюс – 2011»], (11 лютого 2011 р.) / Ю.С. Вторнікова. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2011. – Т. III. – С.12-14.

44. Вторнікова Ю.С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: європейський досвід: матеріали всеукр. студ. наук.-практ. конф. [«Формування компетентностей у учнів основної і старшої школи під час вивчення природничо-математичних

дисциплін»], (23-24 квітня 2010 р.) / Ю.С. Вторнікова, С.О. Скворцова. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – Вип. 9: Пошук молодих. – С.10-14.

45. Вторнікова Ю.С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: американський досвід: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. викладачів, молодих науковців та студентів [«Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика»], (30-31 березня 2010 р.) / упор. І.О. Пальшкова / Ю.С. Вторнікова, С.О. Скворцова. – Одеса: Видавець М.П. Черкасов, 2010. – С. 53-58.

46. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика. 1984. – Т.4. – 432 с.

47. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

48. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человеком человека / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – 179 с.

49. Галузевий Стандарт Вищої Освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100: Початкове навчання. Напрямок підготовки 0101: педагогічна освіта. Кваліфікація 3310: вчитель початкової школи. [Чинний від 2006.10.06]. – К.: Видання офіційне МОНУ, 2006. – 138с. (Національний стандарт України).

50. Гальперин П.Я. Метод срезов и метод поэтапного формирования / П.Я. Гальперин // Вопросы психологи. – 1966. – №4. – С. 128-135.

51. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.

52. Гимпель Н.Л. Формирование коммуникативной компетентности учителя средствами социально-психологического тренинга: дисс.на соиск.уч.ст.канд.пед.наук: 13.00.08 / Наталья Львовна Гимпель. – Калининград, 2003. – 238 с.

53. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія] / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. – 247 с.



54. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: [Методологічні поради молодим науковцям] / С.У. Гончаренко. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

55. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

56. Гринченко Т.В. Роль коммуникативной компетентности в формировании общей профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля / Т.В. Гринченко // Вісник СевДТУ.: зб. наук. пр. — Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. – Вип. 96: Педагогіка. – С. 159-163.

57. Грітченко Т.Я. Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Яківна Грітченко. – Умань, 2012. – 261 с.

58. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с

59. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

60. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность / В.В. Давыдов // Начальная школа. – 1999. – № 7. С. 12-18.

61. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – С. 37.

62. Демедишина Н.І. Розвиток комунікативної компетентності державних службовців засобами модульної технології навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. наук з держ. управління: спец. 25.00.03 «Державна служба» / Н.І. Демедишина. – К., 2009. – 20 с.

63. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К.: Радуга, 1994. – 61 с.

64. Дубаков А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач: автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.В. Дубаков. – Магнитогорск, 2009. – 24 с.

65. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О.А. Дубасенюк // Освітні

інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод праць / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.

66. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

67. Енциклопедія освіти [ гол. ред. В.Г. Кремень ]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

68. Ермаков Д.С. Учить школьников разрешать проблемы / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – №10. – С.33-38.

69. Ерьомина В.М. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования: на примере изучения иностранных языков: дисс.на соиск.уч.ст.канд.пед.наук: 13.00.08 / Виктория Михайловна Ерьомина. – Чита, 2005. – 230 с.

70. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М., 1990. – 104 с.

71. Жуков Ю.М. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1983. – 98 с.

72. Жумаева Л.А. Теоретические основы иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста культуры / Л.А. Жумаева. – М.: МГУКИ, 2001. – 224 с.

73. Заброцький М.М. Комуникативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М.М. Заброцький, С.Д. Максименко. – Київ – Житомир: Волинь, 2000. – 112 с.

74. Заброцький М.М. Топографія комуникативної компетентності педагога / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. – 2001. – Т.7. – С. 272-276.

75. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комуникативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: автореф. дис. на здоб. наук.ступ. канд. психол. наук.: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» // Н.Б. Завіниченко. – К., 2003. – С. 10.

76. Звегинцев В.А. О предмете и методах социалингвистики / В.А. Звегинцев. – Изд-во АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1976 – № 4. – С. 308-320.

77. Звягинцев В.И. Развитие коммуникативной компетенции в деятельности политехнолога: дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Василий Иванович Звягинцев. – Тамбов, 2006. – 195 с.

78. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 30 с.

79. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов на Дону. – Феникс, 1997. – 480 с.

80. Зимняя И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева и В.Я. Ляудес. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С.53-65.

81. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.

82. Ильюшин Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся. – [Электронный текст]. – Режим доступа: URL:<http://likhachev.lfond.spb.ru/Lesson/ilushina.doc> (дата звернення: 18.01.2013)

83. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества): дисс. на соиск.уч ст. докт. псих.наук: 19.00.07 / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1985. – 487 с.

84. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: [книга для учителя] / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

85. Карнаухова Л.А. Креативные задания при обучении коммуникации на иностранном языке / Л.А. Карнаухова. – [Электронный ресурс]: – Режим доступа [http://mifub.utmn.ru/magazine\\_V&L1/articles%201,2005/article9%20Karnaukhova.htm](http://mifub.utmn.ru/magazine_V&L1/articles%201,2005/article9%20Karnaukhova.htm)

86. Касярум К.В. Комуникативна компетенція викладача вищої школи як ознака професійності / К.В. Касярум // Розвиток

педагогічних наук України і Польщі на початку ХХІ століття: зб.наук.пр. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – С. 718-721.

87. Касярум К.В. Комунікативне поле викладача / К.В. Касярум. – Освіта. – №29 (5516). – (28 червня – 4 липня 2012 р.) – С.7.

88. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 / Катерина Володимирівна Касярум. – Черкаси, 2011. – 282 с.

89. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К.В. Касярум // Зб.наук.пр. Уманського держ.пед.ун-ту імені Павла Тичини / [гол. ред.: Мартинюк М.Т.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Ч.1. – С. 99-105.

90. Касярум К.В., Савченко О.П. Проблема формування у майбутніх викладачів ВНЗ готовності до професійного спілкування / К.В. Касярум, О.П. Савченко // Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Черкаси, 29 – 30 жовтня 2009 р.). – Черкаси : вид. від. ЧНУ, 2009. – С. 181 – 182.

91. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – Полтава, 1998. – 358 с.

92. Коваль Л.В. Методика навчання математики: теорія і практика: [підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»] / Л.В. Коваль, С.О. Скворцова. – [2-г вид., допов. і переробл.]. – Харків: ЧП «Принт Лідер», 2011. – 414 с.

93. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісно-орієнтований вимір / Л.В. Коваль // Вища освіта України. – 2013. – №1. – С. 82-87.

94. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: [монографія] / Людмила Вікторівна Коваль. – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк: ЛАНДОН – ХХІ, 2012. – 343 с.

95. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: [навч.-метод. посібник] / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2006. – С. 86-101.

96. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота : дис. на соискание

научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Светлана Васильевна Козак. – Одеса, 2001. – 270 с.

97. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: [учеб. пособие] / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.

98. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pro-psichology.ru/socialno-psichologicheskie-fenomeny/133-kommunikativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.html>

99. Конецкая В.П. Социология коммуникаций: [учебник] / В.П. Конецкая. – М.: Междунар.ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

100. Конституція України. [Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р]. – К.: «Україна», 1996. – 56с. (Законодавчі документи. Закон).

101. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. – [Електронний ресурс]: Наказ М-ва освіти і науки України від 31.12.2004р. №988. – Режим доступу: <http://www.education.gov.ua> (Нормативний документ МОН України. Наказ).

102. Коренева А.В. Коммуникативно-ситуативные задачи как средство обучения речевой деятельности: [монографія] / А.В. Коренева // Мурманск: МОИПКРО, 2005. – 118 с.

103. Котигер Я. Педагогическая этика / Я. Котигер, В. Чамлер // Штиинца, 1984. – 147 с.

104. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3-10.

105. Кудашкина О.В. Коммуникативная компетентность как составная часть содержания образования [Текст] / Кудашкина О.В. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – №35 (76). – С. 148-150.

106. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

107. Кузьмінський А.І. Педагогіка: [підручник] / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – 3-тє вид., випр. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.

108. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
109. Куницына В.Н. Межличностное общение. [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Карпова, В.М. Погольша. – СПб., 2001. – 544 с.
110. Курлянд З.Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності / З.Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 150 с.
111. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Б.Ф. Ломов / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С. 124–135.
112. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 32.
113. Лебедева О.В. Модель профессиональной компетентности учителя физики / О.В. Лебедева / «Физика в школе и вузе»: сб. науч. ст. – Санкт-Петербург, 2006. – Вып.5. – С.52-57.
114. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
115. Леонтьев А.А. Автоматизация и человек / А.А. Леонтьев / Психологические исследования. – М., 1970. – Вып.2. – С. 3-12.
116. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1975.–304 с.
117. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
118. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
119. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 384 с.
120. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): [монографія] / О.І. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
121. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

122. Маркова А.К. Психология труда учителя: [книга для учителя] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

123. Маткаримова Д.Ш. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения [Текст] / Д.Ш. Маткаримова // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С.434-437.

124. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.

125. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М., 1999. – 72 с.

126. Милбруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Милбруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9-15.

127. Мищенко А.И. Педагогическая деятельность как способ реализации учительской профессии / А.И. Мищенко // Хрестоматия по педагогике: [уч. пособие для уч-ся пед. ун-в, инст-в и колледжей]: В 2ч. [2 изд., дополненное и переработанное] / Сост. Морозова О.П.-Б.: БГПУ, 1999. – Ч.1. – С.16-21.

128. Міщук І.М. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації: дис.на здоб.наук.ст.канд.пед.наук: 13.00.04 / Інна Михайлівна Міщук. – Черкаси, 2010. – 255 с.

129. Мрякина Ю.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Юлия Валериевна Мрякина. – Самара: Инс-т развития личности РАО, 1998. – 133 с.

130. Назаренко В.О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.09 / Віктор Олександрович Назаренко. – Хмельницьк, 2007. – 234 с.

131. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 23с. (Нормативні документи МОН України. Доктрина).

132. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных

коммуникативных педагогических задач: дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: 19.00.07 / Ирина Николаевна Нестерова. – Санкт-Петербург, 2007. – 169 с.

133. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого навчального закладу // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / [упор. В.Г. Небабин]. – К., 2000. – Т.11. – С. 271-320. (Нормативні документи МОН України. Положення).

134. Образцов П.И. Методы и методология педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб: Питер, 2004. – 268 с.

135. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [кол. монографія / під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).

136. Олешков М.Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования / М.Ю. Олешков // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 182-194.

137. Онопрієнко О.В. Категоріальний зміст професійної компетентності вчителя / О.В. Онопрієнко // Науково-метод. зб. Слов'янського державного педагогічного університету. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2008. – Вип. 39. – С. 120-126.

138. Онопрієнко О.В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: дис.на здоб.наук.ст.канд.пед.наук: 13.00.04 / Олександр Васильович Онопрієнко. – Черкаси, 2009. – 298 с.

139. Осадченко І.І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис.. на здоб. наук. ст. докт. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.І. Осадченко. – 2013. – 39 с.

140. Оськина С.А. Психолого-педагогической сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук.: 19.00.07 / Светлана Александровна Оськина. – Саранск, 2010. –193 с.



141. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53-57.

142. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 57 с.

143. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе: [учеб. пособие] / Е.И. Пассов/ – [2-е изд., дораб]. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

144. Пашуков Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. [учеб. пособие] / Т.И. Пашуков, А.И. Допир, Г.В. Дьяконов – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 99 с.

145. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

146. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред Б.М. Бим-Бада.– М., 2003.– 175 с.

147. Педагогічна майстерність: [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

148. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

149. Петроченко Г.Г. Ситуативные задачи в педагогике: [учебное пособие] / Г.Г. Петроченко. – Минск, 1990. – 224 с.

150. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) – С.В. Петрушин. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 256 с.

151. Писаренко В. Педагогическая этика / В. Писаренко, И. Писаренко. – Минск, 1986. – 256 с.

152. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002р. №2984-III // Голос України. – 2002. – №43 (2794) (5 бер.). – С. 10-15. (Законодавчі документи. Закон).

153. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: Постанова КМУ №462 від 20.04.11(Нормативні документи МОН України. Постанова).

154. Про затвердження Національної рамки кваліфікації: Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011. №1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www/zakon2.rada.gov.ua> (Нормативні документи МОН України. Постанова).

155. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования (на материале изучения педагогических дисциплин): дисс.на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Елена Викторовна Прозорова. – Хабаровск, 1998. – 215 с.

156. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика [учебное пособие] / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Мн.: Тетра Системс, 2002. – 544 с.

157. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О.М.] – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

158. Путиловская Т.С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач учащимися в педагогическом общении: автореф дисс.на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.С. Путиловская. – М., 1983. – 16 с.

159. Пухальська Г.А. Проблема комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації / Г.А. Пухальська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2008. Вип. 36. – С. 176-180.

160. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / Джон Равен: [пер.с англ.]. – М., Когито – Центр, 2002. – 396 с.

161. Рубцов В.В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / В.В. Рубцов, К.Н. Поливанова. – М.: ПИ РАО, 2007. – 288 с.

162. Руденский Е.В. Социальная психология: [курс лекцій] / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. — 224 с.

163. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу / Г.Л. Рурік // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в

умовах вищого навчального закладу. [науковий посібник]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 344-380.

164. Савостьянов А.И. Проблемы профессионально-психологической компетентности и профессионально-личностного роста / А.И. Савостьянов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007. – №2. – С. 44-61.

165. Савостьянов А.И. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография / А.И. Савостьянов, В.Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.

166. Сагач Г.М. Слово животворяще (духовні засади педагогічної риторики): [навч. посібн. з пед. риторики для вищ. і серед. навч. закл. України] / Г.М. Сагач. – К.: Пошук, 2000. – 268 с.

167. Сальникова О.А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя: конспекты лекций; тренинги / О.А. Сальникова. – М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСИ», 2011. – 88 с.

168. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко // М.: НИИ школьных технологий, 2005. – (Сер. «Энциклопедия образовательных технологий»). – 224 с.

169. Селезнева Н.О. Размышления о качестве образования: международный аспект / Н.О. Селезнева // Высш. образование сегодня. – 2004. – №4. – С. 35-44.

170. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О.М. Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.

171. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л.М. Семенюк. – [Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное]. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

172. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

173. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Брама, 2006. – 370 с.

174. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.

175. Синягина Н.Ю. Социально-перцептивные характеристики личности педагога: материалы научной сессии, посвящ. 75-летию ак. А.А. Бодалева [«Развитие социально - перцептивной компетентности личности»] / [Под общ. ред. вице-президента академии МААН, заслуж. деятеля науки РФ, д. псих. наук, проф. ДЕРКАЧА А.А.]. – М.: Луч, 1998.– 248 с.

176. Скворцова С.А. Коммуникативная компетентность в контексте компетентностно-ценностного подхода / С.А. Скворцова, Ю.С. Вторникова // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. пр.] / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – Спецвип.10. – С. 241-253.

177. Скворцова С.А. Модель коммуникативной компетенции / С.А. Скворцова, Ю.С. Вторникова // Вектор науки ТГУ. – [Серия «Педагогика, психология»]. – Тольятти, 2012. – №2 (9). – С. 277-280.

178. Скворцова С.О. Комуникативний компонент професійної компетентності вчителя [Текст] / С.О. Скворцова // Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. – 2010. – №2. – С. 99-102.

179. Скворцова С.О. Математика. Розробки 32 уроків: безкоштовний додаток до видання «Математика. 1 клас. Навчальний зошит» / С.О. Скворцова, О.В. Онопрієнко. – Х.: Видавництво «Ранок», 2012. – 112 с.

180. Скворцова С.О. Професійно-комуникативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторникова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

181. Скворцова С.О. Стан та перспективи підготовки вчителя математики в Україні: матеріали всеукр. науково-метод. конф. (10-11 грудня 2009 року) / С.О. Скворцова . – Вінниця: Планер, 2009. – С. 15-17.

182. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики / С.О. Скворцова // «Педагогічні видання». – Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». Випуск №4. (2010). – Режим доступу: [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_4/](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/)

183. Степанова М.А. Место теории П.Я. Гальперина в психологической концепции деятельности / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2002.– №5. – С. 28-41.

184. Страхов И.В. Психологические основы педагогического такта. / И.В. Страхов. – Саратов, 1972. – 280 с.
185. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
186. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологи. – 2002. – №5. – С. 42-49.
187. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С.20-26.
188. Теорія і методика професійної освіти: [навч. посіб]. / З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін [та ін.]; за ред.. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
189. Тімець О.В.. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі фахової підготовки: [монографія] / О.В. Тімець. – Умань: Видавець «Сочінський», 2010. – 339 с.
190. Усанова О.Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения: [монография]. / О.Г. Усанова. – Челябинск, 2004, – 139 с.
191. Федоренко Т.Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Григорьевна Федоренко. – М., 2005 . – 206 с.
192. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1997. – 207 с.
193. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.О. Матохин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 34-41.
194. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання / А.В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7-22.
195. Хайновская Т.А. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей: материалы научно-практ. конф. [«VI Знаменские чтения»], (4 марта 2007 года) / Т.А. Хайновская. – СурГПУ, 2007. – С. 43-49.

196. Хараева Л.А. Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л.А. Хараева. – Тбилиси, 1982. – 24 с.

197. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: изд-во Московс. университета, 1972 (англ. 1965). – 122 с.

198. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. – Интернет-журнал «Эйдос». – 23 апреля 2002. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).

199. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.

200. Чепелева Н.В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів: матеріали методологічного семінару АПН України [психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія], (12 листопада 1998 року) / Н.В. Чепелева. – К.: Гнозис, 1998 – 605 с.

201. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. псих. наук: спец 10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.П. Черевко. – К, 2001. – 20 с.

202. Чернокозова В. Этика учителя. Педагогическая этика / В. Чернокозова, И. Чернокозов. – К.: Радянська школа. – 1973. – 174 с.

203. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М., Народное образование, 1997. – 152 с.

204. Штоф В.А. Моделирование и философия: [монография] / В.А. Штоф. – М.– Л.: Наука, 1966. – 301 с.

205. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

206. Янушевский В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: [практико-ориентированная монография] / В.Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.

207. American Management Association (1955). The Ten Commandments of good communication. New York: American Management Association

208. Bachman, L. Fundamental considerations in language testing / L. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 268 p.
209. Boyatzis, R. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI) / R. Boyatzis, D. Goleman, & K. Rhee. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): [Handbook of emotional intelligence]. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2000. – pp. 343-362.
210. Broadfoot P. Teacher's conceptions of their professional responsibility: some international comparisons / P. Broadfoot. // Comparative education. – 1987. – Vol. 23. – №3.
211. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics / M. Canale, M. Swain. – 1980. – Vol. 1. – pp 1-47.
212. Communication competence defined! Dr Lane's Perspective. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uky.edu/~drlane/capstone/commcomp.htm>
213. Communication competence. In G. M. Phillips, & J. T. Wood (eds.) // Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, pp. 94–129.
214. Cruickshank D.R. Research that informs teachers and teacher educators / D.R. Cruickshank. – Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1990. – 60 p.
215. Danziger Kurt. Interpersonal communication / Kurt Danziger. – New-York, 1976. – 233 p.
216. Draft White Paper 1. Defining 21<sup>st</sup> century skills. [Электронный ресурс] / M. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley with M. Rumble // the University of Melbourne. – January 2010. – 65 p. – Режим доступа: <http://www.atc21s.org>, 21 p.
217. Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training / Bucherberg F., Campos B.P., Kallos D., Stepherson J. (eds). – Umea: TNTEE.
218. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competency Standards? / Paul Hager // Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. – Vol. 4. – Florence, KY, USA: Routledge, 1998. – P. 399-415.

219. Harm Biemans, Martin Mulder and others, Competence-Based VET in the Netherlands: background and pitfalls / Beimans Harn, Mulder Martin and others // Journal of Vocational Education and Training, 2004. – Vol.56.4. – P. 523-538.

220. Hoffmann T. The meanings of competency / T. Hoffmann // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23.6. – P. 275-285.

221. Hutmacher W. Key competencies in Europe / Hutmacher Walo: Report #DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium [«A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland], (27-30.03.1996). – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. – 72 p.

222. 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.

223. Hymes D.H. Essays in the history of linguistic anthropology / D.H. Hymes. – Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 1983. – 441 p.

224. Hymes, D. «On Communicative Competence», in Sociolinguistics / D. Hymes. – J.B. Pride and J. Homes, Eds. – Harmondsworth: Penguin, 1973.

225. Implementation of «Education and Training 2010» work Programme. Working group «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. Brussels: [European Commission. Directorate-General for Education and Culture], (2004).

226. McClelland, D.C. Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist / D.C. McClelland. – 2004. – P. 28. – Режим доступа: <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>

227. National Board for Professional Teaching Standards Literacy: Reading-Language Arts Standards (for teachers of students ages 3-12), 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nbpts.org/>

228. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English / International students edition. – Oxford University Press., 2000. – p.1600.

229. Rolyak A., Ogienko O. (2008) Model of a Professional Teachers Competencies Formation: European Dimension: in Collection of scientific articles: [ECER Conference], (9-12 September 2008). – (Gothenburg).

230. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J. Savignon. – Yale University Press. New Haven & London, 2002. – 243 p.



231. Skvortsova S.A. Teacher professional competency: concept content and structure / S.A. Skvortsova, Yu.S. Vtornikova // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2013. – Vol.3. – P. 26-31.

232. Skvortsova Svetlana. The Formation of Teacher Communicative Competency on the basis of Activity Approach / Svetlana Skvortsova, Yuliya Vtornikova // Edukacja Humanistyczna, Polrocznik myśli społeczno-pedagogicznej. Szczecin: OR TWP, 2012. – Nr 2(27). – P. 189-194.

233. Spitzberg, B. H. Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In C. H. Tardy (Ed.): [a handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes], (1988). – Norwood, NJ: Ablex. – P. 67-105.

234. Stronge J.H. Qualities of effective teachers / J.H.Stronge. – Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002. – 45 p.

235. Teacher creativity and teacher professional competency. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.articlesbase.com/education-articles/teacher-creativity-and-teacher-professional-competency-1340578.html>

236. The learning teacher network // The new role of the teacher. Ten recommendations from Learning Teacher Network. [Presented at the Ljubljana Conference], (May 2006). – [Электронный ресурс]: Режим доступа: [www.learningteacher.org](http://www.learningteacher.org)

237. Ulrich W. Grundbeg riffe des Dentschunterrichts. – Klel, 1979. – P. 17-24.

238. Weber K. The pedagogues' competencies: professional learning between past experience and future orientations. In Weber Kirsten (ed). – Experience and discourse: theorising professions and subjectivity. Frederiksberg: Roskilde University. – 2001. – P. 123-139.

239. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297-333.

240. Wiemann J.M. Explication and test of a model of communicative competence. Human Communication Research. – 1977. – V.3, P. 195-213.

**Скворцова С.О.**

С \_\_\_\_\_ Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

ISBN \_\_\_\_\_

У монографії викладено теоретико-методичні основи формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Визначено зміст понять «комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність учителя», «професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів». Подано структуру комунікативної компетентності особистості, визначено структуру професійно-комунікативної компетентності вчителя та деталізовано складові професійно-комунікативної компетентності вчителя початкових класів; обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано можливості комунікативних ситуаційних задач для формування професійно-комунікативної компетентності вчителя; розроблено конструктор комунікативних ситуаційних задач та технологію їх розв'язування. На основі визначених теоретичних основ конструюється модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Для науковців, аспірантів, студентів, вчителів і методистів.

С ----- Без голош.

ББК

УДК 377.112.4+37.011.31+372.4+371.3

*Наукове видання*

**СКВОРЦОВА Світлана Олексіївна**

**ВТОРНІКОВА Юлія Сергіївна**

**Професійно-комунікативна компетентність учителя  
початкових класів**

**Монографія**